

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filosofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Filosofie výchovy a otázka možnosti výuky etiky

Philosophy of education and the question of teaching ethics

Michaela Randová

Vedoucí práce: Mgr. Zbyněk Zicha, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Pedagogika – Základy společenských věd

2018

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Filosofie výchovy a otázka možnosti výuky etiky* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ve Staré Boleslavi dne 7. 12. 2018

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu práce Mgr. Zbyňkovi Zichovi, Ph.D., za to, že mi poskytl podnětné rady a doporučil vhodnou literaturu.

Též bych chtěla poděkovat své nejbližší rodině, především své mamince a svému tatínkovi za poskytnutí zázemí, za obrovskou podporu a neustálé udržování motivace po celou dobu psaní této práce a v neposlední řadě za to, že jsou mi celoživotní oporou. Rovněž bych chtěla poděkovat svému příteli, byl pro mě velkou posilou.

Na závěr bych chtěla vyjádřit velké díky všem filosofům, kteří mě inspirovali k filosofickému zamýšlení, ať už to souvisí, nebo nesouvisí s mojí diplomovou prací. Patří mezi ně: Radim Palouš, Jan Payne, Zuzana Svobodová, Immanuel Kant, Søren Kierkegaard, Jan Amos Komenský, Jan Patočka, Anna Hogenová a další.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá otázkou možnosti výuky etiky. Věnuje se především filosofii výchovy a etice. Základní otázka zní, zda je vůbec možné smysluplně vyučovat etiku. Práce též reflektuje podstatu a povahu výchovy a vzdělání. V závěrečné kapitole dochází k syntéze filosofie výchovy a etiky, k vzájemnému setkání významových ohnisek z předchozích kapitol, kde se autorka snaží především ukázat určitou cestu skrze základní orientační východiska. Autorka dospívá k názoru, že etiku je možné vyučovat, a to skrze filosofování, filosofické myšlení, skrze společné objevování filosofického základu. Taková etika – etika vyrůstající z filosoficky zdůvodněných východisek, a především ze samého pohybu myšlení – v duších svěřenců vyvolává napětí bytostného tázání, nechává zrodit a vynořit vhledy, založí etický nadhled, dosáhne zvnitřněného pochopení, docílí obratu vzhůru, toho, aby se posluchačům rozechvělo lidské nitro, aby docházelo k provokujícímu nepokoji v jejich duších, k vytřesení z dosavadních jistot, což je poslání učitelů tohoto předmětu.

Prostřednictvím uvádění do filosofického myšlení mají učitelé možnost učit své žáky a studenty doopravdy filosoficky myslet, tedy myslet ve významu „myslet se zřetelem na celek“.

Klíčová slova

Etika, etická výchova, filosofie výchovy, filosofie, výchova, filosofická reflexe, etický rozměr vyučování/výuky

Abstract

The Thesis deals with possibility of teaching ethics. It explores philosophy of education and ethics. Basic question is whether it is even reasonable to teach ethics. Thesis also reflects the essence and nature of upbringing and education. In final chapter the thesis comes to synthesis of philosophy of education and ethics. Points of focus from previous chapters are merged together and author tries to show a path with elementary starting points. Author concludes that ethics can be taught by philosophical discussion, thinking and by combined discovery of theoretical philosophy. Ethics that grows from philosophical thinking and thinking process itself may develop the ability of students to pose important questions and deeply reflect ethical issues. They establish ethical outlook and inner understanding. They aim for uplifting the listeners, to shake their human psyche, to stir unrest in their souls. Goal of teachers of this subject is to challenge current certainties.

Teachers have the possibility to teach their students to think philosophically by introducing them to philosophical thinking, where thinking is defined as "Thinking in bigger picture".

Keywords

Ethics, Ethical Education, Philosophy of Education, Philosophy, Education, Philosophical Reflection, Ethical Dimension of Teaching

Obsah

Úvod.....	1
1 Úvod do problému.....	2
2 Výchova a vzdělání v krizi, charakteristika doby současné.....	5
2.1 Doba postmoderní a postedukační.....	5
2.2 Krize výchovy a vzdělání	7
2.3 Etické souvislosti výchovy a zaměřenosti vzdělávání.....	12
3 Filosofie výchovy.....	20
3.1 Filosof výchovy	23
3.2 Teorie výchovy	26
3.3 Výchova a škola.....	26
3.4 Drobné ohlédnutí na výchovu dle filosofa Jana Ámose Komenského	28
3.4.1 Komenský a etika.....	30
4 Etika, výchova a hodnoty	31
4.1 Hodnotová výchova.....	34
4.2 Doplnující vzdělávací obor etická výchova.....	36
4.2.1 Předmět etická výchova v praxi	39
4.3 Výchova versus vzdělání vedoucí ke kvalifikaci.....	42
4.4 Protichůdnosti mravní výchovy	49
5 Propojení filosofie výchovy a etiky	53
5.1 Hermeneutika.....	56
5.2 Absolutní návazný bod	57
5.3 Ukázání cesty prostřednictvím základních orientačních východisek	64
Závěr.....	69
Seznam použitých informačních zdrojů	71

Úvod

Vzdělání je nemyslitelné bez etické dimenze, proto bych ráda více rozebrala otázku možnosti výuky etiky, a to především s pomocí filosofie výchovy. Základní otázka zní: Lze vyučovat etiku? Na této cestě tázání obrátím se především k filosofické a pedagogické literatuře, díky které budu hledat odpovědi na danou otázku a nejen na tu. Táži se dál: Co je etika a co není? Co je filosofie, která se s etikou pojí, a co potom znamená filosofovat?

Nejde o to, dobrat se jednoznačné odpovědi, ale lépe porozumět vlastnímu tázání po možnostech a mezích etiky. Základní otázka tedy přesněji zní: Je možno **smysluplně** vyučovat druhé etiku? Mým cílem je klást si otázky a možná si i odpovědět. Co by to vlastně vůbec znamenalo, učit etiku druhé? Jak postupovat, jakým způsobem? Dále se také pokusím reflektovat podstatu výchovy, povahu a smysl vzdělání. Práce si nenárokují podat vyčerpávající přehled a informace, usiluje především o nastartování úvah o otázkách spojených s touto problematikou.

V jistém ohledu podobným způsobem dospěli v Platonově dialogu *Menón*, třebaže se zaobírali jiným tématem, a to ctností, k tomu, že ctnost primárně není možno vyučovat, dokud o ní někdo nedosáhne jistého vědění, ale je možno se jí učit.

V první části práce se věnuji úvodu do problematiky, kde ještě podrobněji vysvětlím záměry, úmysly a účely svojí práce. Postavení filosofie a etiky je totiž vzhledem k ostatním vědám zcela výlučné. Filosofie a etika nemají charakter novodobých věd a nevystačí si s karteziánským přístupem. Filosofie a etika nutně potřebují otázky, a co víc, ty otázky se musí dotýkat co nejvíce podstaty člověka. Druhá kapitola se věnuje výchově a vzdělání v dnešní době, pojednává hlavně o krizové situaci výchovy a vzdělání v současnosti a staví do protikladu dobu starou. Třetí kapitola se zabývá filosofií výchovy. V předposlední kapitole řeším hodnoty, doplňující vzdělávací obor „etická výchova“ a rozdílnost pojmu „výchova“ a „vzdělání“. V poslední kapitole dochází k syntéze filosofie výchovy a etiky z předchozích kapitol, kde se nejprve věnuji myšlence hermeneutiky a afektivitě Jana Payneho a poté se snažím ukázat určitou cestu skrze základní orientační východiska, kde shrnuji, k čemu jsem dospěla.

Téma práce jsem si vybrala z toho důvodu, jelikož se domnívám, že se bez etického rozměru **smysluplně** učit nedá. Věřím, že má diplomová práce bude v budoucnu někomu užitečná.

1 Úvod do problému

Filosofie¹ se odjakživa zabývala tím, zdali ji lze ve stylu ostatních mathématických (daných, snadno naučitelných) neboli vědeckých znalostí, vědomostí a představ vůbec učit. V podstatě cokoli učit je obtížné, což teprve lásku k něčemu, lásku k moudrosti, tj. filosofii, jež stála u zrodu spousty dalších humanitních oborů a vědeckých disciplín, které mohou být součástí výuky na školách, jako je například psychologie, politologie, právo, ekonomie apod., tedy oblast s mnohem rozsáhlejším záběrem, než je tomu u filosofie v 21. století.²

Obdobně se k této problematice vyjadřuje, avšak z pohledu výuky náboženství, které má k filosofii z určitých hledisek velmi blízko, Marek Orko Vácha, jenž v letech 1998 až 2001 učil na gymnáziu. „*Na rozdíl od profesora náboženství má před sebou profesor fyziky nebo biologie poměrně jednoduchý úkol: zprostředkovat studentům jisté vědomosti a naučit je jistým dovednostem, jak – například početní – úkoly řešit. Ten, kdo ví, učí ty, kteří nevědí.*“³ Dále pokračuje: „*Profesoři náboženství pak mají před sebou úkol, který je téměř neuskutečnitelný: snaží se zprostředkovat vztah.*“⁴ Autor poté rozšiřuje svou myšlenku takto: „*Tady zdaleka nestačí titul z univerzity a poznatky o didaktice. Na každou přednášku se profesor připravuje celý život a každá lekce má být shrnutím profesorova celoživotního hledání. Úkolem je vypovědět nevypověditelné a zprostředkovat nezprostředkovatelné.*“⁵

Ještě uvedu jednu, poslední citaci, ve které se hovoří o společném kladení otázek ve vztahu mezi učitelem a jeho žáky, respektive studenty: „*Jsme všichni na jedné lodi. Nejsem na půli cesty k nebi a netahám Vás vzhůru, možná vy táhnete mne. Tedy nikoli ten, kdo ví, učí ty, kdo nevědí, spíše se snažíme **společně klást otázky.***“⁶ S jeho závěrem si samozřejmě nemůžeme vystačit. Otázky si lze klást, aniž by se o filosofii jednalo. My jdeme ještě dál. Filosofie se musí člověka bytostně týkat, zasahovat ho. Filosofie rozhoduje, kým

¹ V této práci budu vždy, pokud přímo necituji, používat slovo filosofie v původním a dle mého názoru v jediném možném, správném tvaru s písmenem S, neboť z řeckého *felein*, tedy mít rád a *sofia* – moudrost, a proto láska k moudrosti, nikoli mít rád zofos – tedy temnotu.

² PAYNE, Jan. Otázka možnosti mravní výchovy. *REFLEXE: FILOSOFICKÝ ČASOPIS* [online]. 1998, 9(19), 3/1–17 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: https://www.reflexe.cz/File/Reflexe_19/payne.pdf. s. 1.

³ VÁCHA, Marek Orko. *Tančící skály: o vývoji života na Zemi, o člověku a o Bohu*. Brno: Cesta, 2003. ISBN 978-80-7295-140-6. s. 9.

⁴ VÁCHA, Marek Orko, ref. 3, s. 10.

⁵ VÁCHA, Marek Orko, ref. 3, s. 14.

⁶ VÁCHA, Marek Orko, ref. 3, s. 16. (Ztučnila autorka diplomové práce.)

jsme a kým budeme. Nejde jí jen tak o nějakou otázku, jde jí o otázky s vnitřní nutností, otázky, které jsou nám něčím podstatným, něčím, co nebývá zjevným. O tomto tématu, tedy nikoli o předávání pouhých faktů, ale o nutnosti probouzet otázky v myslích svých svěřenců, se vyjadřoval již například Sokrates a další velcí myslitelé, nazývali ho péče o duši neboli „epimeleia peri tés psychés“.

V dnešní době se filosofie přeměnila, stává se tím, s čím se může obeznámit každý. Abych se vyjádřila trochu vhodněji, zdá se, jako kdyby se filosofie právě stala též onou mathémou. Jenže právě filosofie nám nabízí nalézat úplně nové odpovědi, které mohou být správné. V matematice vždy bude $2+2=4$. Vždyť filosofie má výsadní místo jakéhosi znalce v oblasti týkající se nejistých a často velmi problematických otázek, a tudíž by se neměla začínat shodovat (nejen) při výuce s obory, které mají předem určené (úzké) pole působnosti. Nemůže na tom být filosofie nikdy stejně jako například psychologie. Filosofie se na problém musí dívat z nadhledu, odjinud.

V minulosti filosofie nabízela zároveň způsob života. Způsob, jenž v sobě obsahuje poslání služby vznešené moudrosti, které je doprovázené ochotou trpět i obětovat vlastní kariéru spravedlivému řádu, kde předpokladem je téměř patetické odhodlání dotyčného⁷ čili v tomto konkrétním případě učitele etiky, k čemuž se ještě o pár řádků níže vrátím podrobněji. „*Setkáváme se tu s napětím, jež se týká osobní angažovanosti a jež provází etiku a potažmo i filosofii napříč celými dějinami.*“⁸ Nejen že jsou tu sklony ubírající se k tomu, podrobit veškerou naši zkušenost (empirii) abstraktním zákonitostem, a tím docílit učení jistě jednoduché, jenže bohužel bez oné určité významnosti a důležitosti pro to skutečné, citovostí spjaté, bytostně lidské otázky (odtažitá objektivita obecného poznání); nýbrž je tu i účelná snaha věnovat svou pozornost jedinečné lidské citovosti v konkrétní podobě naneštěstí za cenu toho, že učit tomuto, jež se vymyká formálnímu vyjádření, se nezdaří, a navíc tento postup zvýšeného osobního úsilí, tedy čistá subjektivita, zcela jistě vyvolá určitou nechuť a averzi.⁹

Výuka filosofie a především etiky se tak ocitá na rozhraní mezi tím, jestli a do jaké míry je možno se vyvarovat jakési neshody mezi tím, co je k něčemu, ale nedá se to naučit, a

⁷ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 1.

⁸ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 2.

⁹ Tamtéž.

mezi tím, co lze snadno učit jako mathéma, jako to, co se učit dá, leč je to naprosto k ničemu.¹⁰

V hlavě mi znějí různé důležité otázky, jako například: Co je filosofie? Co znamená filosofovat? Co je etika? Čím není? Je možno ji učit? Za jaké podmínky, za jaké situace, jakým způsobem? Je možno smysluplně vyučovat/učit druhé etiku? A co to znamená?

Když se nad tím vším snažím sama opravdu hluboce zamýšlet, hlavou mi probleskne slovní spojení „vnitřní obrat“. Že by to byla odpověď na otázku, co je to etika? Něco, co není nikdy zcela úplně rozhodnuto? Co je potřeba rozlišovat, že něco nějak je a něco být má? Možná i skrze určité chybění, nudu, privaci? Jakási intence k celku? Náhled toho? Žití z hloubky tohoto vhledu?

Otázky, které nemohou být nevysloveny, a přesto velmi často mohou skončit bez odpovědi či s odpovědí neurčitou, problematickou. Často se mi stane, že se vlastně odpověď promění znovu v otázku. Zkusím vytrvat v tomto dotazování se, ponechám si minimálně prozatím otázky (i odpovědi) s otazníkem a pokusím se po tom všem v této práci tázat. Snad možná na konci tohoto textu si alespoň na část z nich dokážu, dovedu dostatečně odpovědět. Přínejmenším se pokusím všemožně po těchto problémech pátrat, porozumět jim.

¹⁰ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 2.

2 Výchova a vzdělání v krizi, charakteristika doby současné

2.1 Doba postmoderní a postedukační

Sören Kierkegaard v polovině 19. století, tvrdil, že u mladých lidí jeho doby je rozsáhlé a důkladné vzdělání skoro nemyslitelné a že by působilo směšně.¹¹ Tento jev ostatně dokládá i Naděžda Pelcová, když hovoří o současné době: „*Vzdělání v nivelizované době ztratilo zacílení k celku, ztratilo touhu porozumět tomu jednomu, celku, tomu nejdůležitějšímu, tedy smyslu vědění – zapomenu na souvislost pravého vědění a činu, na vědění, které zavazuje.*“¹² Tedy již dvě století zpátky se psalo o tom, že na vše v dnešní době existují příručky a člověk si pouze osvojí určitou část z nich a podle toho, s jakou pohotovostí vyhledá jednotlivost, vyniká.¹³ Ale opravdu tento problém začal před pouhými 200 lety? Již Sokrates říkával, že děti a mládež milují přepych, nemají správné chování, neuznávají autority, nemají úctu před stáří, odmítají rodičům, srkají při jídle a tyranizují své učitele. Tento jeho známý výrok dokazuje, že tomu tak nebylo pouze 200 let zpět, ale že je tomu snad již od pradávna. V knize *Vzorci lidství* se též píše: „*Povrchnost, masovost a nezanícenost proměnily povahu vědění a vzdělání. Jde o redukci vzdělanosti na praktické návody jednání a postupů, jež spolehlivě vedou k cíli a uplatňují se v praxi.*“¹⁴ Toto tvrzení mě přivedlo k pojednání *Soumrak vzdělanosti?*. Při četbě tohoto celkem krátkého, ale obsahově bohatého článku se mi asocioval pojem „descholarizace“, tedy česky volně přeloženo tzv. „odškolnění společnosti“. S tímto pojmem se mi samozřejmě připomnělo také jméno filosofa Ivana Illicha.

Též nemohu opomenout zmínit dílo *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna* od Jana Kellera a Lubora Tvrdeho. Autoři v knize zmiňují, že v poslední době slouží vzdělání jen jako pouhá forma pojistky před sociálními riziky v situaci, kdy dosavadní systémy „pojištění“ selhávají. Školství už neslouží jako výtah, natož jako posvátný chrám, ale jako pojišťovna, v níž se chce pojistit každý,¹⁵ což spojuji právě s úryvkem z článku

¹¹ KIERKEGAARD, Sören a Miloslav Žilina. *Současnost*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 978-80-7198-089-6. s. 53.

¹² PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorci lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5. s. 100.

¹³ Tamtéž.

¹⁴ PELCOVÁ, Naděžda, ref. 12, s. 100.

¹⁵ KELLER, Jan a Lubor HRUŠKA TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-78-6. s. 50.

Soumrak vzdělanosti? (Podle OECD máme nadprůměrný počet těch, kdo do terciálního vzdělávání vstupují.)¹⁶ Dostáváme se tedy k tomu, že se zřejmě nejen proměnila filosofie na straně jedné, tedy obsah učeného, ale i na straně druhé žáci a studenti, kterým tento obsah chceme předat. Zdroj odpovědi na otázku, jak je tato proměna vůbec možná, můžeme hledat a snad i nalézt v přílišném liberalismu. Svoboda, edukační pluralismus, individualismus, svobodný výběr, decentralizace, princip rovných šancí, rovnost přístupů, podmínek, výsledků apod., to vše jsou body, které liberalismus, u nás konkrétně po roce 1989, nejvíce začal akcentovat. Ale nevychovává v nás přílišný liberalismus pouhé „spratky“?¹⁷ Spratky, kteří si třeba mohou myslet, že terciální vzdělání tu musí být a je pro každého? Děti jsou málo řízeny, nejsou požadavky, chybí jasná omezení, dítě se smí projevovat, jak chce, hlavně netrestat atd. V tomto duchu hovoří i Tom Hodgkinson: „*Líný přístup tak podporuje zodpovědnost dětí samy za sebe např. v tom, co budou mít na snídani, při hře jim věnuje jen minimální dozor a zdůrazňuje štěstí rodičů jako důležitý faktor v pocíťovaném štěstí samotných dětí.*“¹⁸ Hodgkinson používá pojem „aktivní rezignace“ a hovoří o tom, že děti se po většinu času o sebe mohou starat samy, a nakonec to dopadá snad i tak, že dítě může až vychovávat rodiče.

A co idealismus? Nezapomnělo se na něj, na to nejstarší a klasické vyvádění lidí z jeskyně. Vždyť vzdělávání jedinců je tu pro dobro společnosti, pro polis (nebo by tedy alespoň mělo být), pedagog má objevit v každém z nás, v každém člověku určitý talent a ten pak rozvíjet tak, aby byl člověk prospěšný dané společnosti. Vzdělání by nemělo být příliš jednostranné, je třeba pečovat o duši a pomoci jí se co nejvíce rozvinout. Neměli bychom zapomínat na Platóna, na staré Řecko, na filosofii, ze které se pedagogika a další, převážně humanitní vědy vůbec vyčlenily.

Poslední roky zdají se být ve znamení rezignace na výchovu a kladení důrazu pouze na vzdělávání. „*Výchova se ‚přežila‘ – k čemu vychovávat, když nás sám život naučí.*“¹⁹ Od prvotního nadšení jsme se dostali až k jakémusi odmítání výchovy hodnotové, mravní i

¹⁶ KAMBERSKÝ, Petr. *Soumrak vzdělanosti?*. *Lidové noviny: rubrika: Orientace* [online]. 11. 9. 2010, s. 21 [cit. 2018-07-25]. Dostupné z: <https://iforum.cuni.cz/IFORUM-9671.html>.

¹⁷ SPOCK, Benjamin. *Baby and child care: completely revised and updated for today's parents*. New York: Pocket Books, 1976. 665 s. ISBN 0-671-80492-8.

¹⁸ HODGKINSON, Tom. *Líný rodič: lenošením a nečinností k lepšímu rodičovství: zaručený návod, jak být pohodovým rodičem*. Brno: Jota, 2009. Překlad Livie BENCKOVÁ a Petr CAJTHAML. 248 stran. ISBN 978-80-7217-665-6.

¹⁹ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 9788024626369. s. 14.

výchovy obecně. Původní „zóon logon echon“, „zóon politikon“, „imago Dei“ a v neposlední řadě též „ego cogito“ jsou v 19. století vystřídány pedocentrismem, alternativní výchovou, antipedagogikou a dalšími směry a myšlenkovými proudy.²⁰ I Kant poukazuje na rozdílnost mezi pojmy „výchova“ a „vzdělávání“, které se postupem času víc a víc diferencují díky například tzv. „instrumentálnímu vzdělání“, kdy je naší snahou získat kvalifikaci, uplatnit se na trhu práce, získat pouhou sumu vědomostí, a ne nabýt pokud možno o trochu více moudrosti, získat nadhled, odnést si nějaké povědomí o pravých hodnotách, myšlení v kontextech, vzdělanost atp. Ale co je vzdělanost? Pelcová a Semrádová na to odpovídají takto: „Vzdělanost je to, co zůstane, když zapomeneme učivo ze školy.“²¹ I kdybychom se učili po celý náš život, vychované lidi to z nás neučiní.²² Moderní výchovu a vzdělání užívala takřka jako slova souznačná. Výchova byla podmínkou pro vzdělání, bylo nepředstavitelné vychovávat a přitom nevzdělávat. V postmoderní době se však výchova osoby jeví jako anachronismus, tedy jako pouhý přežitek. Vzdělání se v naší současné společnosti od výchovy oddělilo, odtrhlo se od své pravé podstaty. Stal se z něj čirý byznys.²³ Lyotard dodává, že znalosti a vědomosti nejsou rozšiřovány pro svoji výchovnou hodnotu. A pokud ne nyní, tak jistě v blízké budoucnosti budou cirkulovat stejně jako peníze. Už ne vědění versus nevědění, nýbrž určité poznatky určeny k platbě proti poznatkům majícím úlohu investiční.²⁴ Význam výchovy a vzdělání tkví v péči o lidskost, tedy ve svobodě rozhodování, v důstojnosti apod., jimiž jsou sice lidé obdařeni, je ovšem nutné tento dar dále rozvíjet, pěstovat a pečovat o něj výchovou.²⁵

2.2 Krize výchovy a vzdělání

Další problematika se točí kolem moderního školství a institucionalizované výchovy. Nynější výchova vytváří spíše ony vězně z jeskyně než ty probuzené jdoucí za sluncem. Dnešní moderní školství více poutá, než aby osvobozovalo. Zatímco dnešní učitelé žijí stále v době

²⁰ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 15.

²¹ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 17.

²² PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 16.

²³ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 28.

²⁴ LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu: Postmoderno vysvětlované dětem: Postmoderní situace*. Praha: Filozofický ústav AV ČR, 1993. Základní filosofické texty. ISBN 80-7007-047-1. s. 103.

²⁵ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 94.

moderní, žáci a studenti tuto epochu již překročili. Učitelé se snaží studenty za každou cenu zaujmout, pořizují do tříd nejmodernější interaktivní tabule, projektory, počítače, tablety atd.

Budu-li mluvit v této kapitole o krizi, je nutné, abych zmínila jméno Hannah Arendtové, která se ve svém díle *Krise kultury* věnuje všeobecné krizi, která zachvátila moderní svět snad ve všech oblastech lidského života, a to patrně v každé zemi, přece však na každém místě trochu jiným způsobem. Tato krize se tedy nutně silně dotýká i výchovy a vzdělání. Tzv. „krize výchovy a vzdělání“ rovněž není pouhým jevem lokálním, ale globálním, přičemž podle Arendtové se nejvýrazněji projevuje právě v Americe, kde dochází k úpadku základních měřítek v celém školském systému a kde se stala přímo problémem politickým.²⁶ „*Jen tehdy, odpovídáme-li na položené otázky hotovými soudy, přeroste krize v katastrofu. Takový postoj ji totiž nejen zostří, zároveň způsobí, že určitou zkušenost promarníme a že nevyužijeme příležitost, která se nabízí k reflexi.*“²⁷ Arendtová připomíná, že díky globalizaci dochází k tomu, že co se stane na jednom místě, bude brzy pravděpodobně uskutečnitelné v jakékoli jiné zemi.

Nejen proto by se nad tématem krize výchovy a vzdělání měl zamýšlet každý. Dané téma by mělo být blízké nám všem, nejen filosofům, pedagogům a dalším odborníkům na výchovu, protože tento námět se dotýká minimálně tak trochu každého z nás. Všichni jsme nejprve školou povinni a potom často také jako rodiče zodpovídáme za své potomky, kteří též do školy pravidelně dochází a takto pořád stále dokola, jak káže koloběh života.

Copak jsme ztratili zdravý rozum? Právo na vzdělání má každý: Bohatý, chudý, starý, mladý, chytrý, hloupý... A rozdíl se nestírají jen v tomto bodě, ale také pomalu a jistě mezi učiteli a jejich žáky či studenty. A já si troufám říct, že toto již není jen doménou Ameriky, jak popisovala v druhé polovině 20. století Hannah Arendtová, ale že už se to k nám do České republiky právě vlivem oné zmíněné globalizace, i když ne snad zatím v takovém měřítku, též dostává, jak budu popisovat dále. Vzdělání přístupné pro všechny má svoje nepochybné výhody a klady, ale je to v pořádku i na úkor autority pedagoga, na úkor nadaných školáků apod.? Vystávají i další otázky týkající se inkluze a tendence rušení například praktických škol. Ale je připraveno na tyto změny naše současné české školství, učitelstvo či osnovy

²⁶ARENDDT, Hannah. *Krise kultury: (Čtyři cvičení v politickém myšlení)*. Praha: Mladá fronta, 1994. Váhy (Mladá fronta). ISBN 80-204-0424-4. s. 97.

²⁷ARENDDT, Hannah, ref. 26, s. 98.

pedagogických fakult atd.? Na těchto otázkách jsem chtěla hlavně ukázat, jak rozsáhlá je problematika, které se tu dotýkám, že i když ji chci zkoumat z hlediska etiky, musím k ní bezpodmínečně přistupovat v celé její komplexnosti.

Měli bychom dát dětem co nejvíce svobody a prostoru, kdy se opět bludným kruhem dostáváme k již vyřčenému tématu, o kterém se zmiňuje článek *Soumrak vzdělanosti?*, Hodgkinson a jeho spratci a další. Zadruhé je zapotřebí se také podívat na druhou stranu katedry, a to na roli učitele. „*Nepokládalo se za důležité, jak učitel ovládá svůj předmět, bylo tu přání donutit ho, aby stále aktivizoval učení, tj. aby nepředával ‚mrtvé vědomosti‘, ale místo toho, aby stále předváděl, jak vědomosti vznikají. Byl tu vědomý záměr: nikoli vyučovat vědomostem, ale vštěpovat dovednosti a schopnosti; výsledkem však byla přeměna institucí výuky v odborná učiliště, právě tak úspěšná ve výuce jízdy automobilem, psaní na stroji...*“²⁸ H. Arendtová výše uvedené prezentuje v minulém čase a předkládá nám dále, že Američané konce dvacátého století jsou si už toho vědomi, že tento stav, vývoj je neúnosný a neudržitelný, a snaží se zavádět nové metody, jejichž vlivem by se výuka měla stát opět více autoritativní a pod jejichž vedením by si děti neměly „hrát“, nýbrž skutečně pracovat.

Arendtová dále uvádí, že dítě je nové ve světě, který mu je cizí, je novou lidskou bytostí a bytostí teprve se utvářející. Dítě je součástí světa, který tu byl před ním a bude fungovat i po jeho smrti.²⁹ „*Avšak lidští rodiče své děti – početím a zrozením – neposílají jen do života, přivádějí je zároveň do světa. Ve výchově a vzdělání se spojuje jejich odpovědnost za obojí, jak za život a vývoj dítěte, tak za pokračování světa.*“³⁰ Jelikož svět dělají a tvoří lidské bytosti, které jsou smrtelné, je ustavičně na cestě ke zkáze, zničení a vymření. „*Aby byl uchráněn smrtelnosti svých tvůrců a obyvatel, je třeba ho stále znovu napravovat. Problém je prostě vychovávat a vzdělávat takovým způsobem, aby nápravu bylo možno vždy uskutečnit, i přesto, že nikdy ji nelze zabezpečit natrvalo.*“³¹ Je třeba, aby výchova byla „konzervativní“ – vše vyplývá ze základu slova „konzervovat“ neboli „chránit“ a „opatrovat“, což je základem výchovné činnosti. Dále je nutné chránit novost, vnášet ji jako něco nového do starého světa.

Dochází ke krizi autority, tradice, vztahu lidí k jejich minulosti. Po celá dlouhá staletí římsko-křesťanské civilizace se věřilo, že předkové jsou pro své potomky a následovníky

²⁸ ARENDT, Hannah, ref. 26, s. 106–107.

²⁹ ARENDT, Hannah, ref. 26, s. 109.

³⁰ ARENDT, Hannah, ref. 26, s. 110.

³¹ ARENDT, Hannah, ref. 26, s. 116.

příkladem, dokonalou ukázkou, která je hodna nápodoby, že tím nejvyzrálejším lidským věkem je tudíž stáří a že starý člověk může být pro mladé lidi vzorem.³² V takovém duchu se odehrávala i výchova. Autorita učitele byla pevně zakotvená ve všeobecné autoritě minulosti jako takové. Dnes se však situace změnila. Škola má učit děti, jaký je svět, nemá jim dávat návody, jak žít, protože je svět starý, vždy starší než děti, učení je neustále obrací k minulosti.³³ Výchova nemá dětem vyhánět z rukou šance vytvořit něco nového, výchova má připravovat k úkolu obnovit náš společný svět.³⁴ „*Je v samotné povaze lidské podmínky, že každá nová generace vrůstá do starého světa, takže připravovat novou generaci pro nový svět může pouze znamenat: vytrhávat z rukou nově příchozích jejich vlastní šanci něco nového vytvářet.*“³⁵

Dále se Arendtová zabývá společenským požadavkem pragmatismu ve školách. Naprostá většina lidí chce, aby nám „to učení“, vzdělání k něčemu bylo, aby bylo praktické, užitečné. Žáci se nás ve třídě ptají, k čemu jim to vlastně všechno bude.

Úkolem pedagogů, filosofů výchovy, učitelů etiky je vysvětlit svým svěřencům, že vše nemusí mít konkrétní využití, že učivo též může vést ke gymnastice myšlení, k estetice, může sloužit pro strategii, hloubku myšlení, pro další hlubší poznání, pomáhá stát se schopnějšími a inteligentnějšími bytostmi.

Tvrzení Arendtové můžeme doložit slovy Pelcové a Semrádové, že výchova a vzdělání v obecném slova smyslu mimo intelekt rozvíjí též vůli, odhodlání k činu, statečnost, schopnost volit a rozhodovat se, touhu po uplatnění atd.³⁶

Nesmíme se nechat pohlit dnešními moderními a značně destruktivními fenomény, jako jsou „die Machenschaft“ či „das Ge-stell“ neboli totální mobilizace všech lidských sil a rezerv v případě prvním a neviditelný povel, který vše ovládá bez povědomí o tomto procesu, v případě druhém, jak často na svých přednáškách hovoří filosofka Anna Hogenová.

Přece život, pro který chystáme naše žáky a studenty, není jen o aktivitách ocenitelných na trhu práce. Jako příklad předmětů, v nichž se daří naplňovat tento vyšší účel, můžeme uvést tzv. výchovy (občanská, výtvarná, tělesná, hudební, literární a rodinná), kde se

³² ARENDT, Hannah, ref. 26, s. 117.

³³ ARENDT, Hannah, ref. 26, s. 119.

³⁴ ARENDT, Hannah, ref. 26, s. 120.

³⁵ ARENDT, Hannah, ref. 26, s. 101.

³⁶ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 92.

mladí mohou setkat se sebou, se svými hranicemi a možnostmi. Rozvoj žáků nesmí být jednostranný, na to již přišla antika, jež představila světu zásadu kalokagathia, ve které dochází jak ve výchově, tak i ve vzdělávání k souladu ducha i těla.³⁷

Jako kdyby dnešní moderní mládež díky nadměrnému konzumu, který je všude kolem nás tak snadno dosažitelný, ztratila ochotu klást sobě i druhým otázky a myslet. Může být právě tohle hlavní příčinou krize – krize výchovy a vzdělání?

Výchova a vzdělávání jsou zásluhou krize určeny a stanoveny pouhým nesmírným kupením a shromažďováním poznatků s neexistencí a nepřítomností měřítko určité selekce toho podstatného a klíčového, dále jsou též určeny obsahovou nevhodností a v neposlední řadě též odtržením od praktických potřeb společnosti. „*Stále více se ozývají kritické hlasy mladých lidí a dětí, kteří cítí, že konvenční vzdělání se buď vůbec, anebo jen velmi málo vztahuje na jejich svět a skutečné problémy. Vznikly nové antinomie: Zatímco školy, učitelé i rodiče jsou moderní, studenti, žáci a děti myslí, pociťují a chovají se postmoderně.*“³⁸ Školáci si necení historie, nerespektují ji, ba naopak přímo s ní pohrdají a znevažují ji, historie již není důležitá pro jejich současnost ani budoucnost. Zatímco výchova dříve vycházela z hodnot, z tradice a autority k věku a vědění, nyní je však pro výchovu typická diskontinuita. Nemůžeme však říci, že by se předpoklady a významy spojené s výchovou zcela vytratily, pouze jsou odlišné od těch dřívějších.³⁹ Postmoderna upouští od významných, důležitých ideálů a velkolepých úkolů. Upřednostňuje ironii, otevřenost, hravost, prožitek, zapomnětlivost a schopnost odpouštět, staví partikularitu a jedinečnost oproti pravdě, vyčerpávající úplnosti objektivní platnosti, analytickému a kritickému rozumu, paměti a jednotě.⁴⁰

Z diplomové práce Petra Sála⁴¹ vyplývá, že co se z člověka stane, je situačně podmíněno lidmi, s nimiž je v kontaktu. Tady můžeme vidět obrovskou důležitost v osobnosti pedagoga, se kterým se žáci a studenti denně setkávají. Takový člověk zůstává jednotlivcem, ale přitom není individualistický, je stále spojen se světem a s určitými lidmi. Tento stav bych nazvala „bytí s jinými“. Každý je individuální a zaslouží si individuální péči. Pedagog má

³⁷ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 93.

³⁸ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 27.

³⁹ Tamtéž.

⁴⁰ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 28.

⁴¹ SÁL, Petr. *Vliv existencialismu na výchovu*. [online]. Praha, 2015 [cit. 2018-10-09]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/145504>. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Ivo Syříště.

vést, pomáhá najít cestu. Nemá ji však realizovat, neboť to přísluší každému jedinci. Učitel dětem pomůže odhalit, co znamená to, že si mohou dělat, co chtějí, ale musejí za to nést následky; jaké je možné řešení mezních situací; jaké asi mohlo pravděpodobně být setkání se tváří tvář koncentračnímu táboru versus 21. století a děti a prostředí školy, například situace šikany apod.

Učitel, který zná dobře tento směr, tedy tzv. „učitel existencialista“ respektuje své žáky, vede je k zodpovědnosti na základě lidství. Ví, že volba není jen podmíněna potřebami jedince pro jedince, ale potřebami jedince pro společnost, což je zásadní pravidlo, jímž by se měl řídit zvláště každý učitel ZSV či výchovy k občanství. Takový učitel si nemůže dovolit žáky a studenty škatulkovat a řadit podle vzorce, který si on sám nebo kdokoli jiný stanovil. Nenálepkuje, nestigmatizuje, neodsuzuje. Dává druhé šance. Vytváří prostor pro tvorbu žáků a studentů. Je velmi citlivý na negativní změny v systému, revoltuje. Není poddajným sluhou norem, o jejichž legitimitě není vnitřně přesvědčen, s nimiž není vnitřně sladěn a které nepodrobí složité a důsledné vnitřní analýze.

2.3 Etické souvislosti výchovy a zaměřenosti vzdělávání

Výše zmíněným se tato kapitola o výchově a vzdělání v krizi stále bohužel nevyčerpala. Další nesnáz a obtíž pozorujeme v tom, že na dnešní děti v nesmírné míře působí média, tedy televize, reklama, internet, a právě skrz zdroje, jako jsou například Facebook, Instagram, Messenger, Viber, Snapchat, WhatsApp, Twitter a spousta dalších, jsou mladí nejen ovlivňováni, ale i vychováni, naneštěstí ne vždy příkladným vzorem.

Pelcová a Semrádová poukazují na to, že stále častěji je kladen důraz na tzv. „technické“, místo na „etické vědění“, což můžeme například dobře vidět na tom, jakým způsobem volíme prostředky k dosažení námi určeného cíle. Člověk, který přemýšlí technicky, bude chtít vědět, jestli je prostředek vhodný pro naplnění našeho cíle, víc nic. Člověk eticky smýšlející uvažuje nejen nad vhodností prostředku z hlediska námi určeného cíle, jako kdyby námi určený cíl mohl ospravedlnit jakýkoli prostředek, který vede k cíli, ale především to, jestli takovýto prostředek lze vůbec použít. Jestli je přijatelný, v souladu s naším svědomím, jestli ho můžeme skutečně a se vši odpovědností požadovat. V takovém případě se přemýšlí ne o legalitě, ale o legitimitě jednání. Nejde přece o to, podřídit jednání

pod jeden zákon, ale umět posoudit, jaký zákon uplatníme. Etická dimenze našeho konání potvrzuje, že pokaždé můžeme postupovat zcela jinak, odlišně.⁴²

Stává se čím dál tím častěji, že na školách snad ve všech možných předmětech napříč převládá faktografie. Učitelé pak nutí svoje svěřence, aby se tyto informace naučili a uměli je v odpovídající, náležitý čas, ještě snad i někdy co nepřesněji, přesně jak jim to sami sdělili, zopakovat. Odmítnutí přečeňování faktografie neznamena, že by se fakta neměla uznávat, ale že je nutné provést jejich výběr.⁴³

Jak již psal Komenský ve svém díle *Obecná učitelům připomenutí*: Nikdy ať nejsou žáci přetěžováni spoustou učiva.⁴⁴ S nežádoucími následky scientismu se shledáváme neustále. Komenský předjímal, kam směřuje věda, Descartesovo vzdání se, upuštění od, zanechání jednoty veškerenstva. Proto Komenský obětoval tolik času a úsilí konfrontací s úvahami a ideami tohoto zakladatele novověké vědecké tradice. Pelcová a Semrádová k tomu dodávají, že nyní je již kartesianismus v koncích, že se nám opět otevírá porozumění pro harmonický svět dle Komenského.⁴⁵ Více se budu věnovat danému tématu v podkapitole 3.4.

„Toto ‚instantní‘ vědění, které dostávají žáci a studenti ve velkých kvantech a v hotové podobě, ať už od svých učitelů, z rozhlasu, z televize, či díky ‚surfování‘ na internetu, vědění, které je pohotově, ihned k dispozici, vědění, které na první pohled přináší akceleraci poznávání, toto ‚lehce konzumovatelné‘ vědění neposkytuje dostatek odkazů k souvislostem a nerozvíjí lidskou kreativitu... Často chybí odkaz k nadřazeným celkům a téměř vždy ke smyslu a univerzu.“⁴⁶

Z „homo sapiens“ se stává „homo consumens“, a tak dochází nejen k tomu, že děti a mládež mají stále horší vyjadřovací schopnosti.⁴⁷ Stále častěji se také můžeme setkat s dezinterpretacemi a manipulací. *„Souvislosti obvykle nejsou tematizovány a hlavní pozornost je věnována konkrétním datům. Mnohdy chybí odkaz k nadřazeným celkům a k možnostem*

⁴² PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 109.

⁴³ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 135.

⁴⁴ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Obecná učitelům připomenutí: Vybrané spisy JAK*. 4. díl. Praha: SPN 1, 1966. ISBN 14-030-66. s. 84.

⁴⁵ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 137.

⁴⁶ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 128.

⁴⁷ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 129–130.

*propojení se základními atropiny.*⁴⁸ Ovšem abychom mohli vůbec rozvíjet transversální rozum, potažmo bytostné lidské síly, rozmach společnosti tak, aby v něm nedominovaly neetické nebo protiprávní praktiky, dále primitivismus, arogance nevzdělanosti a právě již zmíněné instantní vědění, rovněž informačně-technologický determinismus a v neposlední řadě redukcionismus, měli bychom v třetím tisíciletí využívat též vhodných prvků digitálního prostředí.⁴⁹

„Kybervýchova“ nebo obecněji „kyberkultura“ pevně svázaná se stále větším množstvím informací, ve spojení s novými technologiemi, s použitím virtuální reality může mít však, dle mého názoru, i své pozitivní stránky. Existuje například tzv. „převrácená třída“, která vypadá tak, že se učitel nahraje večer, o víkendu doma nebo po škole v prázdné třídě a žáci či studenti si to doma pak pustí za úkol. Učitel se má poté čas v hodině věnovat něčemu jinému, co by jinak klasickou metodou nestihl.

Jinou vymožeností je též tzv. „Kánova škola“, což je učení se na dálku prostřednictvím počítače, což znamená, že je-li žák kupříkladu doma nemocný, pustí si učitele online, který látku vykládá zrovna svým svěřencům ve třídě, a tak tento jedinec nebude pozadu.⁵⁰

Poslední inovace, kterou zde ještě zmíním, je tzv. „virtuální hospitace“, což jsou veřejně dostupné autentické videozáznamy, k dohledání např. na rvp.cz, různých učitelů na českých gymnáziích.

Technologie umí život zkomplikovat, ale zase nabízí širokou škálu metod, což lze zahrnout mezi pozitiva, přesto stále častěji jak na nás, tak především na naše děti dopadají spíše negativa masmédií, což silně ovlivňuje jejich výchovu, vychování a vše kolem toho. Jako příklad negativního vlivu může posloužit tzv. „infotainment“, což v překladu znamená spojení informace se zábavou, tedy infozábavu. Jedná se o podávání různých sdělení a zpráv právě kvůli pobavení se, kdy volíme takové náměty, které probouzí v divácích nějaké city, vzrušení, dojetí, rozveselení apod.

Mezi další negativa patří také „politainment“, což z překladu značí propojení tentokrát politiky se zábavou, ať už ve formě sdělování informací o politických událostech humornou

⁴⁸ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 132.

⁴⁹ Tamtéž.

⁵⁰ Sama jsem prošla touto formou výuky během kurzu „vzdělávací technologie v práci učitele“ vedeným Ing. Bořivojem Brdičkou, Ph.D., na PedF UK.

podobou, což je vlastně infotainment zaměřený na specifickou oblast, či jde o uskutečňování politiky vtipnou a veselou formou, anebo o vytváření mimopolitické legrace a pobavení se samotnými politiky.⁵¹

Další negativum spatřuji v orientaci na nenáročná témata, ve fragmentarizaci, komercializaci, komodifikaci, vulgarizaci, trivializaci či habitualizaci. Habitualizace je proces, v jehož průběhu dochází ke vzniku a vývoji určitých vzorů a schémat, které nám pomáhají k tomu, abychom byli schopni dělat nějakou aktivitu, která se stále opakuje, aniž bychom tomu věnovali větší snahu či námahu.⁵² Habitualizace nám pomáhá nejen snížit intelektuální činnosti, které jsou nutné jednak k poznávání nových jevů, skutečností a faktů, jednak i ve všedním, každodenním životě, jako je například běžný výšlap schodů nahoru do patra. Velmi blízce se to vztahuje k procesu přijímání informací z okolního světa. Uvědomujeme si, zpozorujeme a zaregistrujeme pouze drobný střípek, dalo by se říct, že jen skoro nicotnou část informací, které se k nám každou minutou, vteřinou valí.⁵³

Další negativum vidím v rozmlžení hranic mezi profesionálem (producentem) a konzumentem mediálního sdělení, tedy ve vzniku tzv. prozumentů, kteří se denně derou do obsahů článků. Uživatelé komunikují přímo, vše je interaktivní, máme možnost reagovat ihned, ale též právě přímo ovlivňovat obsahy a žáci a studenti pak často nemají šanci rozpoznat a zpětně dohledat, kdo je autorem článku, a ověřit si tak pravdivost obsahů. Podotkněme, že daný jev je však vyvolán potřebou omezit náklady na produkci.

Avšak moderní technologie jako kdyby posouvaly, odkládaly naše sebepoznání a otevřenost filosofického tázání po významu a smysluplnosti někam opodál, od nás, mimo, pryč. Ztrácí se nikoli pouze rozvíjení, ale i jakékoliv vznikání filosofotémat. S hrůzou pak jen zjišťujeme buďto sami, nebo díky přečtení si nějakého inspirativního textu, že dochází k primitivizaci, stereotypnímu, černobílému, povrchnímu, fragmentovanému a jinak deformovanému myšlení.⁵⁴ A tak jsme snad už denně svědky technických náhražek lidského kontaktu, konce zájmu, snahy o mezilidskou komunikaci, propadáme se do závislosti, v lepším případě zatím pouze jen do uchvácenosti a hluboké fascinace, tím, co vidíme

⁵¹ PRAVDOVÁ, Markéta. Infotainment, politainment, edutainment aneb K jazyku masových médií. *Naše řeč* [online]. 2003, 86(4), 206–217 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7741#>.

⁵² BERGER, Peter a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1. s. 56.

⁵³ CEJPEK, Jiří. *Informace, komunikace, myšlení: Úvod do informační vědy*. 2., přepracované vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. ISBN 80-246-1037-X. s. 16.

⁵⁴ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 133.

na televizní obrazovce, počítači, tabletu, mobilním telefonu a dalších.⁵⁵ Ovšem nejde se stále hnát po této informační dálnici, je zapotřebí najít místo, kde se zastavíme, ohlédneme, spočineme, protože pak jednoho dne zjistíme, že se v naší mysli přece jen nějaká myšlenka zrodila, a pak se ptáme: Co budu dělat dál, mělo to smysl, proč já, muselo to tak být, jak se to stalo...? Tyto nezbytné otázky zajisté nelze položit počítači, internetové stránce, ty nám nedají odpovědi na naše otázky. „*Člověk je proto člověkem, že si je schopen a ochoten i znepokojující otázky sám položit.*“⁵⁶ Jak říká Konrad Lorenz ve svém díle *Osm smrtelných hříchů*: „...znepokojujeme se nad mizením velkých pozitivních citů, nad růstem agresivity, nad rostoucí poddajností lidí vůči doktrínám, které jsou evidentně nebezpečné (proto roste i význam mediální gramotnosti). Je osudové a alarmující, že nejméně si člověk všímá toho, jak dalece všechny tyto problémy poškozují jeho mysl. Potom už jen konstatujeme vzrůstající etický a estetický úpadek.“⁵⁷ Záměrně se necháme balamutit, klamat, podvádět a šidit, zahazujeme všechny svoje obyčeje a neuvědomujeme si, že se zbavujeme toho a odvrhujeme to, co člověka dělá člověkem, tedy schopnost svobodně a samostatně myslet. Žijeme jen přítomností, kterou nám podsouvají kromě dalších míst i z televizní obrazovky.⁵⁸ Internet našim žákům a studentům podává pouhou zmrštinu a směsici neposkytující mimo odkazu na jiný, další odkaz návody na to, jak se vyznat, jak pochopit. Abychom věděli nejen co, ale obzvláště jak, a hlavně též proč. A už jsme zase u toho – časté otázky dětí: Proč se to mám učit? K čemu to budu potřebovat? Jaký to má smysl, když to, co se naučím, po testu zase brzo zapomenu? Proč je to, co se učím, důležité? Proč je pro mě škola nuda? Proč mám dojem, že to, co se učím, mi nikdy k ničemu nebude? Proč se mám právě tohle naučit nazpaměť?⁵⁹

Palouš se k této problematice též vyjadřuje: „...*nechceme výchovu, dejte nám jen fakta – a my si s nimi uděláme, co my chceme!*“⁶⁰ Výchova a vzdělání žáků a studentů, tím pádem práce učitelů se stává stále náročnější s pořád narůstající důležitostí, velikostí a potažmo i hodnotou informačních technologií s ustavičně zvětšující se informační explozí, s krizí autority, s nárůstem pocitů prázdnoty, s krizí hodnot a s krizí tradic.

⁵⁵ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 136.

⁵⁶ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 140.

⁵⁷ Tamtéž.

⁵⁸ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 141.

⁵⁹ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 143.

⁶⁰ PALOUSH, Radim. *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 9788024616506. s. 77.

„Vzdělaný by v podstatě mělo znamenat vzdělávající se“, je chybou jazyka, že nám prezentuje a podává „faktum“ místo „fiens“.⁶¹ Představme si horu toho, co lidstvo zatím ještě neví. Postupem času se bude tato hora stále snižovat, až nakonec bude lidstvo vědět úplně všechno! Ale jakým stylem? Tot' ona záměna fiens⁶² za faktum.⁶³

Zásadou faktického propojení, s pomocí nebývalé prokomunikovatelnosti děti zjistí o všem možném mnohonásobně více než kdysi předtím.⁶⁴ Dnešní učitelé tak z velké části ztratili náskok informovanosti déle žijících. Čím má učitel vlastně zaujmout? Učitelé stojí před znuděnými televizními diváky a posluchači.⁶⁵ Čemu vlastně vyučovat, kterým předmětům, jak strukturovat cíle vzdělávání a proč se ptáme právě dnes? Protože se nástupem světovéku, jak současnou dobu Radim Palouš nazývá, zásadně změnila situace člověka ve světě a školy, a to díky právě nejrůznějším komunikačním zdrojům a vlivům.⁶⁶

Jak říká Heidegger: Technika zkrátila vzdálenosti, ale nepřinesla blízkost.⁶⁷ Měli bychom všichni do jednoho přijímat s rezervou! Stále znovu se nám tak vynořuje problém formálního a materiálního vzdělávání. „*Svobodu, svobodu, ba raději libovůli než pouta filosofického náhledu, požaduje postmoderna.*“⁶⁸ Dnešní svět vylévá z vaničky s vodou i dítě – neodmítá bohužel pouze pseudoautority, ale nespravedlivě se obrací proti autoritě vůbec.⁶⁹ „*Rozvoj techniky probíhá stále rychleji a nebude nikde zastaven. V tomto procesu, který stravuje dnešního člověka až do morku kostí, narůstá bezmyšlenkovitost – dnešní člověk je na útěku před myšlením.*“⁷⁰

Setkáváme se s tzv. „počítajícím myšlením“, které se, zdá se, nikdy nezastaví, nikdy nedospěje k zamýšlení. Toto myšlení vlastně ani myšlením není, nepřemýšlí totiž o smyslu. Takovéto myšlení se pozastaví pouze u toho, co má nablízku. Existují tedy dva druhy myšlení

⁶¹ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 53.

⁶² „fiens“ – To, co není prostou daností, nýbrž se podává v horizontu dění, v průběhu, a jež vyžaduje naši spoluúčast na rozumění.

⁶³ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 56.

⁶⁴ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 69.

⁶⁵ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 70.

⁶⁶ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 78–79.

⁶⁷ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 41.

⁶⁸ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 79.

⁶⁹ Tamtéž.

⁷⁰ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ. *Hledání souřadnic společného světa: filosofie pro každý den*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, 521 s. ISBN 80-86432-91-2. s. 318.

– „počítající“, tj. „kalkulující myšlení“ a „zamýšlející se přemýšlení“. Co když ovšem díky technice, která spoutává a oslňuje, tudíž zaslepuje člověka, zbyde jednoho dne pouze a jen myšlení kalkulující? Svět se totiž mění až příliš rychle, je stále víc a víc ovládan technikou. Ztrácíme schopnost reflexe vnitřní podstaty.⁷¹ Pokud však nechceme, aby se člověk podřídil světu techniky, nemůže ve školách převládat myšlení kalkulující, které bývá sice úspěšné, ale vede jen k lhostejnosti vůči přemýšlení a k totální bezmyšlenkovitosti. A bez přemýšlení nelze postihnout smysl.⁷² *„Zlomkovité učení rozdělené do disciplín nám znemožňuje propojovat celky a části; mělo by být nahrazeno učením, které zařazuje subjekty do kontextu, do jejich komplexu. Měli bychom učit metodám, jak zařadit vzájemné souvislosti a vlivy do částí a celku komplexního světa... Složitá povaha lidství byla tak důkladně rozčleněna do jednotlivých předmětů poznání, že nyní je třeba znovu vytvořit komplexní vědomí jednoty.“*⁷³ Za vzdělaného se považuje ten člověk, který se umí orientovat v moři neurčitostí, při plavbě kolem a po ostrůvcích jistot, což samozřejmě souvisí s neustále se zvyšujícím počtem dostupných informací ve všech oblastech.⁷⁴

Ve školách se učí předáváním znalostí, což však odvádí od přemýšlení. Mezi učiteli a jejich žáky a studenty převládá vertikální komunikace, ve které se upřednostňuje kontrola předem definovaných znalostí. Tyto znalosti však nevedou k vytváření hodnotové orientace, podporují pasivní vlastnosti studentů, jako jsou například konformní názory, že jedinec je bezbranný vůči chodu světa.⁷⁵ Učební proces by měl u žáků a studentů spíše než tyto statické kvality pěstovat různorodé kvality dynamické, kde jde především o schopnost syntézy částí do komplexních celků či o pohlížení na situace z různých úhlů. Naši svěřenci by měli být schopni pohovořit o problému interdisciplinárně.⁷⁶ Žáci a studenti by si měli osvojit kompetence zahrnující jak technickou způsobilost, tak etický rozměr.⁷⁷

Vzdělávací systémy reflektují stupňující se nároky technického světa. *„V jeho oběhové soustavě koluje krev našich myšlenek. Pokud se k němu nenaučíme vztahovat s odstupem, učiní z nás lidí pouhé chudokrevné mechaniky svého složitého soustrojí.“*⁷⁸

⁷¹ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ, ref. 70, s. 319.

⁷² PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ, ref. 70, s. 330.

⁷³ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ, ref. 70, s. 321.

⁷⁴ Tamtéž.

⁷⁵ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ, ref. 70, s. 323.

⁷⁶ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ, ref. 70, s. 325.

⁷⁷ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ, ref. 70, s. 324.

⁷⁸ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ, ref. 70, s. 331.

Současné myšlení se silně orientuje pouze na to, co je technické, co je jednoduchým způsobem pochopitelné. Celky můžeme uchopit jen díky tvůrčímu myšlení, které se nezískává technickou dovedností.⁷⁹ Máme v oblibě často věci různě měřit a vážit, předkládat všelijaká grafická znázornění toho či onoho, měli bychom mít však na paměti, že jde opět pouze jen o jednotlivosti.⁸⁰

Měli bychom se k tomu postavit jiným způsobem. Nepřestávat myslet tak, jak to po nás chce naše srdce. Nebude to sice užitečné, nebude se to hodit ke zvládnání běžných záležitostí, ale pokud bychom myšlení tohoto typu odvrhli, pak bychom taky zapřeli a odvrhli to, co je nám nejvlastnější, to, že jsme bytosti myslící, z toho důvodu je třeba ochraňovat bytnost člověka, tudíž proto je nutné udržovat zamýšlení v bdělosti.⁸¹

⁷⁹ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ, ref. 70, s. 334.

⁸⁰ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ, ref. 70, s. 335.

⁸¹ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ, ref. 70, s. 331.

3 Filosofie výchovy

Nabízelo by se začít tuto kapitolu výkladem pojmů. Postupným vyjasněním všeho, co se této problematiky čili filosofie a výchovy týká. Ovšem filosofie ani výchova se nedají uchopit „modo geometrico“.⁸² „...ani filosofie, ani výchova nejsou předměty, které se dají vyložit takovým matematickým postupem. Není možno začít prostě výkladem několika abstraktních termínů, začít výkladem několika samozřejmých zásad a z nich jako z předpokladů dedukovat celou teorii. Tak v tomto oboru postupovat nelze. To proto, poněvadž předměty samy nejsou tak jednoduché, tak samozřejmé jako v jiných oborech, a je tudíž otázkou, jak vůbec máme začít výklad takového problému. Domníváme se, že dosti dobrou cestou k srdci našich problémů je položit určité skeptické, pochybovačné otázky, které nás pomalu dovedou tam, kde můžeme potom zarazit určité orientační body, vidět určitou cestu, kterou máme sledovat, před sebou.“⁸³ Otázky takového typu se začínají objevovat, právě když začneme přemýšlet o věci samé. Proto zrovna tato cesta může být vhodná, protože filosofie je pokus o samopřemýšlení a samomyšlení.

Jaký má filosofie výchovy smysl? Jaký může mít význam pro výchovu a vychovatelství? Čím by mohla filosofie přispět k výchově? Je filosofie výchovy uplatnitelná ve školském provozu?⁸⁴ Kde bere vědění, které nám předkládá? Čím může spekulativní myšlení přispět reálnému společenskému procesu, jako je výchova?⁸⁵

Jak říká Zicha, filosofií výchovy můžeme rozumět svéráznou filosofickou perspektivu, která nahlíží na výchovu jako na klíčový fenomén pro porozumění lidské existence.⁸⁶ „Filosofie výchovy je v první řadě filosofii, z čehož vyplývá následující: Jejím smyslem nemůže být nic jiného než učit se filosofovat – učit se podstatně myslet. Žádný jiný cíl nemůže být nadřazen výše zmíněnému určení. O filosofii má totiž smysl hovořit pouze tehdy, pokud

⁸² PALOUŠ, Radim a Aleš PRÁZNÝ. Pedagogické založení filosofie u Jana Patočky: K 30. výročí smrti a 100. výročí narození Jana Patočky. *Pedagogika*. 2007, 57(2), 108-113. s. 109.

⁸³ PATOČKA, Jan. *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-24-0. s. 363.

⁸⁴ PALOUŠ, Radim a Aleš PRÁZNÝ, ref. 82, s. 109.

⁸⁵ PATOČKA, Jan, Ref. 83, s. 363–364.

⁸⁶ ZICHA, Zbyněk. *Vybrané otázky filosofie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-658-1. s. 5

*lidé chtějí doopravdy filosofovat, pokud jsou ochotni vydávat se cele svým otázkám.*⁸⁷ Filosofie výchovy si často žádá přemýšlet o věcech stále znovu od samého počátku. Filosofování vyjadřuje, že jsme neustále na cestě, že jsme ochotni se ustavičně vracet k původní otevřenosti, k začátkům či před ně.⁸⁸ Filosofování je vážný vztah k promyšlené záležitosti, jsem oslovený problémem, jsem zasažen, cítím upřímnou touhu porozumět, cítím vážnost, se kterou se do toho pouštím, nasazení a odhodlání, připravenost myslet, schopnost rozvinout svůj zájem, vztažnost s mým vnitřním zájmem, touhu po podstatném.⁸⁹ Filosofii, tedy i filosofii výchovy jde o podstatné myšlení, zamýšlející se myšlení, myšlení vstupu do smyslu, jde jí o smysl samý, o to být otevřen vůči všemu tomu, co se nás týká, o poznání díky „péči o duši“.⁹⁰ *„Myslet filosoficky znamená tázat se z hloubky vlastní myslitelské zkušenosti a jít vstříc samotné proměně myšlení. Pohyb proměny myšlení samozřejmě vrhá proměněné světlo na myšlené záležitosti, jež se dříve zdály být jasnými, neměnnými či nepodstatnými, stejně jako prosvětluje temné kouty, o kterých jsme neměli dosud ani tušení.*⁹¹ Filosofii výchovy se zabýváme proto, abychom se učili myslet výchovu v hloubce tázání, která k ní prohlubuje vztah, tedy proto, abychom lépe porozuměli hloubce výchovné dimenze.⁹² Filosofie výchovy má tu možnost, že je v její moci podněcovat tázavé myšlení v oblasti výchovy a vzdělání. To znamená, že může rozvíjet takové myšlení, které umožňuje myslícím bytostem žít, vychovávat i vzdělávat se z vlastní zkušenosti s celkem světa a se svobodou. Filosofie výchovy se tak zaměřuje, orientuje a vede k filosofickému vychovávání.⁹³

Pravdu nehledáme proto, že se o ni můžeme opřít, ale proto, že pravda nás vyzývá k tomu, abychom jí naslouchali.⁹⁴ Filosofie výchovy je touha uskutečňovat péči o duši ve společném ohnisku výchovy a filosofie.⁹⁵ Filosofie přivádí člověka na místa, kde se může stále ještě snažit usilovat o smysl. Pokud si přejeme postihnout filosofický problém, poznáme úspěch zajisté tak, že si uvědomíme, jak vážné a obtížné je naše bytostné tázání a jak velká je

⁸⁷ ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 7.

⁸⁸ ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 19.

⁸⁹ ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 22.

⁹⁰ ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 24–25.

⁹¹ ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 12.

⁹² ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 12–13.

⁹³ ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 15.

⁹⁴ ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 17.

⁹⁵ ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 20.

odpovědnost vůči tomu, oč tu běží. Toto odpovědné myšlení nás vede k nečekaným vhlédům, které promlouvají do našeho života a proměňují jej, volají nás k odpovědnosti.⁹⁶ Vhled je vhladem právě tehdy, pokud proniká k podstatě. Směřování není předběžně dané. Vhled je příhodný dar oné situace, o kterou jsme řádně pečovali.⁹⁷

Podstatné je předávat intence, které ve světě hloubí oboustranný rozumějící vztah našich svěřenců se světem.⁹⁸ „*Pedagog... většinu svého času tráví v jeskyni spolubytím s upoutanými, přičemž je ‚připraven‘ ve vhodný čas darujícím zábleskem uvolnit upoutání.*“⁹⁹ Od učitelů se toho ovšem požaduje velmi mnoho: Zaprvé, aby byli znalci a profesionálové ve svém oboru, a zadruhé, aby byli experti na výchovu a vzdělávání.¹⁰⁰ „*Pokud se rozhodneme vychovávat a vzdělávat filosoficky, můžeme doufat, že se nám povede podnitit ty, které budeme doprovázet na cestě hledání, k vstupu do krajin smyslu, o jejichž skutečnosti nemáme a možná ani nikdy nebudeme mít tušení.*“¹⁰¹

Pokud shrneme řečené, filosofii jde o myšlení. Filosofie výchovy je tudíž myšlení podstatných otázek výchovy.¹⁰² „*...filosofie nedává žádné určité vědění o určité věci. Filosofie se zabývá otázkami podstaty věcí. Podstata věci však není nic, nač mohu ukázat prstem, co bych snad mohl odečíst z nějaké zkušenosti. Proto není úkolem filosofie, aby hleděla do sebe přijímat co nejvíce výsledků nejrozmanitějších věd.*“¹⁰³ Filosofii můžeme rozumět jako stanovení smyslu života, jako výkladu vlastního života, jako reflexi na vlastní život, jako výkladu celku světa zachyceného v jeho principu a zásadě.¹⁰⁴ Filosofii též můžeme chápat jako schopnost uvažovat a zachycovat to, co celku života dominuje a co mu dává smysl. Výchova čili pedagogika tkví na jisté ideji smyslu života, kterou se filosofie zabývá. Zároveň si však musíme být vědomi toho, že absolutně bezpodmínečné sjednocení veškerého našeho vědění je naprosto čirou, čistou tužbou, je to cosi, za čím si musíme neustále jít.¹⁰⁵

⁹⁶ ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 23.

⁹⁷ ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 25.

⁹⁸ ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 71.

⁹⁹ ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 70.

¹⁰⁰ ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 10.

¹⁰¹ ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 72.

¹⁰² ZICHA, Zbyněk, ref. 86, s. 27.

¹⁰³ PATOČKA, Jan, ref. 83 s. 370.

¹⁰⁴ PATOČKA, Jan, ref. 83, s. 378.

¹⁰⁵ PATOČKA, Jan, ref. 83, s. 372.

Až když o našich názorech přemýšlíme, můžeme hovořit o filosofování. „...moudrost je následným produktem opravdového milování.“¹⁰⁶ Záleží-li mi na tom, jak mám jednat, jak si vést a postupovat, tak hledám. Hledám moudré rozhodování ne proto, abych vypadal chytře, ale abych si vskutku opravdu dobře počínal.¹⁰⁷ Filosofie výchovy je jádrem filosofie samotné.¹⁰⁸ „*Otevírání uzavřených je posláním výchovy, její ‚filosofii‘.*“¹⁰⁹

3.1 Filosof výchovy

Vrátila bych se k oné Payneho ochotě trpět i obětovat svou vlastní kariéru spravedlivému řádu. Zuzana Svobodová se táže v jednom ze svých příspěvků, který je věnovaný památce Radima Palouše, kdože je filosof výchovy. A odpověď zní: „*Ten, který moudrost lásky spatřuje ve výchově.*“¹¹⁰ Mezi ně tedy bezpochyby patří i učitelé etiky.

Co spatřujeme pod významem slova výchova, pokud nebudeme citovat klasické definice pedagoga Jana Průchy? Výchově rozumí Zuzana Svobodová takto: „*Jako člověk jsem veden výchovou k sebevýchově.*“¹¹¹ Výchova se uskutečňuje ve vztahu jedince jak k sobě, tak též k druhým, ale i ke světu, ve všech těchto třech dimenzích. „*Kdo uskutečňuje výchovu, ten rozšiřuje prostor svobody...*“¹¹²

To, co je úkolem filosofa výchovy, tedy i učitele etiky, co mu pomáhá pokračovat v jeho poslání, nám může připomenout problém, který již kdysi v minulosti řešil známý filosof Søren Kierkegaard, tedy jeho paradox víry, jeho Abrahamův příběh, jeho rytíře víry, ve kterém tak trochu můžeme spatřit právě i uděl učitele etiky. „*S úkolem, který nemůže být během lidského života naplněn či splněn, s odpovědností, která se prohlubuje s každým dalším aktem, který je věrný poslání, při pokračování v cestě, která je v každém dalším úseku*

¹⁰⁶ PALOUSH, Radim. *K filosofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 8004253903. s. 7.

¹⁰⁷ PALOUSH, Radim, Ref. 106, s. 8.

¹⁰⁸ PALOUSH, Radim a Aleš PRÁZNÝ, ref. 82, s. 110.

¹⁰⁹ PALOUSH, Radim a Aleš PRÁZNÝ, ref. 82, s. 111.

¹¹⁰ SVOBODOVÁ, Zuzana. *Filosof výchovy: K osobnosti (nejen) pedagoga*. In: *Česká filosofie a filosofie výchovy: monografie pedagogů a doktorandů filosofie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 11–26. ISBN 978-80-7290-876-9. s. 11.

¹¹¹ SVOBODOVÁ, Zuzana, ref. 110, s. 12.

¹¹² SVOBODOVÁ, Zuzana, ref. 110, s. 13.

*náročnější, nemůže filosof výchovy očekávat, že čím více bude přinášet svému poslání, tím více bude v něm zabydlen. Naopak.*¹¹³ Právě zde je možnost zahlédnout podobnost tvrzení v údeľu lidské bytosti. *„Vychovávat znamená usilovat o vytřesení z pozic a zajištěnosti, je to činnost v každé společnosti a v každé době provokující, přesto je to jako péče o duši jediná možná cesta, neboť duše je pohybem, nikoli stavem či pozicí.*¹¹⁴

Tak těžké, že se to zdá být až nemožné, je učit někoho něco, jako je etika. *„Vychovatel vstupuje svým jednáním do procesu, který je rizikem – rizikem, že jeho činnost se mine s jím zamýšleným účinkem...“*¹¹⁵ Říká se, že není důležité najít odpovědi na všechny otázky. Mnohem cennější je si otázky vůbec klást, a to jak obecně, tak ve filosofii vůbec. *„Filosof výchovy si uvědomuje své bytí na cestě, kterou nikdy nebude mít z vlastních sil zvládnutou a dosaženou. Filosof výchovy se oddává, věnuje, miluje, hledá, zkoumá, putuje, uvědomuje si svou ztracenost a pokouší se stále hledat dál. Filosof výchovy nikdy není se svou prací hotov, nikdy nevlastní výkony své práce, není majitelem, byť je autorem.*¹¹⁶ A ač tato tvrzení mohou obyčejného lidského smrtelníka, učitele etiky, natož studenta pedagogické fakulty, tedy budoucího učitele etiky, přinejmenším vystrašit, či dokonce odradit, je důležité zastavit se na chvíli v tomto dnešním chaotickém světě, být na okamžik sám se sebou a ptát se a dumat a zjišťovat a lámat si hlavu nad tím, jak to (asi) je. A důležité je toto vše umět nejenom sám, ale naučit to především ty, jež máme vy-chovávat.

*„Lidskost nese možnosti jedinečné odpovědnosti – odpovědnosti nejen vůči bezprostřednímu okolí, ale vůči všemu a všem, s nimiž navazuje vztah... Výchově druhých by se neměl věnovat nikdo, kdo bytostnou vztahovost, odkázanost světa a tvorů nevnímá a necítí. Podstatou výchovy je tak přitakání životu, přitakání porozumění pro vzájemnost generací i jevů v celém světě, pochopení, že dáváme-li přednost druhému, vyjadřujeme základní porozumění lidskosti a důvěry v možnost dialogu, plodnosti a proměny.*¹¹⁷ Ne nadarmo se povolání učitele nazývá právě „po-voláním“ (někdy též posláním či přímo misí), neboť učitel je po-volán. Povolání v tomto smyslu lze pojmut jako závazek k odpovědnosti, jako vyznávání pravdy, jako Lévinasovo „být rukojmím druhého“, nejen jako pouhé zaměstnání. *„Je to odpovědnost, která nikdy nekončí a kterou jsem si nezvolil, odpovědnost proti mé vůli:*

¹¹³ SVOBODOVÁ, Zuzana, ref. 110, s. 15.

¹¹⁴ SVOBODOVÁ, Zuzana, ref. 110, s. 18.

¹¹⁵ SVOBODOVÁ, Zuzana, ref. 110, s. 16.

¹¹⁶ SVOBODOVÁ, Zuzana, ref. 110, s. 14.

¹¹⁷ SVOBODOVÁ, Zuzana, ref. 110, s. 20.

*odpovědnost rukojmího.*¹¹⁸ Zdá se, že jsme k tomu skutečně předurčeni, osud nebo někdo/něco tomu tak chtěly, není to jen tak pro každého, ale pouze pro ty vyvolené. Ti, kteří jdou do toho rizika, a jak jsem již uvedla slova Payneho, obětují svou vlastní kariéru spravedlivému řádu.

Učitelovým úkolem je činit to, co je k užtku vychovávaných. Učitel dočista mění vychovávaným život. Učitel jakoby nahradí opravdové rodiče. Stává se tím nejdůležitějším. K tomu je bezpochyby nutná vlastní lidská angažovanost. Učitel musí být před svými žáky a studenty sám za sebe, tedy poctivě a pravdivě. Nesmí si na nic hrát. „*Učitel je člověk, jehož učení nás osvobozuje a umožňuje nám, abychom byli sami sebou. Učitel je ten, kdo vyučuje svůj obor a ještě něco navíc: jistotu skutků a myšlení, intelektuální poctivost, zanícení a touhu po poznání, odvahu uvažovat, schopnost posuzovat, hrdost na to, že je trochu víc dospělý, a radost z toho, že poskytuje sebe samého jiným. Skutečným učitelem je člověk, který vyučováním vychovává.*“¹¹⁹

Často slyšíme, že by všechny děti měly mít stejná práva a že na to neexistují žádné výjimky. Já se však ptám, zda je toto ta správná cesta, zda se nejedná jen o lenost učitelů. Vychovatel přece ví, že pokud něco povolí jednou, ozvou se další žáci a studenti s tím, že „proč on mohl, a já ne“? Ovšem pokud se budeme snažit vyvarovat tohoto nelehkého úkolu vyposlechnout si žádosti dětí a rozeznat je, srovnávat a posuzovat, zůstaneme skutečně ještě vychovateli? Abychom dobře postihli druhého člověka, je nutné mít schopnost porozumět přáním a rozpoznat a odlišit pak přání každodenní od přání, která jsou výjimečná, což je v podstatě dialogický princip uváděný jak u Bubera, tak právě i Lévinase, který se domnívá, jak píše v *Etice a nekonečnu*, že vztah je pokaždé osobní a etický, že je to setkání s druhým a povinnost k němu. Učitel ručí za své žáky a studenty. Odpovědnost v tomto smyslu není nikdy reciproční. Já jsem a pokaždé budu odpovědný více než ten druhý.¹²⁰

¹¹⁸ LEVINAS, Emmanuel. *Etika a nekonečno*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1994. Oikúmené. ISBN 80-85241-67-6. s. 181.

¹¹⁹ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 114.

¹²⁰ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 113.

3.2 Teorie výchovy

Mezi základní okruhy výzkumu a studia teorie výchovy patří studium předpokladů fenoménu výchovy v nejširším slova smyslu. Teorií výchovy tak můžeme rozumět hermeneuticky orientovanou disciplínu, která odhaluje filosofické, ideologické i dějinné předpoklady pedagogické teorie a praxe. Těž jde v teorii výchovy o analýzu a kritiku faktického stavu výchovy. A v neposlední řadě vymezuje, jaký je poměr pedagogiky k filosofii, lépe řečeno, jaký je poměr filosofie výchovy a teorie výchovy. Pro pedagogiku je filosofie naprosto nepostradatelná, protože nelze vykonat jediné rozumné, logické pedagogické gesto bez zohlednění základní filosofické otázky, která zní: K jaké podobě máme výchovu směřovat? Tady teorie výchovy přestává být jen disciplínou hermeneutickou a stává se disciplínou normativní. Zásadní rozdíl spatřuji v tom, že tam, kde filosof si v podstatě pouze klade otázky a problémy otevírá, musí učitel nabídnout jasná, zcela konkrétní řešení.¹²¹ „*Pedagog – vychovatel musí jednat tam, kde filosof se jen ptá a problematizuje (nebo kde vědec chce nezaujatě a z odstupu poznávat). Je nucen mít projasněnou představu cíle, vůči níž svou činnost orientuje.*“¹²² V teorii výchovy se setkáváme s filosofickými úvahami, ty jsou důležité a významné nejen v rámci teoretického pojetí výchovy, ale též mají dosah zcela praktický.¹²³

3.3 Výchova a škola

Ryze český pojem „výchova“ neznamena změnu jako slovo „edukace“, nýbrž naopak láká k záchově. Ovšem výraz „chov“ má i jiný význam, a to „pěstění“. Tedy toto pěstění – chov ještě spolu s předponou „vy-“ nám dá smysl péče s možností vyjít za hranice tělesné strojenosti.

Radim Palouš a Zuzana Svobodová se též ve svém společném díle¹²⁴ zabývají pojmem „přirozený“. Lze ho chápat buďto jako bytostně originální, tedy původní, nebo jako situaci,

¹²¹ STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024742120. s. 76–77.

¹²² STROUHAL, Martin, ref. 121, s. 78.

¹²³ PATOČKA, Jan, ref. 83, s. 395.

¹²⁴ PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*. vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 166 s. ISBN 978-802-4619-019.

do níž jsme vrozeni, ale tím pádem můžeme být vrozeni do něčeho špatného, něčeho nepravého. V tomto druhém smyslu proto chápeme slovo „přirozený“ v nepravém mínění. Dobře tento druhý, nepravý význam můžeme nalézt právě například v již několikrát zmíněném „mýtu o jeskyni“. Tito lidé žijící v jeskyni nemají absolutně ponětí o nějakém pravém slova smyslu výchovy a vzdělání, bohužel přesto se vzdělávají. Hádají, který stín bude následovat, jak se bude pohybovat atd. Nicméně se jedná spíše o jakési děláni než vzdělání, protože vzdělání je pohyb nahoru, opuštění vězení, což vězni nedělají. „*V jeskyni není bytostného zaujetí, je to jen zajatost stíny.*“¹²⁵

Dále je důležité uvědomění si, že vězeň, ten jeden jediný, který je edukován, obrácen, to neudělal dobrovolně. Byl donucen násilím. Něčím daným z vrchu, něčím vyšším, co jej donutilo. „*Vězeň je znásilněn.*“¹²⁶ Così ho probudí a vytáhne ze spánku. Ovšem pak, když už je doopravdy vzdělaný a vychovaný, vrací se a má chuť svou znalost předat dál mezi ostatní nevzdělance, kteří ovšem nemají zájem. On sám již není doma, žije jen mezi stíny a snaží se je upozorňovat, že to, v čem žijí, není skutečný svět.

Dříve bylo slovo „škola“ chápáno jako volno, prázdniny. Dnes je tento pojem chápán zcela obráceně. Volno je to, co máme po škole, co děláme, když škola není. Přitom „scholé“ znamená něco jako „čas pro skutečnou výchovu“. Doba, kdy máme volno na to setkat se s pravdou o světě.¹²⁷ Staří Řekové užívali pro pojmenování oddechu, odpočinku právě slovo „scholé“, které přešlo pomocí latiny i do českého jazyka. Byl to čas volna, v němž se ve starověku mohlo pěstovat tělo i duch, kde dobrou radou pro okamžiky prázdné bylo vzdělávat se a kultivovat.¹²⁸

Pokud se podíváme blíže na pojem „paideia“, zjistíme, že není určena pro nejbohatší nebo pouze týkající se rodiny, ale má tu být pro všechny, pro celou polis. „*Vždyť jeskynní mýtus je součástí Platonova spisu Politeia – Ústava!*“¹²⁹ Zdařilým příkladem je Sokrates. Zvolil výchovu formou dialogu a pokoušel se, aby student v sobě našel svou duši, která je otevřena náhledu, a tím docházelo k obratu ke světlu. Aby se toto vše výše popsání ovšem

¹²⁵ PALOÚŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ, ref. 124, s. 13.

¹²⁶ Tamtéž.

¹²⁷ PALOÚŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ, ref. 124, s. 14.

¹²⁸ KOŽNAR, Miroslav. *Zacházení s časem volna v historickém pohledu* [online]. Brno, 2006 [cit. 2018-07-18]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/jdggqr/BC.M._Koznar_Volny_cas_Word.pdf. Bakalářská práce. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Dana Knotová. s. 6.

¹²⁹ PALOÚŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ, ref. 124, s. 15.

povedlo, je nutné, aby o svou duši pečoval nejen vychovávaný, ale samozřejmě také právě vychovatel. „*Vychovatel tím, že pečuje, stará se, vzdělává, tvoří kulturu.*“¹³⁰ Kultura je lidská péče. Bez kultivace vegetuje příroda, bez paidei lidé.

3.4 Drobné ohlédnutí na výchovu dle filosofa Jana Ámose Komenského

Jak bylo již řečeno, nejen filosofové, nejen dospělí, ale i děti si pokládají otázky, které přesahují horizont našich zkušeností. Není podstatné, kdo se ptá, ale že se v nás ta otázka vůbec zrodila. Ptáme se tedy proč? Z jakého důvodu? Má to vůbec nějaký smysl? „*Není paradoxní hledat v dávné minulosti poučení pro dnešek, totiž ten postmoderní, světověký?*“¹³¹

Zvláště pokud se jedná o případ, kdy je řeč, dalo by se až říci, o něčem hluboce bytostně aktuálním, je vůbec myslitelné předpokládat, že by bylo možné se inspirovat z minulosti, třeba právě od Komenského, když jistě tak málo znal o dnešním našem světě?¹³² Komenský byl nejen podle mého názoru spíše filosof a teolog nežli pedagog. I dílo *Orbis sensualium pictus* je jeho odrazem filosofických názorů, protože jak víme: „*Komenský vždy usiloval o to, aby vzdělání bylo plné a ucelené.*“¹³³ Komenský ve své předmluvě ke čtenářům v tomto díle zmiňuje, že by se mělo učit v životě jen to, co je užitečné, což se dnes ne tak úplně v našem školství daří. Ovšem to by nemělo být v rozporu s tím, že jak jsem již psala, učivo též může vést ke gymnastice myšlení, k estetice, může sloužit pro strategii, hloubku myšlení, pro další hlubší poznání, pomáhá stát se schopnějšími a inteligentnějšími bytostmi a další.

Komenský usiloval o to, získat klíč k výchově, zvažoval dosti podrobně co a jak ve škole konat. Výsledkem výchovy má být člověk, který spolupůsobí na celosvětovém osudu veškerenstva. Komenský žil, tak jako my, v době kritické, i když v trochu jiném slova smyslu, před čtyřmi stoletími v opravdových politických převratech. Komenský netušil, že přijde globální ekologická krize či nynější úpadek morálního řádu, terorismus, moderní technika, konzum apod. Komenský však dosti neúprosně, striktně a nekompromisně zhodnotil již

¹³⁰ PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ, ref. 124, s. 16.

¹³¹ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 11.

¹³² PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 7.

¹³³ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Orbis sensualium pictus*. 1. vyd. Praha: Trizonia, 1991, 155 s. ISBN 80-900953-0-5. s. 12.

tenkrát mravní pokleslost postrádající řád. Právě z toho důvodu svým myšlením vytvářel školství a didaktiku a vůbec každé své všezahrnující, všeobecně univerzální nástiny, nárysy, plány a díla pro všechny lid a každý národ, aby hledaly cestu k nápravě. To je totiž tou hlavní zásadou a principem opravdového bytostného poslání, o které Komenskému jde, abychom žili v souladu v naší mysli, duši, v srdci, s celým svým já, s vnějškem. O tuto jednotu usiloval.¹³⁴

Důležitá je důvěra a víra v to, že naše podílení se na světě, může obstát, že je možné dosáhnout nedosažitelného. Komenský dává svým svěřencům před oči smyslově vnímatelné předměty, nespokojuje se s pouhými pojmy, protože abstraktní pojmy pro něj nejsou dostačující.¹³⁵ V dětském věku jsou smysly nejdůležitějším činitelem, protože rozum k přemýšlení o abstraktnu ještě nedozrál.¹³⁶ Komenský žil ještě před érou senzualismu, a tak nás dle něj naše smysly neklamou, ba naopak nás vřazují do přirozeného světa.¹³⁷ Jsme vlastně vůbec schopni věřit podobně jako Komenský tomu, že výchova v době informační a komunikační exploze může být nepragmatická, duchovně orientovaná, taková, která se nedá zaručit výlučně rozvrhováním lidským? Jsme opravdu ochotni proniknout do problému paradoxu výzvy a zařídit to, co nemůžeme, přesto že to zařizovat musíme?¹³⁸ Komenský tvrdil, že „...člověk je povoláván k tomu, aby vytvářel ‚království Boží‘ již v tomto životě a ne až v onom.“¹³⁹ Ač Komenský zemřel již v 17. století, jsou jeho myšlenky stále plně aktuální. Na jeho slova bychom neměli zapomínat.

¹³⁴ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 15.

¹³⁵ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 16.

¹³⁶ KOMENSKÝ, Jan Amos, ref. 133, s. 14.

¹³⁷ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 16.

¹³⁸ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 17.

¹³⁹ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 15.

3.4.1 Komenský a etika

O etice¹⁴⁰ píše Komenský v tomto smyslu: Život je cesta či rozcestí podobné Y, kdy poutník po ní jdoucí je vybízen jak na cestu pravou, úzkou, na cestu ctností, tak je i váben na cestu nepravou, širokou, na cestu nepravostí a neřestí.¹⁴¹ „Komenský neslibuje poutníkovi na pravé cestě snadnost, příjemnost, lehkost, ale námahu, překážky, nová rozcestí – ale rozhodne-li se jít po cestě ctností, zvládne každou nástrahu, a pokud vytrvá, dojde do bezpečí, pokoje, oslavení. Odtud titul tohoto textu – cesta naplnění lidského údělu je ta nesnadná, ale není neschůdná pro toho, kdo jde za ctností. Vyjádření jádra toho, co je etika.“¹⁴²

¹⁴⁰ KOMENSKÝ, Jan Amos, ref. 133, s. 150.

¹⁴¹ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ed. *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 9788072909834. s. 80.

¹⁴² Tamtéž.

4 Etika, výchova a hodnoty

Za zakladatele etiky bývá považován Aristoteles. Jenže co si pod tímto pojmem – „etika“ – máme vlastně představit? Platí stále Aristotelem formulovaná hlediska? Často se setkáváme s nevyjasněností toho, co od etiky očekáváme.

Etika definovaná jako studium hodnot, etika jako reflexe morálky nám nikdy nemůže plně dostačovat jako odpověď na otázku, co je etika. Etiku nelze vyučovat pomocí lekcí morálky.¹⁴³ Etika není prosté používání obecných pravidel na žitou skutečnost. Ona etická dimenze by měla být vnitřním rysem všech vědomých lidských jednání. Etika spočívá ve zvažování předpokladů, možností, dopadů a důsledků všeho, co děláme.¹⁴⁴ Etiku si můžeme představit jako pohled na něco, „co je“, versus něco, „co být může“. Etika jako jednání, které je správné, jednání, které je mravní – co se smí, co se nesmí, co se má.¹⁴⁵ *„Nedá se obecně a abstraktně říci, která jednání jsou správná a která ne: nejsou žádná jednání správná o ‚sobě‘, nezávisle na situaci, jež si je vyžaduje.“*¹⁴⁶

Na etiku se také můžeme dívat jako na rozdíl mezi tím, co je „legitimní“ a co „legální“. Pokud budeme souhlasit s Kantem, pak jednoduše řečeno legitimitou míníme oprávněnost či ospravedlnitelnost. Legitimita vznikla podle práva a je také uznávaná podle práva. Oproti tomu legalita je pouhé formální odpovídání určitému zákonu.¹⁴⁷

*„O etických hodnotách často uvažujeme jako o hodnotách nepodmíněně platných. Je však třeba mít na paměti, že přinejmenším konkrétní podoby těchto etických norem se, byť s jistou zdrženlivostí, proměňují, stejně jako se proměňuje lidská zkušenost, potřeby a okolnosti života.“*¹⁴⁸ Jaké hodnoty přijmu a jaké se mi budou přičít, v tom hraje svou roli také sebevýchova, naše sebeutváření. Právě k tomu má správná výchova člověka vést. Jaký vztah mám a budu mít k hodnotám je též velkou mírou ovlivněno osobní biografií.¹⁴⁹

¹⁴³ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ, ref. 70, s. 322.

¹⁴⁴ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 107.

¹⁴⁵ DOROTÍKOVÁ, Soňa, ed. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 8072901028. s. 7–8

¹⁴⁶ DOROTÍKOVÁ, Soňa, ref. 145, s. 90.

¹⁴⁷ KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. 3. opravené vydání. Praha: Oikoymenh, 2014. ISBN 978-80-7298-501-2.

¹⁴⁸ DOROTÍKOVÁ, Soňa, ref. 145, s. 90.

¹⁴⁹ DOROTÍKOVÁ, Soňa, ref. 145, s. 91.

Výchova se tak nachází před úkolem otevírat, tříbit smysl pro hodnoty. Důležitým posláním výchovy je přivádět a zasvěcovat žáky a studenty do světa společně sdílených významů, jež jsou významné pro určitou společnost, sociální skupinu či okruh lidí.¹⁵⁰

Tedy hodnoty se předávají výchovou, výchovou nejen v primární skupině, v rodině, ale také ve škole, kde velkou úlohu může hrát právě role učitele. Hodnoty jsou pokládány za oblast patřící do věd společenských, což není bezdůvodné. Vědy exaktní totiž staví na striktních, tvrdých, ověřitelných datech a skutečnostech. Vědy humanitní jsou spojeny s nejednoznačným hodnocením, protože reality, kterými se zabývají, jako je například společnost a kultura, jsou místem lidské svobody, činů, vůle apod.¹⁵¹

Obecně můžeme říct, že hodnoty souvisí s tím, že člověk určitým způsobem rozumí světu kolem sebe, s tím, že je důležité také, jak rozumí tomuto světu kolem sebe a též samozřejmě neméně svému místu v tomto světě. Hodnoty nám pomáhají se orientovat, vyznat se v tomto našem světě.¹⁵² *Lidmi jsme proto, že dokážeme nahlédnout smysl svého hodnocení. „Protože rozumíme důvodům, které nás vedou k tomu, že jsme s to například preferovat dlouhodobý cíl před krátkodobým požitkem, že jsme schopni oběti nebo odříkání s vidinou lepší budoucnosti, nebo naopak, že volíme hédonický požitek a rezignujeme na zítřek.“*¹⁵³ Hodnoty jsou něco, co je pro nás živé, co ctíme, co nás oslovuje, nebo také to, vůči čemu jsme hluší, čím opovrhujeme, co hledáme, čeho se bojíme, co nenávidíme, po čem toužíme, vůči čemu nemůžeme zůstat lhostejnými, něco, co bráníme, chráníme, co milujeme, co nás zavazuje apod. Pokud toto obecné převedeme do konkrétní roviny tzv. hodnotové výchovy, kterou jako první naznačil Max Scheler, dostaneme se k tomu, že nejde o to učit o hodnotách, ale naučit naše žáky a studenty mít, respektive ctít hodnoty, a především pro ně kultivovat smysl.¹⁵⁴

Rozumět hodnotám znamená rozumět kontextům, ve kterých hodnoty vyvstávají. Hodnoty lze chápat jakožto maximum a normy coby soubory pravidel chování jakožto minimum v podobě předpisů, kodexů a právních omezení, které zahrnují sankce za jejich porušování.¹⁵⁵ Hodnoty jsou motivacemi zvnitřněnými, normy zase vodítkem vnějším.

¹⁵⁰ DOROTÍKOVÁ, Soňa, ref. 145, s. 92.

¹⁵¹ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 84.

¹⁵² Tamtéž.

¹⁵³ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 85.

¹⁵⁴ Tamtéž.

¹⁵⁵ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 86.

Hodnoty se nám ukazují pouze v takovém rozsahu, v jakém se jim iniciativně věnujeme. Normy respektují a akceptují, ale hodnoty musíme vyznávat, vzít je za své.

Paul Ricoeur ve *Filosofii vůle* píše, že: „*Je to tedy tak, že nejsem motivován k určitým hodnotám, jak se běžně tvrdí, nýbrž že se s hodnotami setkávám, když se snažím motivovat rozvrh.*“¹⁵⁶ Dané tvrzení vyjadřuje to, že naše životní motivace je to, co mě vede k hodnotám. Různost a odchylnost hodnot vychází z generačního prožitku. Pro nejmladší generaci je základní hodnotou především láska a přátelství, pro střední generaci často sebeprosazení, kariéra, úspěch, peníze a uznání, pro nejstarší generaci pak nejčastěji zdraví, život a odpuštění. Hodnoty tedy úzce souvisí s určitými osobními dějinami, životním rozvrhem.¹⁵⁷ „*Jsou výrazem vztahu společenského člověka ke společenskému bytí.*“¹⁵⁸ Hodnoty nezanikly, nepřevažují konzumní nad duchovními. Nová generace není zkaženější než ta předešlá. Hodnoty nejsou dané. Jsou to, o co je nutné usilovat, čeho si musíme vážít, co musíme hledat.¹⁵⁹ To, co platí, se zdržuje ukryté, podobně tak i povaha skutečnosti toho, co je pro nás důležité, povaha hodnot.

Možná pro hodnoty platí Augustinův výrok, který se původně týkal času: „*Když se mě na ně(j) nikdo neptá, vím, co to je, a dokonce s nimi (ním) zacházím, jako by to byla věc: schraňuji je, šetřím, říkám: to má nebo nemá hodnotu (mám nebo nemám čas).*“¹⁶⁰ Tuto myšlenku komentují Pelcová a Semrádová dále takto: „*A teprve při reflexi takového hodnocení ‚hodnot‘ jsem s to odlišit, zda nám jde o hodnotu duchovní, mravní, estetickou, nebo tržní, užitnou, uměleckou, či sběratelskou. A k tomu už se samozřejmě dá vzdělávat i vychovávat.*“¹⁶¹

Ve škole je možno se setkat s hodnotami, a to například v různých pohádkách a příbězích nebo v životních osudech postav minulosti, v postojích učitelů i v životních situacích. Učitel má pak na starosti, za úkol zprostředkovat setkání výběrem vhodných metod, obsahů, utvářením třídního klimatu, řešením výchovných problémů apod. Učitel ví o hodnotách a zaujímá stanovisko v jejich světle.¹⁶² Učitel vypovídá o světě, též k tomu ale

¹⁵⁶ RICOEUR, Paul. *Filosofie vůle*. Přeložil Jakub ČAPEK. Praha: Oikoymenth, 2001. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 80-7298-033-5. s. 86.

¹⁵⁷ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 87.

¹⁵⁸ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 88.

¹⁵⁹ Tamtéž.

¹⁶⁰ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 89.

¹⁶¹ Tamtéž.

¹⁶² DOROTÍKOVÁ, Soňa, ref. 145, s. 93.

musí dát šanci svým žákům a studentům. „*Toho lze na půdě školy dosáhnout především hermeneuticky – řečí zjednávaným porozuměním při společném úsilí o hledání významů hodnot v jejich plnosti. Z hermeneutických metod lze v oblasti etické výchovy s úspěchem využít příběh a jeho interpretaci.*“¹⁶³ Učitelovým úkolem je pokládat podnětné otázky, které umožňují interpretaci.

Jak je patrné, hodnoty se utvářejí nejen při záměrně navozené situaci, ale též v situacích nahodilých, které ani přímo s vyučovacím procesem nemusejí souviset. Nestačí svěřence učit nelhat a nepodvádět v rámci výuky, ale po celou dobu, kterou žáci a studenti ve škole stráví, takže i o přestávkách, kdy může docházet například k zesměšňování či urážení, o čemž by měl učitel dobře vědět a měl by se snažit se, aby za to pocítili pocit odpovědnosti, aby přemýšleli o důsledcích, k čemu jejich jednání může vést apod.¹⁶⁴ Dorotíková, podobně jako Gadamer, se domnívá, že správně porozumět etickým hodnotám a správně se rozhodovat nám pomohou metody řešení modelových situací, které obsahují etický konflikt a nechybí v nich následná analýza mravně relativních prvků situace s návrhem řešení, k čemuž se například hodí známé situační modely Kohlberga. Potenciál modelových situací tkví zejména ve vlastním rozvoji morálního myšlení v rovině zdůvodněné argumentace.¹⁶⁵ Navíc je dokázáno, jak tvrdí Fromm, že způsob, jakým prožíváme sebe, prožíváme i druhé čili důležitá je opět podpora sebeúcty, sebeutváření, sebevychovávání žáků a studentů, jak bylo již upozornováno.¹⁶⁶

4.1 Hodnotová výchova

Smyslem hodnotové výchovy je přivést vychovávané ke smyslu pro hodnoty a k vědomé reflexi vlastního hodnocení.¹⁶⁷ Účelem tedy není dávat žákům a studentům hotové systémy hodnot, avšak pěstovat v našich svěřencích potřebu po hodnotách pátrat, poznávat je, rozumět jim, odlišovat kladné od záporných a ty kladné poté ctít, upínat se k nim a pociťovat úctu. „*Smyslem hodnotové výchovy je především vytvářet v dětech potřebu obracet se k tomu, co je ‚hodnotné‘, a hledat to a naučit děti něco ctít.*“¹⁶⁸ Hodnotová výchova má kultivovat pevné

¹⁶³ DOROTÍKOVÁ, Soňa, ref. 145, s. 94.

¹⁶⁴ DOROTÍKOVÁ, Soňa, ref. 145, s. 95.

¹⁶⁵ DOROTÍKOVÁ, Soňa, ref. 145, s. 96.

¹⁶⁶ DOROTÍKOVÁ, Soňa, ref. 145, s. 97.

¹⁶⁷ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 91.

¹⁶⁸ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 89.

vědomí jakéhosi „tohle se prostě nedělá“. Z toho důvodu je ctění hodnot svázáno, skoro až podmíněno úctou a sebeúctou. Na těch je schopna výchova a vzdělání se velmi záslužně podílet. Co nás opravňuje k tomu vychovávat? Učitelé mnohdy tvrdí: Děláme v zájmu a pro dobro dětí, pro budoucnost světa. Je však potřeba si uvědomit a připustit, že to děláme hlavně pro nás samé, což není projevem určitého egoismu nebo touhy po moci, nýbrž lidským sebezáchovným činem. Děláme to proto, abychom si nepřestali vážit sami sebe.¹⁶⁹ Paul Ricoeur tvrdí, že hodnocení je pohyb usebrání se, během něhož zkoumáme legitimitu našich rozvrhů a kdy problematizujeme naši vlastní hodnotu.¹⁷⁰ Hodnotová výchova je nezbytností, základním předpokladem, díky němuž se v životě můžeme rozvrhovat. Oprávněnost nároků učitele kladených na jeho svěřence je možná díky zájmu vychovatele na růstu vychovávaného.¹⁷¹

Hodnotová výchova mimo jiné též otevírá a zpřístupňuje skutečnosti z jedné i z druhé strany, zastupuje všechny možné perspektivy od vizuální, po prostorové, jazykové, až i například po pohybové. Zároveň se však neztratí v četnosti a pluralitě rozmanitostí, jako se tak nejednou děje ve vyučování jednotlivých školních předmětů v praxi.¹⁷² „Škola je dnes pro mnoho dětí často jediným místem, kde se ještě mohou setkat s mnohostí, např. s těmi tzv. klasickými kulturními hodnotami: s vážnou hudbou, s divadlem, s literaturou, zajít do muzea, galerie, zakusit radost z pohybu, ze sportu, z vítězství díky vlastním silám a schopnostem, zažít úžas a radost z objevování, vynalézání a činností, když ve světě je už vše přednastaveno a na všechno můžeme dnes najít návod k provedení.“¹⁷³

Mohla by být snad hodnotová výchova jako jedna z částí výuky etiky? Rozhodně musíme mít na paměti její omezení. Hodnotová výchova není výukou k etice. Hodnotovou výchovu nelze indoktrinovat. I když není ani tím prvním, ani tím posledním, je ovšem také velice důležitá.

Etika by měla vést k hodnotám, ovšem nejde o to, aby je naši žáci a studenti získali jako určitý soubor učiva, důležité je spíše klást důraz na schopnost vlastního kritického objevování podstatných životních principů. Konkrétně se jedná například o pravdu, svobodu, odpovědnost, angažovanost, samostatnost, kritičnost, přátelství, obětavost, nesobeckost,

¹⁶⁹ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 90.

¹⁷⁰ RICOEUR, Paul, ref. 156, s. 91.

¹⁷¹ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 90.

¹⁷² Tamtéž.

¹⁷³ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 90–91.

kooperativnost, nenásilí, poctivost, občanskou statečnost, vstřícnost, naději a též o zdařilý život. Pod tím si lze představit „...život člověka, který je schopen nejen etické reflexe, ale též konkrétního etického jednání, v němž se projevuje pozitivní (morální, etický) přístup k sobě samému, k druhým i ke světu celkově.“¹⁷⁴ Zajisté etika nesmí indoktrinovat určité hodnotové řády, etika by měla učit zvažovat na základě odpovědných rozhodnutí, což však nejde bez kvalitních poznatků z filosofické etiky.¹⁷⁵ S etikou se děti na českých školách (ne vždy zcela šťastně) mohou setkávat jako s doplňujícím vzdělávacím oborem, o čemž více hovoří následující podkapitola.

4.2 Doplňující vzdělávací obor etická výchova

V naší české školské soustavě chyběl ještě donedávna předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků a studentů.¹⁷⁶ Pokud se podíváme do období posledních zhruba deseti let, tak zjistíme, že se do českých vzdělávacích programů začlenila spousta nových předmětů. Jedním z nich je právě také doplňující vzdělávací obor „etická výchova“ (RVP G a RVP ZV). Objevují se otázky, proč se předmět nenazval například mravní výchova nebo též jen etika anebo filosofie či dle vzoru jiných zemí nekonfesní etika tak jako na jiných evropských školách.

Tento předmět není povinným, což znamená, že záleží na každé konkrétní škole, zda ho bude vyučovat, nebo raději zvolí jiný, např. další cizí jazyk, dramatickou výchovu apod. Již v roce 2010 uvedl k danému tématu tehdejší ministr školství Josef Dobeš: „*Počítá-li se postupně s tím, že výukové plány českých škol se budou stále více podobat plánům škol v zemích EU, lze předpokládat, že současný stav zařazení etické výchovy mezi doplňující předměty je pouze dočasný.*“¹⁷⁷ Na většině škol v zemích Evropské unie se dá z tohoto předmětu maturovat. K roku 2010 existují mimo Českou republiku pouze další čtyři země v rámci EU, kde předmět etická výchova nikdy nebyl povinný, jsou to Estonsko, Slovinsko, Švédsko a Francie.¹⁷⁸ Z toho všeho, zdá se, vyplývá, že je tento předmět pro mnoho zemí

¹⁷⁴ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141, s. 83.

¹⁷⁵ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141, s. 89.

¹⁷⁶ SVOBODOVÁ, Zuzana, ed. *Důstojně a radostně: příspěvek k lidskoprávnímu, občanskému a etickému vzdělávání*. Středokluky: Zdeněk Susa, 2012. ISBN 9788086057750, s. 103.

¹⁷⁷ SVOBODOVÁ, Zuzana, ed. *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5. s. 28.

¹⁷⁸ Tamtéž.

důležitý. Někde dokonce bývá alternativou k předmětu náboženství / náboženská výchova. Avšak i přesto, pokud se u nás někde vyučuje tento doplňující vzdělávací obor, bývá často chybně zaměňován s etiketou. V lepších případech je pak zaměňován s předmětem sociální výchova, občanská výchova apod.

Pokud blíže nahlédneme na charakteristiku oboru, na deset základních témat, sedm navazujících aplikačních témat a na očekávané výstupy pro první a druhý stupeň základní školy tohoto předmětu, může se nám z daných kompetencí zdát, že se ne zcela úplně, trochu nedostatečně zabývají přímo předmětem etiky. Kompetence žáků se týkají jedince, komunikace, vztahu k přírodě apod. Ale je to takto dostačující? *„Omezovat etickou výchovu pouze na takzvanou výchovu prosociální znamená nevyužít možnosti, kterými by mohli být žáci rozvíjeni, a to právě v oblastech, v nichž ve světovém průměru zaostávají. Žák nemá být v etické výchově primárně přesvědčen a vycvičen v určitých postojích či dovednostech, ale své postoje či dovednosti má utvářet – učitel zde je spíše inspirátorem a průvodcem, než instruktorem či trenérem. To znamená, že výsledkem, hlavním smyslem je často právě vedený (náročný, kritický, filosofický) dialog, nikoli jeden z názorů, byť by byl zastáván většinou.“*¹⁷⁹

Etická výchova se na území České republiky prezentuje skrze zážitkovou metodu. Ta je pro děti a mladé lidi sice jistě velmi zajímavá, ale co například metoda kritického čtení, přímé participace na organizování aktivit školy, kterými se miní všemožné charitativní akce, péče o kulturu, poznávání života věřících, filosofického dialogu atd.¹⁸⁰ *„V etické výchově v pravém smyslu slova nemají být předkládány znalosti k osvojení ani konkrétní praktické dovednosti. Žáci tu mají spíše promýšlet dilemata – tedy nikoli jen problémy, které mají své jednoznačné řešení; dilemata nemají jedno správné řešení, ale přesto se s nimi často člověk v životě setkává – a je nucen jednat. Pak přichází zvažování, tedy úkon povýtce etický, do něž je zapojen rozum a vůle, ale ke slovu se dostává také svědomí. Na konci tohoto rozvažovacího procesu dochází v rovině poznání k závěru či k rozhodnutí a v rovině vůle potom k provedení činu.“*¹⁸¹

Samozřejmě že už prostředí školy samo je značně významné, poněvadž se podílí na výchově a kompletním formování těch již ji navštěvují. Škola tudíž vychovává eticky daleko dříve, než se předmět etická výchova zavede.¹⁸² Dle průzkumu Eurydice, což je

¹⁷⁹ SVOBODOVÁ, Zuzana, ref. 177, s. 34.

¹⁸⁰ Tamtéž.

¹⁸¹ SVOBODOVÁ, Zuzana, ref. 177, s. 36.

¹⁸² SVOBODOVÁ, Zuzana, ref. 176, s. 106.

evropská informační síť, která sbírá a zpracovává důvěryhodné informace o vzdělávacích systémech a vzdělávací politice v celé Evropě,¹⁸³ je etická výchova předmět s cílem určit, jak by se mělo žít a postupovat, činit a konat podle lidských a sociálních zásad.¹⁸⁴

V roce 2009 proběhla na internetu veřejná diskuse,¹⁸⁵ ze které vyplynulo, že by si laická veřejnost pod pojmem „etická výchova“ nejráději představila takzvané „vštěpování morálních pravidel mladým.“ Tedy veřejnost by byla spokojena, pokud by školáci, kteří tento předmět absolvují, jednali poslušně a poslouchali své rodiče a zákony jím představené, aby byli jinak řečeno „hodní“.

Název předmětu občanská výchova, jak již bylo naznačeno výše, nemůžeme nahrazovat pouze názvem „etická výchova“. Vyloučil by se, vyřadil tak doposud nový název ještě dřív, než mohl dorůst skutečně vlastních možností, eventualit, které v mnohém převyšují výchovu k demokracii, výchovu občanskou, výchovu prosociální, výchovu osobnostní i hodnotovou, které mohou samy o sobě přinést mnoho dobrého, etická výchova by ovšem měla učit hledat samu podstatu dobrého. Etická výchova by neměla předpokládat, ani indoktrinovat řady již ověřené. Etická výchova by měla učit zvažovat a volit jednání na základě odpovědných rozhodnutí. Teprve potom se bude jednat o skutečnou výchovu, o vyvedení z nevědomosti, z nesvobody a neodpovědnosti. Teprve pak půjde o opravdovou výchovu ke zralosti, životu ve vzájemném respektu, odpovědnosti a svobodě.¹⁸⁶ *„Pokud etická výchova bude postrádat skutečné, živé, osobní, zainteresované otázky, potud nebude příliš etickou. Pokud škola rezignuje na výchovu a bude se orientovat pouze na vzdělání, pak jí jediný předmět – byť s názvem ‚etická výchova‘ – příliš neposlouží. Pokud se v etické výchově neobjeví ochota dotýkat se slabin svých, bolestí druhých a světa, pak bylo mnohé z možností tohoto předmětu, ale i z možností skutečné výchovy promarněno.“*¹⁸⁷ Etická výchova má přispět k lepšímu soužití ve společnosti.¹⁸⁸

¹⁸³ Reformy a systémy vzdělávání / Eurydice. *Erasmus+* [online]. 2018 [cit. 2018-11-09]. Dostupné z: <https://www.naerasmusplus.cz/cz/reformy-a-systemy-vzdelavani-eurydice/>.

¹⁸⁴ SVOBODOVÁ, Zuzana, ref. 176, s. 104.

¹⁸⁵ *Etická výchova*. In: Diskuzní fórum RVP [online]. 13. 1. 2009 – 11. 5. 2009, 355 příspěvků [cit. 2018-07-26]. Dostupné z: <https://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=433&t=7717>.

¹⁸⁶ SVOBODOVÁ, Zuzana, ref. 176, s. 144–145.

¹⁸⁷ SVOBODOVÁ, Zuzana, ref. 176, s. 144.

¹⁸⁸ SVOBODOVÁ, Zuzana, ref. 176, s. 143.

„Kde jinde by se měla filosofie výchovy pěstovat, ne-li v zemi Komenského?“¹⁸⁹ Výchova není jako výroba, kde jsou všechny výsledky stejné. Dva sourozenci se mohou od sebe lišit nejen vzhledově, ale i chováním/vychováním, ačkoliv mají stejné rodiče. O to těžší to mají učitelé obecně, a o to více učitelé etiky. Jejich výsledky jsou vždy v otázce. Jsou si vědomi rizik, a mají odvalu to zkusit. Vrhají se do neznáma. Je důležité být si vědom svých limitů i chybování. Přece učitelé jsou taky jen lidé. „*Vždyť vstupují do nitra svých svěřenců, do té třinácté komnaty, v níž nejsou pány, ale jen služebníky...*“¹⁹⁰ Navíc pokud se žákům a studentům daří, je to jejich zásluha, ale pokud se něco nepovede, tak ho to učitel špatně naučil.

Co se týče kompetencí pedagoga, který tento předmět vyučuje, měl by mimo jiné, dle výše uvedené literatury umět: uznat svou chybu, vyvolat zajímavou diskusi, být otevřený, argumentovat a vést k tomu své svěřence, být aktivní i mimo školu, být otevřený, komunikovat s rodiči a mnoho dalšího. Jednoduše by měl být vzorem svým žákům a nejlépe i jejich rodičům.

To nás vrací zpět k výchozímu textu od Jana Payneho, v němž tvrdí, jak již bylo zmíněno, že součástí povolání učitele etiky je trpět i obětovat vlastní kariéru spravedlivému řádu. Z výše napsaného textu je patrné, že být učitelem etiky není (nebylo a zřejmě nikdy nebude) zrovna lehké povolání, životní cesta, poslání člověka, což by však nemělo odradit jedince, kteří se tímto směrem chystají či již nějakou dobu po ní jdou. Tato cesta totiž skýtá nejen ona uvedená muka, ale především zajímavou výzvu, radost, naplnění, užitečnost, smysluplnost, přesah, a proto se vyplatí po ní vydat.

4.2.1 Předmět etická výchova v praxi

Rozhodla jsem se, že sama zkusím zjistit, jak to s výukou etické výchovy vypadá v našem městě, jestli se v Brandýse nad Labem – Staré Boleslavi vyučuje předmět etická výchova na druhých stupních základních škol, stejně tak na středoškolské úrovni. Dále jsem chtěla odhalit, pokud se na školách tento předmět vyučuje, jakou má týdenní hodinovou dotaci, kterými tématy se zabývá, jaké je vzdělání učitele, který tento předmět vyučuje, jaký názor mají žáci, kteří tento předmět absolvovali či právě absolvují. V neposlední řadě jsem ještě

¹⁸⁹ PALOUSH, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ, ref. 124, s. 20.

¹⁹⁰ PALOUSH, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ, ref. 124, s. 22.

chtěla prozkoumat, pokud se na škole předmět nevyučuje, co za tím může být. Celkem jsem proto oslovila na konci roku 2017 všech šest škol (veřejné základní školy a všechny střední školy), které ve městě jsou – tři základní školy a nižší stupeň gymnázia, vyšší stupeň gymnázia, střední zemědělskou školu a integrovanou střední školu. Všechny otázky byly odesílány elektronicky na emailové adresy vybraných škol či samotným žákům, které osobně znám.

Tři ze čtyř škol poskytujících základní vzdělávání a dvě ze tří středních škol (gymnázium poskytuje jak základní, tak středoškolské vzdělání) etickou výuku ve městě Brandýs nad Labem – Stará Boleslav nevyučuje. Z toho vyplývá, že pouze jedna základní škola a jedna střední škola (konkrétně vyšší ročníky osmiletého gymnázia) v tomto městě poskytují možnost svým žákům a studentům tento doplňující vzdělávací obor navštěvovat.

Ředitelka jedné ze základních škol, kde se etická výchova neučí, uvedla, že u nich se etická výchova prolíná všemi hodinami, takže už samostatný předmět není potřeba. Na druhé základní škole mají žáci kromě předmětu občanská výchova i předmět člověk svět a práce. Na nižších ročnících osmiletého gymnázia tento předmět zařazen není, protože se vyučuje až v pozdějších letech, viz níže. Na jedné ze středních škol byl argument takový, že tento předmět nevyučují z důvodu časové náročnosti. Jako odborná škola totiž mají do výuky zařazeny předměty odborné. Druhá škola důvod neuvedla, ale jelikož se též jedná o střední školu odbornou, předpokládám, že je důvod nezařazení etické výchovy obdobný jako u předchozí střední školy.

Předmět etická výchova se vyučuje v pátém ročníku osmiletého gymnázia a v prvním ročníku čtyřletého gymnázia pravidelně jedenkrát týdně spolu se základy společenských věd, též jedenkrát týdně. Na tento předmět žáci nemají žádnou učebnici. Učitelka, která tento předmět vyučuje, má vystudovaný obor latina a starořečtina.

Dle elektronické korespondence s jedním ze studentů, kteří tento předmět v minulém roce navštěvovali, vyplynulo, že se na tomto předmětu nic nového nenaučili ani se nic zajímavého nedozvěděli. Pedagožka prý tento předmět pojala jako etiketu. Studenti tohoto předmětu se dívali na Špačkova etiketní videa, učili se zavazovat kravatu, poté sledovali záznam z představení *Čtyři dohody*, o čemž měli později napsat úvahu, a v závěru roku shlédli film *Čtyři svatby a jeden pohřeb*, kde měli vyhledat společenská faux pas.

V devátém ročníku poslední základní školy, která byla oslovena a ještě zde nebyla zmíněna, probíhá, jak z elektronického dotazníkového šetření vyplývá etická výchova taktéž jednou týdně. Tato škola, se zdá být nejvzorovější, co se zařazení předmětu etická výchova týče, jak vyplývá z internetových stránek školy, tak z komunikace se zástupce ředitele, tak i z jejich školního vzdělávacího programu sekce doplňkové vzdělávací obory, který je volně dostupný ke stažení na jejich internetových stránkách a který je zde celkem podrobně rozpracován.

S jedním ze žáků, který aktuálně tento předmět navštěvuje, proběhla opět elektronická komunikace, z níž vyplynulo, že tento předmět letos učí začínající paní učitelka, která ještě nemá magisterský titul, ale pouze bakalářský. U žáků bohužel tato paní učitelka nemá žádný respekt, a proto žáky tento předmět nebaví. Na tento předmět žáci mají učebnici *Etická výchova* z nakladatelství Fraus. Mimo tento předmět žáci mají též předmět občanská výchova, kde aktuálně (prosinec 2017) probírají oblast politiky. Témata, která byla během minulých měsíců probírána, jsou komunikace, empatie apod. Konkrétně v jedné z prosincových hodin měli žáci rozřadit pocity, které má čerstvě narozené dítě nebo člověk těsně před smrtí, a napsat na to jejich názor.

Jelikož tato začínající učitelka učí na škole první rok, proběhla elektronická korespondence také s jedním ze žáků, který loni navštěvoval daný předmět pod vedením jiné vyučující, která měla pouze středoškolské vzdělání a která tento předmět taktéž pojímala jako etiketu a neužívala žádnou učebnici. Dle dokumentu *Etická výchova pro základní a střední školy: informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů* je doporučeno toto: „Pro efektivní využití tohoto tématu doporučujeme, aby byl učitel kvalifikovaně připraven, nejlépe v rámci akreditovaného dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.“¹⁹¹

Vyplynulo mi tedy z toho, že se předmět etická výchova ve městě Brandýs nad Labem – Stará Boleslav vyučuje pouze na dvou ze šesti základních a středních škol, konkrétně na jedné základní škole a ve vyšších ročnících jediného gymnázia, které se ve městě nachází, přesněji v kvintě u žáků na osmiletém gymnáziu a v prvním ročníku u žáků na čtyřletém gymnáziu, a to s jednohodinovou týdenní časovou dotací.

¹⁹¹ Etická výchova pro základní a střední školy: informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů. 1. vyd. Praha: Luxpress, 2005. ISBN 80-7130-122-1. s. 18.

Je též patrné, že když se ovšem předmět na škole vyučuje, není zaručena jeho kvalita. Na gymnáziu se bohužel předmět etická výchova zaměňuje za etiketu, což je jedním z aktuálních hlavních problémů. Na základní škole tomu až do loňského školního roku bylo také tak, avšak v letošním roce je výuka doplňujícího vzdělávacího oboru na této škole již na lepší úrovni, co se týče obsahu. Ovšem dotyčná paní učitelka vyučuje teprve prvním rokem, nemá u dětí respekt a též není dostatečně aprobována.¹⁹²

4.3 Výchova versus vzdělání vedoucí ke kvalifikaci

„Výchova“ není, nerovná se, není totéž co „vzdělání“. Velice zjednodušeně bychom si mohli k výchově asociovat pojem „hodnoty“, kdežto u vzdělání by se nám měl vybavit spíše pojem „znalosti“.

V nejhorším slova smyslu si vzdělanost můžeme představit až jako „hybrid“ – pýcha nad tím, co udržím ve své paměti.¹⁹³

Palouš si představuje vzdělání jako jednotlivé zdatnosti, určité vědomosti a dovednosti, kdežto výchova podle něj usiluje o to, postihnout celého člověka, tj. partikulární výchovné působení versus výchova lidské podstaty. Čím dál, tím víc se do popředí dostávají jednotlivé výchovné počiny na zakázku dle potřeb.¹⁹⁴ Pravá výchova je osvobozením z pout.¹⁹⁵

„Je v dnešní škole prostor k výchově? Pakliže ano, potom k jaké výchově? Který předmět vyučuje výchově k lidskosti? Rozumíme pod pojmem vzdělání jen sumu znalostí, dovedností a návyků, jichž nabydeme ve škole a které upotřebíme v praktickém životě? Kdy je člověk vzdělaný, dosáhne toho snad s dokončením školy? A je nějaký rozdíl mezi vzděláním a moudrostí? Je dnešní škola institucí „od-do“, továrnou na výrobu (po)učených a spořádaných lidí? Každá otázka vyvolává další otázku a nekončící hledání odpovědi je tím nejdůležitějším principem.“¹⁹⁶ Péče o růst, podpora k dospělosti, začleňování dospívajícího do sociálních vztahů, vzbouzení důvěry, rozumění smyslu a hodnotovým vztahům, to vše vystihuje význam slova výchova. Její povahou je, že se člověk vyprošťuje ze stavu dětství,

¹⁹² Informovala jsem se proto, že se domnívám, že má smysl vedle důležité teorie znát také stav praxe.

¹⁹³ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141, s. 72.

¹⁹⁴ PALOUŠ, Radim. Čas výchovy. Praha: SPN, 1991. ISBN 8004254152. s. 10.

¹⁹⁵ PALOUŠ, Radim, ref. 106, s. 91.

¹⁹⁶ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ, ref. 70, s. 307.

tedy z nedospělosti, která způsobuje, že nemáme dost odvahy na to, abychom použili vlastní rozum, a převzali tak odpovědnost za naše rozhodnutí, a získali tak status dospělosti, který se nevyjadřuje dosažením zletilosti a právní způsobilostí, která se nezíská dnem osmnáctých narozenin, ale je projevem a vyjádřením odvahy lidské bytosti rozmýšlet se, vybírat a volit dle vlastního rozumu. Vychovatel tak má v rukou obrovskou moc v tom smyslu, že může ve velké míře ovlivnit, jestli onen růst bude znamenat „růst jako dříví v lese“, či něco úplně jiného. Úkolem výchovy proto je, aby z dítěte postupem času vznikl dospělý, svobodný, odvážný, rozumný jedinec jak ve smyslu individuálním, tak též i sociálním. Výchova postihuje celek. Netýká se jen lidské osobnosti, ale též veškeré společnosti, celého světa. Učitel pečuje o duši, logos, polis, kosmos. Díky této práci je denně účasten transcendence. Učitel žákům a studentům zpřístupňuje cestu výchovou, jenž nám nabízí dostat se pryč z krize současnosti, která je způsobena ontickým chápáním vychovávaných.¹⁹⁷

Posláním filosofie výchovy je celostní nárok, myslet celostně, uvažovat v celcích. Výchova znamená postupovat odpovědně v situacích, pro něž nemáme vzor ve své předchozí zkušenosti. Výchova rozvíjí schopnost otevřít prostor pro nové, aby něco dalšího mohlo opravdu vzniknout. Taková výchova je skutečnou cestou ke svobodě.¹⁹⁸ Naším cílem je děti naučit zvládat základní životní činnosti, znásobit jejich znalosti, dovednosti a vědomosti, které jsou nutně potřebné nejen do života kvůli jejich zařazení se do společnosti nebo třeba pro budoucí povolání a pro rozvrhnutí možností jejich vývoje, ale hlavně proto, aby je přivedly k uvědomění si, že tato potencialita jako chtít si rozvrhnout svůj život se tu nabízí. Jen k tomu poté najít chuť a mít na to především dostatečnou sílu, dát se vlastní cestou! Pokud se zaměříme na aspekt času, jako kdyby výchova dávala lidským bytostem tu možnost, aby se jich nezmocňovala pouze přítomná chvíle. Právě v tomto smyslu, jak je výše popsáno, je výchova vskutku opravdovou cestou ke svobodě.¹⁹⁹

Výchova poskytuje porozumění životu. Výchova odkrývá a učí vidět spojitosti, souvislosti, návaznosti. „*Výchova dosahuje svého cíle, když se člověk naučí, jak se stát svobodným a jak vychovat sám sebe. Ne náhodou patří mezi klíčové problémy výchovy právě výchova vychovatelů, těch, kdo jsou s to vychovávat.*“²⁰⁰

¹⁹⁷ PALOÚŠ, Radim, ref. 194, s. 223.

¹⁹⁸ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 20–21.

¹⁹⁹ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 106.

²⁰⁰ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 115.

Přestože je učitel profesionál, musí být připraven začínat neustále nanovo, pořád dokola, znovu a znovu. Jde o jakousi protichůdnost mezi řemeslnou zručností, která je důležitá pro každou profesionální činnost, a požadavkem na individuálnost a specifčnost vychovávaného a výchovné situace.²⁰¹ Učitel by měl pochopit situaci člověka, porozumět antinomiím výchovy, přijmout odpovědnost za vzdělávací pokusy a zprostředkovat zásadní vzdělávací obsahy ve spojitosti přírodního i kulturního dějství.²⁰²

Důležité je, aby učitelé měli na mysli to, co a jak se čte, a hlavně interpretuje v hodinách kupříkladu základů společenských věd, což se mě jako studenta dvojboru pedagogika – základy společenských věd dotýká nejvíce, jak studenti, kteří tento předmět mají, ale nejen ti, chápou problematičnost vztahu předporozumění, porozumění a různým polohám, vrstvám a zacílení interpretace, dále také je velice důležité, až nezbytné ovládat umění diskuse, být kreativní, respektovat jinakosti a vyznat se v dalších oblastech rozvíjejících transversální rozum.²⁰³

Z jakého důvodu se ztrácí u většiny lidí potřeba ptát se? Co nás učí, že nemá smysl se na nic vyptávat, dotazovat, zajímat se? Jsou to unavení a podráždění rodiče, kteří nedokážou vstřícně odpovídat na otázky, které je obtěžují a na něž neumějí odpovědět? Je to škola? Jak moc a jak často se učitelé podobají těmto rodičům? Proč je pro žáky a studenty škola známkou nudy a úzkosti? Je to snad kvůli tomu, že se značný díl „nabiflovaných“ informací nedá v životě využít? To, co škola učí málo, je kriticky myslet. Ve školách se poněkud poskrovnu vyučuje například argumentace, práce s informačními zdroji, rozdíl mezi kulturou a pseudokulturou, intelektuálostvím a pseudointelektuálostvím, dále základní medicína, základní praktická psychologie, umění komunikace s lidmi, empatie, poznatky o rodičovství, o nezaměstnanosti, o stresu, syndromu vyhoření, o obraně proti absurditě a stupiditě apod.²⁰⁴

Přitom právě v dětských otázkách „*proč?!*“ se objevuje filosofická dimenze. Otázky typu „*Proč jsem se narodil zrovna já?*“, „*Co je to nic?*“, „*Co je to čas a proč ho stále nemáš?*“ nás neustále přesvědčují o tom, že nejen dospělí, ale i děti si pokládají otázky, které přesahují úzký horizont běžné zkušenosti.²⁰⁵ V tomto bodě bych uvedla slova Pelcové a

²⁰¹ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 110.

²⁰² PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 153.

²⁰³ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 133.

²⁰⁴ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 143–144.

²⁰⁵ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 145.

Semrádové: „...15 000 hodin vyučování, které jsou poskytovány průměrně k přípravě mladých lidí na jejich budoucí sociální a profesní role, je promarněno.“²⁰⁶

Jistě to nebude tak zlé, jen je důležité upozorňovat na návaznosti, například na mezipředmětové vztahy propojené s osobními zkušenostmi a zážitky žáků a studentů. Dále je důležité, aby docházelo ke zdůvodňování volby metod, vyzývání žáků a studentů k reflexi toho, co se od učitelů dozvěděli, čili ke zpětnovazebným mechanismům, a to nejen ke kontrole znalostí, k pochopení, ale i k integrování do celkového akulturačního vzdělávacího procesu jedince, který kooperuje, jedince, který se ptá a aktivně hledá odpovědi, jedince zainteresovaného.²⁰⁷

Filosof, psycholog a psychoterapeut Paul Watzlawick upozorňuje na příliš velkou jistotou, se kterou si lidé vykládají a vysvětlují obsahy sdělení partnerů komunikace. „*Dezinterpretace a ‚nesetkání se u věci‘ jsou častým průvodním jevem v oblasti ‚komunikace‘ při výuce. Učitelé často zapomínají na svůj vlastní podíl (hodnotové systémy, předběžné vědění, komplexní pohled na předmět poznání, popř. předsudky) při interpretaci míry porozumění ze strany žáků, studentů jako skupiny i jako jednotlivců.*“²⁰⁸ Jak kvalitní je komunikativní proces, se projeví až prostřednictvím zpětnovazebných reflexivních mechanismů. „*Porozumění je vyjádřeno otázkou, na niž je předchozí výklad odpovědí. Jen ten, kdo se ptá, ví, o čem je řeč. Jen ten, kdo se ptá, je zaujat.*“²⁰⁹ Nevíme, co jsme vlastně řekli, dokud neslyšíme otázku jako výpověď o tom, jak ten druhý, jiný, řečenému rozumí.²¹⁰

Měli bychom být jako učitelé způsobilí ponořit se nikoli jen do něčeho, co je ve vztahu k našemu oboru, avšak měli bychom si též uvědomovat, že naši žáci a studenti se nezajímají pouze o náš obor, pokud mu vůbec nějakou pozornost věnují, ale že mají i jiné zájmy, ostatně jako my, rovněž nežijeme pouze a jen svým oborem. Stejně tak musíme mít na paměti, že na škole pracují i jiní učitelé, naši kolegové, kteří mají podobně jako my představu o tom, že jejich předmět je velice důležitý a že těchto předmětů naši svěřenci mají nemalé množství, vždyť vzpomeňme si na naše školní léta.

²⁰⁶ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 150.

²⁰⁷ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 154

²⁰⁸ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 155.

²⁰⁹ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 27.

²¹⁰ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 131.

Žijeme nepřetržitě ve výkonech plurality myslí a to na všechny klade nesmírné požadavky.²¹¹ Všichni jsme jen lidé, i my učitelé, a nic na tom nemění ani ta odlišnost, že na rozdíl od našich svěřenců, kteří sedí na druhé strany katedry, máme již úspěšně za sebou maturitu a vystudovanou vysokou školu.

*„Největší nadějí lidstva je proto lidské sebezdokonalování, práce člověka na sobě samém.“*²¹²

Cílem výchovy je posilovat a naučit se ctít takové hodnoty, jako je spravedlnost, rovnost, svoboda, solidárnost, tedy hodnoty, které usilují o to, zajistit morální zdokonalování osobnosti i společnosti. Upevňování takovýchto hodnot i jejich skutečné provedení a vykonání v lidském jednání souvisejí zejména s jejich rozumovým opodstatněním. Otázky jako „*Co vyučovat a jak?*“ si žádají pečlivou a podrobnou racionální argumentaci a filosofická východiska. Eugen Fink mluví o ontologickém významu výchovy. Ztratili jsme cestu, ba i cíl. Chceme-li vychovávat člověka, je třeba vědět, kdo je člověk, co je výchova, jaké je její místo v životě člověka. Upozorňuje na nerozhodnost, váhavost, nestálost mravních pojmů a na postavení a stav současné moderní pedagogiky.²¹³

*„Jak zajistit zdárný výsledek vychovatelského úsilí? Vždyť působení jednoho a téhož vychovatele přináší často velmi rozdílné výsledky... Výchova není výroba, není obrábění materiálu. Je událostí vždy novou!“*²¹⁴ Každé století je kritické a naše obzvláště díky éře novověku, i krize nabyla univerzálnějších rozměrů.²¹⁵

Patočka se v *Pěči o duši* o výchově vyjadřuje takto: Formování jak bezděčné, tak zcela úmyslné může vést jak k totálnímu ustrnutí, k drezúře, tak též za jistých podmínek ke skutečné výchově.²¹⁶ Výchova je cosi živého. Skutečnou výchovu si není možné představit jako výše zmíněnou drezúru, při které si děláme s určitým materiálem, co chceme.²¹⁷ Výchova je formací, při níž je náš svěřenec spoluúčasten. Význam výchovy spočívá z velké části ve vychovávaném.²¹⁸ „...výchova je zápas, který se odehrává v pedagogické situaci a při

²¹¹ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 156.

²¹² PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 157.

²¹³ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 165–166.

²¹⁴ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 7.

²¹⁵ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 14.

²¹⁶ PATOČKA, Jan, ref. 83, s. 390.

²¹⁷ PATOČKA, Jan, ref. 83, s. 431.

²¹⁸ PATOČKA, Jan, ref. 83, s. 388.

kterém vychovatel hledí přemoci původní přirozenou pasivitu, či lépe nesvobodu, kterou nachází u vychovance, a proměnit ji v podstatné prožití, v podstatnou spolupráci na tom smyslu, který vychovateli udává věcný cíl jeho činnosti. ‘‘²¹⁹

Ovšemže naši svěřenci musí umět kupříkladu krasopis, my je ale zajisté nevychováme kvůli krasopisu ani pro žádnou jinou jednotlivou činnost. My se ohlížíme na bytost, nikoli na jakoukoli dílčí funkci, nemáme na zřeteli jenom okamžitou, krátkodobě užitečnou činnost, ne, to totiž není výchovným úmyslem, tím je jen úmysl životní užitečnosti.²²⁰

Při intelektuálním porozumění musíme my sami nezástupně učinit výkon porozumění, spět k tomu, co nás oslovuje, provokuje, chce nás vy-táhnout a e-dukovat k tomu, co věcně samo o sobě vlastně je.²²¹ *„Dokud se ‚neobrátime‘ (nebo dokud nás něco neobráti – viz Platonův jeskynní mýtus), dotud nemáme šanci vystoupit z jeskyně svého nechápání: oslovující záležitost zůstane přede dveřmi, je čímsi vnějším, totiž nepochopeným, neosvojeným, cizím, zmateným.‘‘²²² Každou další novou otázkou se otevírá vstup do další definitivně nezbadatelné říše.²²³ Smysl vždy poukazuje dál. „Proč?“ nelze omezit.²²⁴ Pokaždé skončíme novým širším „Proč?“, kdykoli se ocitneme mimo z ohlušujícího ruchu běžných, účelných, všednodenních obstarávek. „Odpověď“ vždy odkazuje k otázce.‘‘²²⁵ Čím budeme mít větší objem poznání, tím víc nových otázek nám vznikne.²²⁶ Je naším údělem uvědomit si definitivní nedefinitivu cílů výchovného působení. Opravdové výchovné působení vždy vyvádělo, budilo vlastní aktivitu vychovávaného, výchova nemůže být jako vpravování vychovávaného do definitivních vzorců. Každý, byť sebemenší krok, musí být vykonán žákem či studentem samotným, jinak se z místa nepohne.²²⁷ Pokud se něco výchovného*

²¹⁹ PATOČKA, Jan, ref. 83, s. 426.

²²⁰ PATOČKA, Jan, ref. 83, s. 391–392.

²²¹ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 33.

²²² PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 34.

²²³ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 56.

²²⁴ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 59.

²²⁵ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 62.

²²⁶ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ, ref. 70, s. 329.

²²⁷ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 90.

nestane v našem svěřenci samém, výchova se nekoná.²²⁸ Každý člověk je jedinečný, z toho důvodu neexistuje žádná předem daná výchovná šablona, která by byla pro něj jako ušitá.²²⁹

Všimli jste si někdy, že do morálky mluví každý, ať reflektovaně, či spontánně, zatímco vědu lze dělat až po řádné přípravě, díky patřičnému vzdělání a zkušenosti?²³⁰ Avšak nejde oddělovat vědu od svědomí a morálky, vědeckost a svědomitost jsou propojeny.²³¹

Pravá výchova je dialogické pojednávání. Pokud je někdo za něco odpovědný, pak ne proto, aby byl honorován, ale pouze kvůli věci samé, což platí právě i u věnování péče druhému. Ten pak zůstává odpovědný, i když se dílo nezdaří. „*Výchovný vztah lze označit v jistém smyslu za zápas mezi okamžitými impulzy vyvíjejícího se chovance a mezi pevnou, ustálenou a zformovanou vůlí vychovatele.*“²³²

Učitelé znají ty zdárné okamžiky, kdy nitro jejich svěřenců osvítlí problém a v hlavě je náhle jasno. „*I kdyby žáček mnohokrát opakoval, že deset děleno dvěma je pět, i kdyby to psal a četl, i kdyby byl kárán nebo odměňován, nic naplat, jeho odpověď bude stále jen a jen prázdným slovem ‚pět‘, dokud nenahlédne – a teprve tento náhled je tím, oč učitel usiluje: v hlavě žáka se rozsvítilo, někdy dřív, někdy později; udál se jedinečný skutek, do skutečnosti se zrodilo něco nového, totiž nejen v žákově nitru, nýbrž ve světě vůbec, neboť to před tím na světě neexistovalo. Náhled není nutnou konsekvencí jakkoli rafinovaných předchozích postupů, nýbrž je svobodou nového!*“²³³

Učitelé se však přes tyto krásné okamžiky ocitají v roli velmi přetěžké, neboť jsou tak trochu bohočlověkem, jak tvrdí Kierkegaard. Mají se totiž pohybovat ve skutečnosti pozemské a zároveň tuto pozemskost překračovat čili upomínat na pravdu o skutečnosti, i když žák vězí v nepřítomnosti pravdy.²³⁴ Schopnost pravdy, to je základní dispozice lidskosti,

²²⁸ PALOUSH, Radim, ref. 60, s. 85.

²²⁹ PALOUSH, Radim, ref. 60, s. 78.

²³⁰ PALOUSH, Radim, ref. 60, s. 76.

²³¹ PALOUSH, Radim, ref. 60, s. 77.

²³² PALOUSH, Radim, ref. 60, s. 79.

²³³ PALOUSH, Radim, ref. 60, s. 85–86.

²³⁴ KIERKEGAARD, Sören. *Filosofické droby aneb drobátko filosofie*. Praha: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-197-4. s. 75.

kteřou má člověk od Boha. Nelze ji opatřovat až výchovou, je zapotřebí, aby se k ní člověk obrátil. Náhled se bez božské pomoci nedostaví.²³⁵

Zrození a rození jsou záležitosti nadlidské. Učitel tak nezbyvá nic jiného než jen pomáhat k porodu. Učitel tedy oprostuje své žáky a studenty od zakletí do předsudků, do falešného sebe sama, kteří netuší, že neví, že dlí, prodlévají zatím v klamu.²³⁶

Palouš se k této problematice vyjadřuje takto: „*Nikdo nemůže suplovat vstup do prostoru vyhrazeného Bohu. Ten ovšem může vyslat posla – učitele, který svěřence upozorňuje a ponouká. Neví sice, co je Božím cílem, a tak jaksi ‚náhodně‘ působí (jako ‚ponižený služebník‘) na plasticitu žákovy duše.*“²³⁷

Důležitý je nejen intelektuální akcent výchovy, ale především existenciální stránka lidského učení, a to především dnes, kdy se plánuje školství jako hromadná výroba produktů v továrnách.²³⁸

Podíváme-li se na pojmy, jako je výchova a vzdělání, očima filosofa, náš pohled na věc se najednou ukáže v širších souvislostech.²³⁹ Úlohou učitele je vychovávat a vzdělávat bez ohledu na jeho odborné zaměření nebo stupeň školy, kde právě působí.²⁴⁰

4.4 Protichůdnosti mravní výchovy

Palouš zmiňuje,²⁴¹ že se na vysokých pedagogických školách vyučuje předmět profesní etika, kde se mimo jiné učí také to, jaký je vliv postmoderního myšlení na hodnoty, na mravní praxi a na morální vývoj jednotlivých jedinců a dále jaké má škola možnosti v tom, jak ovlivnit mravní vědomí, svědomí i jednání žáků a studentů. „*Přirozeně osnova ukládá i poučení, jaké metody a formy má mravní výchova, zvláště když současný demokraticismus ostře odmítá manipulaci a hodnotovou indoktrinaci ve výchově a vzdělávání; jak potom nenásilně zařadit etickou výchovu do rámcových vzdělávacích programů.*“²⁴² Učitel by v žádném případě neměl

²³⁵ KIERKEGAARD, Sören, ref. 234, s. 75.

²³⁶ KIERKEGAARD, Sören, ref. 234, s. 73.

²³⁷ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 89.

²³⁸ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 92.

²³⁹ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ, ref. 70, s. 333.

²⁴⁰ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ, ref. 70, s. 337.

²⁴¹ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 21.

²⁴² Tamtéž.

jakýmkoli způsobem, byť i v tom nejlepší úmyslu překrucovat či jinak deformovat skutečnosti, respektive skutečný svět, který svým žákům a studentům v rámci jejich osobité intence otevírá. *„Má žáky obracet ,k věcem samým‘. – a přitom nezapomínat, že tím se nesetkávají se skutečností ,o sobě‘, nýbrž že již samotným čítím se nějak zaměřují, intendují.*“²⁴³ My lidé totiž jsme v tom, v čem žijeme, a žijeme v tom, co spatřujeme, co si představujeme, o čem sníme, co si přejeme a co žádáme.

Jak se tedy pozornost týká osvojování morálních hodnot? Všichni naši žáci a studenti svým zájmem a určitou soustředěností, všímavostí, nebo naopak svou nepozorností a nesoustředěností hodnotí. Naši svěřenci uznávají bezděčně a mimovolně hodnoty svých vychovatelů a učitelů, ale i ty dávnověké, mezi které patří čest, tolerance, spravedlnost nebo kupříkladu svoboda. Ačkoli se učitel i jeho svěřenci nacházejí ve stejném světě tradičně daných hodnot, mnohokrát se dostanou do konfliktu s těmi lidmi, kteří upřednostňují jiné hodnoty, protože hodnoty se samy o sobě dají posuzovat na ty, které jsou vyšší, hodnotnější, důležitější a které naopak. Hodnoty se nám jeví v takové míře, v jaké se jim aktivně věnujeme. Pokud člověk o něco usiluje, něco chce, k něčemu je nakloněn, nese za to odpovědnost. Vychovatel vychovává, pouze pokud vede ty, již má na starosti, zrovna k této odpovědnosti, lépe řečeno, ke svobodě k odpovědnosti.²⁴⁴ Učitel by měl pátrat, pít se po logických souvislostech, ne je ovšem považovat za výhradně závazné. Dobře totiž ví, že i on sám, respektive že jeho nitro, se při hledání znovu a znovu ztrácí. Učitelé by se tedy neměli pouze omezovat na to, o čem jsou ze své zkušenosti přesvědčeni, že řetězí hluboké vnitřní duševní pochody svěřenců. Závěr by pak mohl být zcela pochybný. V žádném případě to však nemá naznačovat, že by se učitelé měli vzdávat a nesnažit se porozumět svým žákům a studentům, zříkat se této možnosti, rezignovat. Jde o důkladnou, detailní a velmi podrobnou učitelskou sebekritičnost a senzibilitu. Vychovatel investuje do výchovy svoji vlastní existenci. Nejprve ochotně vnímá a až pak ohleduplně vychovává.²⁴⁵ *„Učitel s bedlivou pozorností pokračuje ve svém díle, znovu se táže a znovu kontroluje, aby volil další kroky. Je-li pozorný, soudí sám sebe v rámci svého konání – a nesmí se omlouvat jinými ,objektivními‘ determinantami. Vychovatel musí být odpovědný za sebe jako svobodný aktér! Svě učitelské*

²⁴³ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 22.

²⁴⁴ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 22–23.

²⁴⁵ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 25.

drama odehrává jako autenticky svobodný protagonista, který jak v sobě, tak v žákovi hledá skutečné motivy – a právě proto vyžaduje na žákovi (a i na sobě) maximální pozornost.“²⁴⁶

Učitel vědomě, zcela promyšleně a s jasným plánem ovlivňuje to, co je potřeba pěstovat, ovšem i to, co je třeba odstranit. V českém jazyce rozeznáváme tři sobě si podobná, blízka slova. Jsou jimi zvyk, návyk a zlozvyk. Slovo první upozorňuje na nejkladnější z těchto výrazů, jde o zvyk jakožto obyčej. Jde o vyjádření tradic v prostředí, kde si připadáme obvykle neboli obyčejně dobře. Druhé slovo návyk můžeme chápat jak v pozitivním, tak v negativním slova smyslu. Můžeme si navyknout na správné i chybné. Návyk je nezanedbatelným aspektem vyučování a učení. Je nutné vést svěřence, aby si odvykli chybným návykům, jako je ledabylé psaní poznámek, nepořádek na lavici, ano, i to zcela jistě patří k působení vychovatele. Posledním výrazem, tím nejméně pozitivním, je zlozvyk, jako kupříkladu nedbalý rukopis anebo pravopis či nepřehledná úprava. S tím učitel neustále válčí a zápasí.²⁴⁷

Žáci a studenti nejsou výchovou podmaňováni či znásilňováni. Výchova je pro ně výzvou k ustavičnému hledání a výběru. „*I donucování, kázeň a platné regule školních řádů jsou ku prospěchu tehdy a jen tehdy, jsou-li průchodem do té osobní vnitřní ‚demokracie‘, kde převahu nesmí mít chvilková libovůle, nýbrž ‚demokratické niterné hlasování‘ pro to dobré, byť vždy jen relativně. Tato autentičnost svobodného občanství uvnitř každého ustavuje stav (,stát‘), který před nejvyššími tribunály má obstát. Teprve za těchto okolností smějí učitel i žák zůstat ‚nesubjektivistickými subjekty‘, teprve takto se smí učitel nadřazovat nad žáka jako ten odpovědný a znalý, tedy nikoli jako ten starší, silnější, úředně etablovaný. Teprve mimo soutěž, mimo vnější preference, mimo násilí jednoho proti druhému je tu fundamentální rovnost; jeden neporoučí – a i když nařizuje, je to hlas ztišený, totiž hlas uctivý, plný citlivosti k tomu, že ten druhý jest ON, ten se svou původní a bytostnou lidskostí.*“²⁴⁸ Žáci a studenti jsou sice díky trvalé a záměrné výchově učitelů přeměněni, jsou jiní, můžeme doufat, že jiní ve smyslu „o trochu lepší“, než byli, ale stále zůstávají sami sebou, přece, pokud sami nechtějí a například se neprovdají nebo si nenechají v dospělosti na matrice změnit své jméno, protože se jim nezamlouvá, zůstane jim až do smrti. Naši svěřenci o sobě vědí a pamatují

²⁴⁶ PALOUSH, Radim, ref. 60, s. 25.

²⁴⁷ Tamtéž.

²⁴⁸ PALOUSH, Radim, ref. 60, s. 28.

na sebe, vezou se na své lodi, která je směřuje životem, avšak stále jsou oni tím kormidelníkem, takže i když je loď veze, oni sami jsou těmi, kteří loď řídí, respektive kormidlují, a kdyby lodí cloumaly, lomcovaly, házely a kymácely ty nejhroznější bouře, je nutné, aby to byli právě oni, kdo kormidlo ovládá, usměřňuje a reguluje nadmíru ostražitě.²⁴⁹

Vychovatel se snaží o to, aby vychovávaný přijal téma za své. Vychovatel se činí proto, aby jeho svěřenci sami našli patřičné správné odpovědi, aby odhalili správné řešení, aby se činili. To je totiž jádrem a podstatou Sokratova namáhání se, jeho celoživotním snažením.²⁵⁰

²⁴⁹ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 28–29.

²⁵⁰ PALOUŠ, Radim, ref. 60, s. 33.

5 Propojení filosofie výchovy a etiky

„Rozhodnout spor, zda etická výchova patří, či nepatří do prostoru školy, je podle autorů G. Adama a F. Schweitzera snadné. Stačí položit otázku opačně: Mohla by se škola vzdát zprostředkování morálních norem a hodnot? Těžko.“²⁵¹ Nás taková odpověď rozhodně neuspokojí. Pokusíme se s ní vypořádat a zvládnout ji lépe. K tomu, abychom se tedy určitým způsobem, snad dovedněji poprali s otázkou možnosti výuky etiky z názvu práce, k tomu nám pomáhá právě filosofie výchovy. A filosofie výchovy je v první řadě stále filosofií, jak jsme si již vysvětlili.

Dle některých názorů však filosofie nemá žádné pravé vědění, maximálně tak otázky, které nejsou dostatečně zralé na to, aby se staly skutečným věděním, přesto mohou být jejím jediným oborem. V dávné minulosti přece například i přírodovědecké otázky, týkající se třeba atomu, se považovaly za otázky filosofické.²⁵² Dnes již víme, že tomu tak není. Filosofie takovéto otázky předala jiným odborným vědám v tu chvíli, kdy se tyto otázky staly zralé k řešení. Pozitivismus tvrdí, že filosofie nemá, čím by výchově přispěla. Má však pozitivismus pravdu?²⁵³ Možná ano, můžeme říci, že filosofie nám nenabízí žádná zcela výhradně technická vědění jako chemie či fyzika, kde při určité aplikaci nastane vnější změna, ovšem: „*Naproti tomu existují ještě jiné ‚užitky‘, užitky jistých hnutí duševních, která zasahují člověka přímo. V takové činnosti, pohybu vnitřním, se v člověku něco nového otvírá, v takové činnosti se člověk sám vnitřně mění.*“²⁵⁴ Jak již bylo zmíněno, argument „*Tohle nikdy nebudu potřebovat!*“ je nesmyslný. Nebudeme si nalhávat, že všechno, co se ve škole učí, je vhodné pro život, přesto cítíme, že je něco v takové námitce nedomyšlené a nesprávné. Třeba to, že se naši svěřenci nemají učit jen tomu, jak díky určitými prostředky dosáhnout cíle, ale mají se učit chtít něco vyššího. Jistota člověka musí být otřesena a vyvrácena. Jedinec musí pocítit něco nového, zvláštního, co se v něm děje. Musí dojít k procesu prolomení každodenní jistoty a průměrnosti, která se neptá, pro co / proč člověk žije.²⁵⁵ „*Něco takového, skutečné*

²⁵¹ MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. ISBN 978-80-7325-386-8. s. 146.

²⁵² PATOČKA, Jan, ref. 83, s. 364.

²⁵³ PATOČKA, Jan, ref. 83, s. 365.

²⁵⁴ PATOČKA, Jan, ref. 83, s. 366.

²⁵⁵ PATOČKA, Jan, ref. 83, s. 367.

*prolomení každodennosti, tupé normalnosti, je východiskem vlastního procesu vzdělání, které evropskému lidstvu dává po celou dobu historie smysl.*²⁵⁶ Filosofie není předávání nauk a poznatků. Filosofie respektive filosofování je pohyb v nitru člověka, který nás odpoutá od naivní přirozené a omezené každodennosti.²⁵⁷ „...užitek filosofického vědění je jiný nežli užitek odborného, tak totiž, že ve filosofickém vědění se rozšiřuje život sám a získává nové obzory, získává sám sebe, zatímco v odborném vědění zůstává věděné a vědění odděleno, zůstávají tak dvěma věcmi, jež stojí proti sobě.“²⁵⁸

Jde nám o to, dostat se až k podstatě, opravdu myslet filosoficky, což bylo již v této práci avizováno několikrát. Nejde nám o to, aby žáci znali nazpaměť Špačkova videa, aby byli schopni umu zavázat kravatu, přestože se jim to může v životě hodit, s pravým obsahem výuky etiky se to neslučuje.

Nejde nám ani o to, vštěpovat žákům a studentům určité hodnoty, i když ty mohou být také určitým způsobem důležité, jak už též bylo v jedné z předchozích kapitol vysvětleno. Jde nám o niterný obrat našich svěřenců, o hluboký vhled do něčeho, co se předtím neukázalo. Etika a filosofie splývají, jako kdyby došlo k jakémusi pomyslnému spojení, ale proč vlastně pomyslnému, vždyť etika odjakživa k filosofii patřila. Nelze je učit odděleně, nelze je oddělit, separovat od sebe, etika se děje právě prostřednictvím filosofie. „...česká filosofie prokazovala svou velikost vždy v etice.“²⁵⁹ Etika jako to, co je, versus to, co by mělo být. Etika jako příklon k pravdě versus nepravda. Nestací nám pouze se ptát, ale musíme objevit novou dimenzi, kterou se necháme vést, docílit toho, abychom byli sami sebou v pravdě, v nesamozřejmé hloubce našeho vhledu.

Tyto tři kategorie, tj. filosofie, výchova a etika, sice mohou stát samy, nezávisle na sobě, společně však vytváří v ideálním případě přímo harmonický, zcela vyvážený a nepochybně dokonalý celek, díky kterému se naši svěřenci budou vyvíjet kýženým směrem. Ač se tento text může zdát někomu utopický, pevně věřím, že je to možné a může to fungovat.

²⁵⁶ PATOČKA, Jan, ref. 83, s. 367.

²⁵⁷ Tamtéž.

²⁵⁸ PATOČKA, Jan, ref. 83, s. 369.

²⁵⁹ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141, s. 90.

Znovu se tedy tážu: Co je to filosofie, co je filosofování, co je etika? Je možné toto všechno nějak rozumně předat druhým, nám svěřeným prostřednictvím výuky? Za jakých podmínek?

Nešťastný to učitel, jehož záměr by byl zařadit do vyučovacích hodin látku zaměřenou na určitá osudová témata, protože neví, jak a čím začít, jak dále postupovat apod. Nezbyvá mu tedy nic jiného než být rozumný, což znamená, že jeho vědění má být prokazatelně jisté. Usiluje a domáhá se tedy ve své pouti stále dále, ale čím víc zná, tím víc má otázek a také problémů, jelikož pouze nerozplývavé a neunikavé skutečnosti se mohou objevit v učebních osnovách a v učebnicích. Cožpak nelze racionálně poukázat právě na toto neuchopitelné? Cožpak toto není realita, kterou je možné přetlumočit ve výuce? Jistou reflexi, kdy my sami se sobě zjevujeme bez předsudků, poslušní vlastnímu nahlédnutí, vlastnímu rozumu, a protože jde právě o rozumnost, je naše nahlédnutí obecně srozumitelné. Toto rozumné nahlédnutí je přece prokazatelná filosofie, jak píše výstižně Radim Palouš.²⁶⁰ Dále pokračuje tím, že existuje celá řada témat z oboru filosofie, kdy se učivo k žákům a studentům obrací s vnitřní naléhavostí. Učivo tohoto typu nejde převzít bez osobní účasti, jde o osvojení v plném slova smyslu, aby učící se učením našel, aby objevil to pravé v sobě, aby se ho to, oč v učení jde, autenticky dotýkalo, prošlo jeho srdcem. Intencí je pak vnitřní proměna, obrat, konverze, nový osobní postoj.²⁶¹

Výuka sama je pak pohybem. Skutečně mění naše svěřence, svět. Jde o to, přijmout výzvu a vstoupit do děje, zahrnout do příběhu i toho, kdo naslouchá a vysvětlit mu, že i on sám je schopen ovlivňovat příběh svojí účastí, starostlivostí a péčí. Tato výzva, aby naši svěřenci fakticky vstoupili do děje, je snad nejzásadnější součástí výchovného působení učiva filosofie a etiky.²⁶²

Nejde veškeré učivo zjednodušovat na biflování a reprodukci. Jde nám o osobní angažovanost našich žáků a studentů, jinak se výuka míjí podstatným smyslem a to my právě nechceme nechat dopustit. Máme v rukou významnou skutečnost učitelského působení, která ovlivňuje celek žákova života.²⁶³

²⁶⁰ PALOUŠ, Radim. *Ars docendi*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 8024608553. s. 78–79.

²⁶¹ PALOUŠ, Radim, ref. 260, s. 75.

²⁶² PALOUŠ, Radim, ref. 260, s. 80.

²⁶³ PALOUŠ, Radim, ref. 260, s. 81.

Učitel vyučující předmět etika by neměl při své profesionální činnosti nadměru zdůrazňovat pouze některou z dimenzí lidskosti.²⁶⁴ Výuka etiky by totiž měla zohledňovat nejen rozvoj osobnosti, ale taky rozvoj ctností sociálních i těch spojených s konáním práce.²⁶⁵ Ačkoliv filosofie a s ní spojená etika poskytující jakožto výukové předměty dost informací k zapamatování, důraz rovněž kladou na formování a tvořivé konání. Jedná se tu tedy o učivo existenciální a srdečné, s konverzní silou, kterou se tu snažím srozumitelně zprostředkovat/podat nejen sobě, ale i čtenářům.²⁶⁶

5.1 Hermeneutika

*„Je to koneckonců praxe sama, jež vyžaduje, abychom etice věnovali své úsilí a abychom se ptali, zda a kterými cestami lze k ní druhé vést.“*²⁶⁷ Tato citace v nás ovšem zřejmě probudí dotaz nebo spíše úvahy nad problémem týkající se didaktiky, konkrétně didaktiky předávání hodnot druhým lidem, který můžeme považovat za problém hermeneutický.²⁶⁸ Hermeneutika chápána v základu za nauku o porozumění nám v tomto konkrétním případě může pomoci pochopit problém interpretace chování, neboť ta je antedecencí (podmínkou, předpokladem) výchovy.

Je nutné správně pochopit pohnutky našich svěřenců ještě před tím, než se pustíme do hledání cest, jak směřovat jejich motivy jednání a myšlení, jinak řečeno, jak je ovlivňovat, vždyť co jiného také výchova a vzdělávání ostatně činí a na čem jiném stojí vztah pedagoga a jeho žáka/studenta. V tomto případě nemyslíme porozuměním pouhý druhý stupeň Bloomovy taxonomie, nýbrž porozumění jako poznání nezbytně jiné než poznání bezmyšlenkové, slepě přijímané na bázi například pouhé frontální přednášky učitele určené jeho svěřencům. *„Takové pronikání pod povrch využijeme při didaktickém působení ve dvou směrech: předně se pochopitelně budeme snažit, aby druhý člověk porozuměl nám, avšak ještě dříve potřebujeme, abychom my porozuměli jemu a abychom tak zjistili, na které důrazy je*

²⁶⁴ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141, s. 87.

²⁶⁵ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141, s. 86.

²⁶⁶ PALOUŠ, Radim, ref. 260, s. 88.

²⁶⁷ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 2.

²⁶⁸ GADAMER, Hans-Georg. *Pravda a metoda II: dodatky, rejstříky*. Praha: Triáda, 2011. Paprsek (Triáda). ISBN 9788087256442.

citlivý.²⁶⁹ Rozpoznání těchto citlivých ohnisek nebude snadné, přesto se o to musíme pokusit, neboť bez nich je porozumění zcela nemožné, neboli, měli bychom zjistit ona citlivá ohniska, protože ta jsou pro hermeneutiku tím, čím je arché pro filosofii obecně.²⁷⁰ Pokud chce někdo někomu něco říci, předat, je nutné do ohnisek citlivosti proniknout. Tedy opět je, zvláště pro vychovatele, nesmírně důležité zjistit ona citlivá ohniska, což by se mohlo zdát, že není až tak náročné z toho důvodu, že každodenní, všední dorozumívání se mezi všemi lidmi tak jako tak oněch senzibilních ohnisek dotýká, což se ovšem ukáže, že není až zase taková pravda a že ono rozpoznání je úkol spíše velmi složitý. Jednodušeji řečeno, ačkoliv rozpoznání oněch citlivých ohnisek je pro vychovatelovo poslání klíčové, nejedná se o úkol nijak jednoduchý. Totiž my lidé máme ten dar ona ohniska u jiných osob vycítit a rozpoznat, ovšem jistě v odlišných stupních přesnosti a též užitečnosti. Lidé jsou totiž obdařeni dovednostmi, kterou mohou dobře využít, nebo také zle zneužít. Docházelo a stále bohužel dochází k manipulaci mnoha lidí, z čehož manipulátoři často těží, o čemž učíme nejen v hodinách OV, ON a ZSV (téma jako jsou lidská práva, svoboda slova, důstojnost, volby a další) s přesahem do mediální výchovy, OSV, psychologie, sociologie, samozřejmě politologie, religionistiky a v dalších příbuzných oblastech. Proto je nutné reflektovat onu schopnost bez toho, aby se stránka člověka, která se týká citů a emocí neboli afektivní stránka lidské bytosti, ztratila. Bylo by škoda tuto empatii a sociabilitu čili schopnost vstupovat do vztahů nechat pouze na bázi běžné komunikace, měli bychom se o ni zajímat, nechat ji zrcadlit, odrážet se od reality a využít ji právě například při didaktice etiky či společenských věd.

5.2 Absolutní návazný bod

Teologie by mohla být pro výchovu k etice podnětem nejen tak, jak již bylo popsáno dříve, v úvodní kapitole. Obě tyto disciplíny si totiž kladou jako základní, podstatnou a zcela rozhodující otázku, zda je pro správné porozumění jistému sdělení nutné tzv. „zvláštní předporozumění“, eventuálně jakými jednotlivými postupy je možno k němu dojít.²⁷¹ Odpovědi můžeme nalézt v psychoterapii a psychoanalýze, kde univerzálním styčným bodem

²⁶⁹ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 3.

²⁷⁰ Tamtéž.

²⁷¹ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 5.

pohnutky je lidská sexualita, smrt, případně místo ve společnosti, práce, přátelství, rodina, bezpečí apod., viz například Maslow. Zážitek s výše vyjmenovanými fenomény má vcelku každý člověk, a proto je možno na ně při komunikaci s druhými lidmi odkázat, s čímž nutně musí počítat i etika. Takový seznam však není dostatečný, a proto by se etika neměla omezit jen na něj, vždyť se zajisté najdou tací, pro které je smrt po dlouhou část života takřka *prázdným pojmem*. Tyto případy jsou totiž relativními zkušenostmi aposteriori, nikoli apriorního poznání, které by mělo tvořit základ didaktického působení. Pro naše potřeby je nutné najít něco, co bude apriorního charakteru, něco, co se nachází nutně a absolutně u každého.²⁷² „*Takové absolutní měřítko je pochopitelně relevantní zejména pro etiku: etika bez absolutního zakotvení by prostě přestala být etikou a stala by se leda etikou společenského chování ve stylu podávání čaje o páté.*“²⁷³ Viz podkapitola 4.2, kde jsem popsala, jak bývá etika často velmi chybně na českých školách zaměňována s etiketou, v lepších případech s předmětem sociální nebo občanská výchova.

Dále se nabízí důležitá otázka, zdali má někdo vůbec právo a nárok na to, vyučováním ovlivňovat druhé. „*Neměli bychom spíše prostě tolerovat jejich odlišnosti a etické výchovy se vzdát?*“²⁷⁴ Řešením této námi položené otázky je znovu to, že nalezneme absolutní návazný bod, přesahující všechnu naši zkušenost. Jen takový bod by splňoval dané měřítko a od něj by se dále dali odvozovat vztahující se návaznosti daného předmětu vzdělání.²⁷⁵ Podobně jako teologie má nekonečno, etika si zaslouhuje a vyžaduje něco absolutního v lidské duši, něco, čím by si na společnosti vymohla oprávnění k výchově, tj. aby tuto společnost mohla výchovou ovlivňovat.²⁷⁶ Danou problematiku snad trochu tajemně vysvětluje Payne takto: „*Ovšem to, co lze získat, je vždy právě jen určitá dispozice vztahování se k absolutnímu počátku, nacházející se na dně srdce každého člověka, jež potřebuje další kultivaci či pěstění, a to je již v rukou dotyčné osoby.*“²⁷⁷ Payne pokračuje: „*Jde prostě o to, jestli každý návazný bod je pouze součástí horizontu veškeré zkušenosti či jestli se najde alespoň jeden případ vymykající se zkušenosti zcela a beze zbytku: jen to, co onen nejzazší horizont určitým*

²⁷² PAYNE, Jan, ref. 2, s. 6.

²⁷³ Tamtéž.

²⁷⁴ Tamtéž.

²⁷⁵ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 7.

²⁷⁶ Tamtéž.

²⁷⁷ Tamtéž.

*způsobem přesahuje, poskytuje šanci k absolutnímu zakotvení.*²⁷⁸ Přemýšlení, zvažování a studování žádaného návazného bodu se všeobecnou platností je ovšem velmi komplikované. *„Východiskem musí být to, co se nachází kdesi za horizontem veškeré zkušenosti, a s čím tudíž žádnou přímou zkušenost nelze mít.”*²⁷⁹ Jde o to, zkusit si vytyčit, stanovit a ohraničit komplexní přehled všech našich zkušeností a potom nalézt to, co nepojímá a neobsahuje, přesto se k tomu všechny lidské bytosti stále ve svých pohnutkách zaměřují. *„Jedině se skutečností čili tím, co je, ať již jde o skutečnost jakoukoli, třeba i vlastního srdce, lze vůbec mít zkušenost, kdežto naopak předmětem zkušenosti se nikdy nemůže stát to, co není, čili to, co je jen prázdnota.”*²⁸⁰ Mluvíme o prázdnotě neboli o nicotě či též o budoucnosti.

Návazný bod je tím, co má být, byť by šlo o cokoli, i přesto že to, co má být, může znamenat pro každého něco zčásti odlišného. To znamená, že společná etika bude schopna poskytnout po formální stránce, nikoli po faktické, všem lidským bytostem onu bezpochyby nutnou obecnou závaznost.

Lidé se k tomu, co má být, tak či onak vždy vztahují. Nikdo se toho nemůže zbavit, a ani nikdo jiný ho nemůže o to připravit. Člověk, který by ztratil bytostný poměr k tomu, co býti má, by už ani člověkem nebyl.²⁸¹ *„Ačkoli je tudíž to, co má být, u každého poněkud odlišné, platí, že takovým vzepětím je člověk nutně obdařen vždy; z toho důvodu je lidská vůle rázu rozevřených nůžek s jednou dimenzí směřující k tomu, co má být, a druhou dimenzí směřující k tomu, co je.”*²⁸² Tento text směřuje pomalu, ale jistě k určitému závěru neboli k nalezení absolutního návazného bodu. *„Tyto rozevřené nůžky spočívající v povaze vůle samé lze pokládat za arché čili absolutní počátek, poněvadž není nikoho, komu by se nedostávaly; právě sem pak lze promítnout onen návazný bod každého sdělení. Zbývá již jen najít pro tuto dispozici vhodné pojmenování; pojmenování se ovšem nabízí samo: odedávna taková dispozice nesla označení – **svědomí**. Svědomí je přece rozepjaté mezi to, co je, a to, co má být, přičemž ani jeden z obou jeho pólů nelze vynechat. Ono svědomí lze tudíž pokládat za hlavní pohnutku a díky tomu i návazný bod každé komunikace s druhými lidmi.”*²⁸³ Vychází najevo, že vztahovat se k tomu, co býti má, je úplně odlišného rázu než vztahování se k tomu,

²⁷⁸ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 8.

²⁷⁹ Tamtéž.

²⁸⁰ Tamtéž.

²⁸¹ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 9.

²⁸² Tamtéž.

²⁸³ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 10. (Ztučnila autorka diplomové práce.)

co skutečně a doopravdy je. Svědomí mimo „vědění“ o tom, co je, tkví taktéž ve „vědomí“ neboli mínění čili doxa toho, co býti má. K tomuto vědomí dospívá pak díky hodnocení.²⁸⁴ Hodnocení je výsledkem způsobilosti vůle člověka stanovit, co je zlé a co dobré. Dotyčný je poté ovšem odpovědný za to nést důsledky svého výběru, což se učí už žáci na základní škole. Svědomí nám tak napovídá, že nastalý případ mohl mít i zcela odlišný vývoj. To, co dle jednoho dopadlo dobře, mohlo za těch stejných skutečností, za zcela stejné situace dopadnout i naprosto nešťastně. Tedy můžeme říct: „*Ten, kdo hodnotí události kolem sebe, předpokládá nutně alespoň jednu bytost obdařenou svobodou a schopnou běh událostí změnit.*“²⁸⁵ Popírat svobodu by znamenalo vzdát se hodnocení. Jak tvrdí Payne, tento fakt dokazuje „ontologický důkaz svobody“ neboli schopnost se rozhodovat. Díky tomuto základnímu předpokladu logicky přiřkneme svobodu nejen každé lidské bytosti, ale také i sobě samému.

Svoboda úzce souvisí s vůlí. Svědomí je totiž zabudované do vůle. Svoboda bez vůle, vedená a regulovaná svědomím není možná. Člověk je schopen usměrňovat chod událostí právě proto, že je vybaven svobodou se schopností se rozhodovat.²⁸⁶

*„Zatímco vůle je u každého člověka různě silná a má jedinečně svébytnou povahu, je svoboda přisuzována v naprosté rovnosti všem lidským bytostem včetně jí samé.“*²⁸⁷ Vždy můžeme přikývnout, souhlasit, nebo se ohradit a namítat, říci ano, či ne. Tedy svoboda je kvalitativní povahy a vůle kvantitativní.²⁸⁸ Možnost máme jen jednu, pro všechny stejnou, variantu odpovědět „*ale jistě*“, či „*nikoli*“. Dospěli jsme k rovnosti, k rovnosti, jež má nikoli absolutní, ale relativní povahu, která se k té absolutní samozřejmě blíží. „*Takto je ona naprostá rovnost tím, co má být, avšak vždy jen v limitní podobě: každý jednotlivec i společnost vcelku se k rovnosti pouze přibližuje a v tomto směru je rovnost transcendentní povahy. Ona více či méně transcendentní rovnost je tudíž oním návazným bodem při porozumění druhému člověku a takto i základním principem čili arché každé komunikace mezi lidmi v kterékoli společnosti.*“²⁸⁹ Konečně jsme se dostali k znázornění a vystihnutí toho, co je

²⁸⁴ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 10.

²⁸⁵ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 11.

²⁸⁶ Tamtéž.

²⁸⁷ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 12.

²⁸⁸ Tamtéž.

²⁸⁹ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 13. (Ztučnila autorka diplomové práce.)

onen absolutní návazný bod veškerého porozumění rovnosti mezi bytostmi, co se týká svobody.

Ve skutečném životě je nutné ještě učinit poslední faktický krok, navazující na předchozí úvahy.

Jedná se o morální vymezení normy chování neboli o imperativ, který vybízí k jistému počínání k druhým. Zprv jde o to, do jaké míry je vůle druhého člověka vyvinuta. Zadruhé jde také o imperativ, který vyzývá a pobízí k zásahu do života druhého. Takový zásah bude stanoven etickou povahou svobody samé, která je nezbytně, dle předešlých úvah, nikoli jen tím, co je, tj. prostředkem k cílům, ale zvláště také tím, co býti má, cílem samotným. Je proto nutné toto etické působení vést ke svobodě.²⁹⁰ Jestliže uznáme, že má výchova směřovat ke svobodě, zjeví se nám v mysli skepse neboli pochybování, nedůvěra vůči tomu, jestli je vůbec něco takového uskutečnitelné.

Přinutit druhého ke svobodě se absolutně protíví jeho svobodě a rozhodně s ní nekoresponduje. Ovšem nechat druhého, například naše žáky a studenty jeho vůli na milost se zase nutně příčí výchovnému požadavku.²⁹¹ Zmínit můžeme Finkovy výchovné antinomie, respektive jeho dilemata týkající se výchovy, v nichž řeší, zda je výchova vlastně pomocí pro druhé, či jejím prostřednictvím ostatní jen manipulujeme, zda má vychovatel vůbec nějakou moc, či je naprosto bezmocný. Táže se po otázce hranic výchovy, jedinečnosti či obecnosti výchovy, výchovy k profesi či k lidství, po otázce mezí a možností výchovy, co lze na člověku vůbec formovat apod. „*Finka provokuje samozřejmost cílů a metod výchovy.*“²⁹² Může vlastně vychovatel vmlouvat, až dalo by se říci vsugerovat, svoji koncepci a chápání života a hodnot, maxim jednání, jež se nacházejí v naší nedostačující životní praxi druhému, jeho svěřencům? Předpokládáme, že učitel má sice dobrou vůli a čisté svědomí, též profesionální schopnosti, avšak především formuje žáky a studenty ne dle jakýchkoli subjektivních názorů, ale dle všeobecně uznávaného. „*Co je zdrojem legitimacy učitelství a vychovatelství... Kdo dá vychovateli záruku, že nesváže vychovávaného pouty, jež jemu samému jsou nepříjemná?*“²⁹³ Výše stručně zmíněné antinomie taktéž souvisí s tím, že životní zkušenosti jsou nepřenositelné a že se škola zaměřuje za život a svět sám. Žáci na základní škole a studenti na střední se učí to, jaký svět je. Neučí se tu přímo žít, protože na to návod

²⁹⁰ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 13.

²⁹¹ Tamtéž.

²⁹² PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 21.

²⁹³ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 22.

bohužel, nebo možná bohudík neexistuje. Snad tu proto ovšem nezůstane jen pouhé mentorování či chabé úsilí učitelů snažit se o to, aby se žáci a studenti vyhnuli svým chybám. Učit a vychovávat mladé si nárokuje jistou dávku zaujetí a nadšení, zanícení, zápalu, dále též schopnost sebereflexe a kritické distance.²⁹⁴

„Vyrůstá výchova z přirozenosti člověka, nebo působí proti ní, je svobodným sebeutvářením, nebo výrazem nutnosti?... Jak odstranit napětí mezi skutečným stavem a ideálem ve výchově?“²⁹⁵ Ptát se neznamena vzdání se, zřeknutí se nároku na odpověď, nýbrž odemknutí, zpřístupnění způsobu a směru k pochopení, k proniknutí. Žáci a studenti chtějí od svého učitele, aby byl spravedlivý, aby měřil každému stejně. Současně chtějí, aby k nim pedagog přistupoval individuálně. Žádají si, aby s nimi učitel zacházel jako s partnery a dokázal se vcítit do jejich dětských potřeb a slabostí.²⁹⁶

Při výchově by nemělo totiž, jak je zcela jisté, docházet ke zhanobení vůle. Proto je absolutně nutné přijít u vůle na předpoklady potencialit a vůbec na uskutečnitelnost svobody a až pak tento základ zkulturovat a šlechtit především u sebe sama, ale též u dalších, a to tak, že budeme pěstovat a zdokonalovat nejzazší pozadí duševního života vůbec.²⁹⁷ Co je ovšem tímto pozadím? Co si pod takovým pojmem vlastně představit?

Hermeneuticky by se to dalo vyjádřit tak, že naše názory jsou ovlivňovány předsudky, z nichž se nemůžeme vymanit, což není vždy úplně tak špatně, neboť nám v určitých situacích pomáhají, jsou praktické pro naše předběžné mínění a předporozumění, jak novější filosofie i společenské vědy uznávají, takže není úplně marné je pěstovat například výchovou. Mimo hermeneutiku se duševnímu pozadí věnovala také hlubinná psychologie a psychoterapie, které nazvaly tuto mocnou schopnost komplexem či archetypem. Pokud budeme hledat u obojího to, co je společné této moci ovládající veškeré uvažování, zjistíme, že „afektivita“ čili emocionální reaktivita člověka je tím příhodným a náležitým vyjádřením.²⁹⁸ To proto, že platí, že afektivita je bezděčný pramen asociace čili volné mentální spojení či vztah mezi myšlenkami, pocity, pojmy, vzpomínkami a vjemy, který se pojí s určitou osobou, objektem či ideou, tedy určitá představa na základě předchozí zkušenosti. *„Afektivita pak vždy slouží k výběru vhodných slov i k slovnímu vyjádření vůbec, a tudíž je nutně v pozadí jazyka*

²⁹⁴ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 23.

²⁹⁵ PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ, ref. 19, s. 24.

²⁹⁶ Tamtéž.

²⁹⁷ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 13.

²⁹⁸ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 14.

*samého.*²⁹⁹ Duševní děje, které mají svůj horizont v afektivitě, jež se nachází na pozadí asociace, pro ni má rezolutní náboj a přitom je navenek bez „barvy“. Té dosáhne až v reflexi. Reflexe je duševním, nyní již dočista kreativním výkonem.³⁰⁰ Důsledkem je to, že se stále opakující se identická smyslová zkušenost odlišuje a rozšiřuje od bolesti až po okouzlení, ba přímo očarování, fascinování a ohromení krásou či obětí z lásky. „*Pestré rozmanitosti nabývá to, co by bez afektivity bylo nudně shodné.*“³⁰¹ Afektivita není jen úkazem, který by zatemňoval čisté poznání. K zažehnutí afektivity dochází i bez podnětů z okolí. Z afektivity se skládá vůle člověka. Centrem vůle je svoboda. Tedy afektivita má svůj základ ve svobodě, ve svobodném rozhodnutí. Pokud má někdo svobodu, tak se odehrává na afektivním pozadí.³⁰² „*Z těchto závěrů pak vyplývá i morálně přípustná norma pro způsob našeho zásahu do života druhé osoby: věčným úkolem je jakýmkoli prostředky rozvíjet u druhých osob již od útlého dětství jejich afektivitu s tím, že tato afektivita je klíčovou podmínkou rozvoje jejich vůle a potažmo i svobody samotné spočívající v rozhodování se. Důvodem přípustnosti takového zasahování do života jiného je ovšem právě ona svoboda jakožto nejzazší a pro všechny platný úběžník toho, co má být, když vůle klíčící z afektivity je již jejím provedením.*“³⁰³

Ovlivňovat můžeme afektivitu a vůli člověka nejen subjektivně, a to rozvíjením reflexe vlastních prožitků, ale i objektivně, tedy přes centrum vůle, pohybu a řeči. Oboje je zapotřebí kultivovat a tvořit tím prostor pro svobodu, kterou sice nezaručíme, ale bez těchto domněnek, respektive podmínek, bychom k ní nemohli dovést žádného. „*Z uvedeného vyplývá, že **etická výchova možná je** a že má svůj úběžník čili návazný bod ve svobodě s tím, že ji lze rozvíjet působením na vůli dotyčného podporou afektivity, a to všemi prostředky. Zdá se, že působení na afektivitu pak překonává též ono původně zmíněné napětí mezi tím, co je k něčemu a co přitom učít nelze, a tím, co učít lze a co přitom není k ničemu.*“³⁰⁴ Pro ujasnění, afektivitou míníme celou osobnost, celek člověka, nejen působení na city, jak by se mohlo mylně zdát. Používáme zde sice Payneho pojem afektivita, který, ač nemusí znít nejuvýstižněji, velice mě inspiroval a přivedl až sem. Zcela jistě bude existovat pojem, který by snad lépe vyjádřil, co

²⁹⁹ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 14.

³⁰⁰ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 15.

³⁰¹ Tamtéž.

³⁰² Tamtéž.

³⁰³ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 16.

³⁰⁴ PAYNE, Jan, ref. 2, s. 17. (Ztučnila autorka diplomové práce.)

onou afektivitou míníme, avšak v kontextu celé práce je záměr, s nímž je slovo afektivita užíván, myslím si, dosti patrný.

5.3 Ukázání cesty prostřednictvím základních orientačních východisek

Ano, filosofii, a tedy i etiku je možno vyučovat, jak vyplynulo z předchozí podkapitoly. V jaké podobě je ale tato výuka možná, jakým způsobem? Pokusím se uvést určitá orientační hlediska, jež by mohla pomoci tomu, kdo by chtěl etiku vyučovat. Jak na to, aby to nebylo pouhé uvádění do norem, ale opravdu skutečná, filosofující etika? Co poradit učitelům, kteří by chtěli etiku smysluplně učit?

Je nutné, aby se v našich svěřencích zrodil cit pro pravdu, porozumění tomu, že pravda je hodná pozornosti. Toto podstatné jsoucno se ale nikdo nenaučí nadřením se nějaké složité definice. To dokážeme pouze, pokud jsme schopni vyvolat zrod iniciace v duši našich svěřenců. Naším úkolem je utvořit „napětí bytostného tázání“, které zapálí v duši našich svěřenců jiskřičku.³⁰⁵ *„Jen v bytostném tázání se utvoří rodivé milieu, jež z hloubi věci nechá vyvřít vhled do podstaty etické normy. Pokud se tato norma jen předá definicí a imperativem ,toto se musí!‘, je to špatně. Etika a filosofie se nemůže vyučovat jako ,kuchařka‘, popisně, karteziánsky. Podstatné obsahy je nutno probouzet v duších recipientů, jinak se nikdy tyto normy nezvnitřní tak, aby se staly jejich životními milníky a zákony.“*³⁰⁶ Jistě se nám bude až příliš často stávat, že narazíme na neproniknutelnou zeď karteziánského myšlení, která je živa pouze z toho, co si lze představit, na co je možné si sáhnout, co je předmětné. Tento problém současné nevzdělanosti je nutné snižovat na co nejnižší míru. Vzdělávání musí obsahovat přístupové cesty k celkům bez marga. Pod celkem bez marga si lze představit výše zmíněnou pravdu či dobro, které nemají předmětnou ohraničenost ani geometricky vykazatelné hranice. Lidé žijící ve 21. století (a nejen ti) ovšem nutně potřebují vše znát s naprostou jistotou, která je pro ně jen jedna a ta jediná pravá, a to je ta, co se dá vykázat, zopakovat, zkontrolovat apod., což u dobra a pravdy, u celku bez marga není možné.³⁰⁷ Naše zmíněné dobro či pravda se tedy musí samo zrodit, vynořit se v duši našich svěřenců, v hloubi myšlení. Analýzou, kauzalitou ani popisem předmětů toho dosáhnout nelze. Etika by měla pomoci našim

³⁰⁵ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141, s. 69.

³⁰⁶ Tamtéž.

³⁰⁷ Tamtéž.

svěřencům dospět k vhledům, které jsou nepřenositelné, ty se musejí zrodit v každé jednotlivé bytosti tak, aby už pak o nich nemělo smysl se neustále dokola znovu přesvědčovat. „*Celky se ukazují, jen když vznikají nebo zanikají, a to je možné zakusit jen v napětí bytostného tázání, proto základní metodou pro sdělování celků bez marga musí být diarchie (napětí z otázek)*.³⁰⁸ Takovéto otázky však musí přijít od našich posluchačů samy, a ne od nás, od učitelů, všechno pro naše svěřence nachystat a zpracovat, ne, to je chybné. Aby toho všeho byl však učitel schopen, musí své povolání vykonávat rád, s pocitem naplnění.³⁰⁹ Počátky vyvstávají v duších našich svěřenců z napětí bytostného tázání, které musí navodit učitel, jež učí právě předmět etika, v tom spočívá základ pro její výuku. Je nutné dovést naše posluchače s ontologickou platností k účastenství na rození počátku neboli k „methexis“. Pak dospějeme k „aletheia“, k neskrytosti, jež byla vytržena vzhledem ze skrytosti.³¹⁰ Etiku nelze předat vědeckým postupem, ale pouze filosofováním. Učit etiku a filosofii se dá „milováním moudrosti“, k čemuž odkazoval hned úplně první odkaz této práce. Jde nám o samotné tázání jako takové, o tázání ve smyslu zbožnosti myšlení.³¹¹

„*Celek bez marga a Idea jsou to samé*.“³¹² Idea se tedy rovná celku bez okrajů, což je zkratkovitě totéž co „chórismos“, který symbolizuje svobodu. Nikdo nepochopí filosofii, komu není přístupná idea. „*Pro filosofii je zkušenost svobody tím, co ji zachraňuje od možného rozptýlení v znalostech konečných, předmětných, jednotlivých, co jí dává a zaručuje její autonomii*.“³¹³ Filosofii je potřeba porozumět, ne si jen něco zapamatovat na zkoušku. „*Mluvíme-li o důstojnosti člověka, pak ji musí žák i pocítit sám na sobě, stejně jako její opak, jinak si nic nezapamatuje do života, maximálně podrží v paměti to, co chce učitel slyšet u zkoušky; a to je bída*.“³¹⁴ Vštípit důstojnost našim svěřencům znamená nechat je zažít tuto důstojnost bytostně na sobě samém. Nebudou nám stačit testy a stále dokola stejné opakování definic. Jde nám o to dosáhnout zvnitřnělého pochopení, které bude působit na schopnosti rozumové, voluntativní i emotivní. Etické obsahy se předávají zcela a naprosto jinak, než je tomu v chemii, fyzice, biologii, matematice. Etika není předmětem k deskripci,

³⁰⁸ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141. s. 70.

³⁰⁹ Tamtéž.

³¹⁰ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141. s. 74.

³¹¹ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141. s. 71.

³¹² KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141. s. 72.

³¹³ PATOČKA, Jan. *Negativní platonismus*. 3. opravené vydání. Praha: Oikoymenh, 2007. ISBN 978-80-7298-273-8. s. 55.

³¹⁴ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141. s. 75.

jak je tomu ve vědách.³¹⁵ Etika je rození, počátkování počátků, to není závěr vzniklý z premis za použití logických znalostí. My chceme v našich svěřencích založit etický nadhled, což nepůjde jinak, než že jim pomůžeme. Teprve potom si budou věřit a nenechají sebou manipulovat.³¹⁶

Podstatou filosofie, a tudíž i etiky je jejich způsob myšlení – specifické kladení otázek. Proto by právě filosofické myšlení mělo být zásadním obsahem předmětu etika. Naopak by se co nejméně mělo stávat, aby se hodiny etiky proměnily ve zprostředkování znalostí z dějin etiky a filosofie.³¹⁷ *„Bez zvládnutí filosofického způsobu myšlení, tedy bez schopnosti formulovat filosofické otázky a problémy, bez schopnosti rozlišovat různé významy pojmů, bez schopnosti odhalit a posoudit předpoklady různých filosofických teorií, nemají odpovědi předložené v průběhu dějin myšlení pro studenty smysl. Dějiny filosofie nejsou filosofie, pokud je pojmáme jako soubor myšlenek přiřazený jednotlivým autorům bez potřeby klást si otázku po smyslu a pravdivosti jejich řešení filosofických problémů. Jsou důležité proto, že ukazují myšlenkové procesy, způsoby tázání a možné odpovědi, jejich pouhé zprostředkování ale nezaručuje, že se stejné procesy rozběhnou i v hlavách žáků.“*³¹⁸ Poznatky z dějin filosofie není možno vyučovat bez výuky filosofického myšlení, kdežto filosofickému myšlení se dá učit i bez vědomostí z dějin filosofie.³¹⁹

*„Patočka vidí reálné nebezpečí, není-li za sdělováním nic než slova a intelektuální nadání, které neodkazuje k ‚skutečnému životu‘. Právě ve škole je takové nebezpečí verbalismu silné: hodnoty se tradují, aniž by se sdílel jejich obsah, nakonec zbývá pouhé rozmělněné, všem přístupné, úplně takřka vysáté, ‚nic‘.“*³²⁰ Naším úkolem je docílit toho, aby „paideia“ připravovala na obrat vzhůru,³²¹ aby vzdělání rozechvělo lidské nitro, aby filosofie probouzela svědomí, aby docházelo k provokujícímu nepokoji v duši našich svěřenců,³²² aby

³¹⁵ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141. s. 76.

³¹⁶ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141. s. 77.

³¹⁷ ŠEBEŠOVÁ, Petra. *Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie*. [online]. Praha, 2016 [cit. 2018-10-09]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/131557/>. Disertační práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra pedagogiky. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Martin Strouhal. s. 5.

³¹⁸ ŠEBEŠOVÁ, Petra, ref. 317, s. 5–6.

³¹⁹ ŠEBEŠOVÁ, Petra, ref. 317, s. 6.

³²⁰ PALOUŠ, Radim a Aleš PRÁZNÝ, ref. 82, s. 112.

³²¹ PALOUŠ, Radim a Aleš PRÁZNÝ, ref. 82, s. 111.

³²² PALOUŠ, Radim a Aleš PRÁZNÝ, ref. 82, s. 112.

výchova byla oním existenciálním otřesem, který lze vyčíst již z Platonových dialogů.³²³ Člověk, který je vychovaný filosoficky, je odpovědně starostlivý. Taková výchova je záchranou pro společenství. Sebevýchova pak akceptací vychovatelovy vůle k prohloubení sebe sama.³²⁴ *„Nebezpečím tu není „nevzdělanost“, ale falešný obraz skutečné vzdělanosti. Taková zdánlivá vzdělanost je charakteristická tím, že kupí spoustu vědomostí, které nepůsobí životní radost. Jde v posledku o zjetí materiálem, jenž brání jemnému myšlení.“*³²⁵ Nikdo z lidí nemá být nefilosofem. Všichni jsme byli stvořeni jako „tvor rozumný“ čili máme za úkol pozorovat podstaty věcí a ukazovat je druhým.³²⁶

Patočka se zabýval třemi pohyby duše, třemi pohyby existence. První pohyb je pohyb zakořenění, zakotvení, kdy přijímáme jazyk, tradice a zvyky. Druhý pohyb je pohybem sebezbavení sebezprodloužením, což je pohyb práce, kdy můžeme prodloužit své možnosti, být produktivní, přičemž sebezprodloužení při práci učitele můžeme nalézt skrze učitelovo ukazovátka, které přikládá k tabuli, když se svým žákům snaží předat určitá porozumění. A konečně třetí pohyb je pohyb sebenalezení, průlomu, vzmachu, pohyb vpravdě lidský, kdy přijímáme svou konečnost. Tento třetí pohyb je cílem pro život člověka. Tento třetí pohyb by měl být taktéž cílem výuky etiky, k němu by měla postupně etika směřovat, přesto víme, že je nutné si projít prvními dvěma pohyby, aby bylo možné dosáhnout třetího pohybu.³²⁷

Jak bylo řečeno, u nás v České republice již je etická výchova zařazena do RVP, bohužel však snad dočasně a přechodně jako spíše psychologicko-sociální program, jenž rozvíjí osobnost žáků a studentů, a ne jako etika, která vyrůstá z filosoficky zdůvodněných východisek.³²⁸ Etika by se měla vyučovat na filosofickém základě, který nevyzdvihuje pouze zážitkovou metodu a poznatky z psychologie.³²⁹ Také bych chtěla podotknout, že se výuka etiky nesmí zaměřit jen na jeden přístup či metodu.³³⁰ Žádná z metod nelze určit za tu nejvhodnější. Nebojme se proto použít metodu transmisivní, heuristickou, práci ve skupině,

³²³ PALOUSH, Radim a Aleš PRÁZNÝ, ref. 82, s. 110.

³²⁴ PALOUSH, Radim a Aleš PRÁZNÝ, ref. 82, s. 111.

³²⁵ PALOUSH, Radim a Aleš PRÁZNÝ, ref. 82, s. 113.

³²⁶ PALOUSH, Radim a Aleš PRÁZNÝ, ref. 82, s. 110.

³²⁷ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141, s. 85.

³²⁸ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141, s. 87.

³²⁹ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141, s. 82.

³³⁰ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141, s. 89.

individuální práci, dialog apod.³³¹ „Pokud se při výuce v oblasti etiky neobjeví ochota dotýkat se slabin a předností svých, bolestí a radostí druhých a světa, pokud se žáci a studenti nebudou setkávat s jinakostí, nebudou se snažit myslet, vnímat a cítit jako ‚ti druzí‘, pak bude mnohé z možností výuky v této oblasti, ale i z možností skutečné výchovy samotné, promarněno.“³³² Školu, která rezignuje na výchovu a orientuje se jen na znalosti, žádný předmět, ani etická výchova nezachrání.

Avšak, dojde-li ve výuce etiky ke skutečné výchově, k té otřesové události, kdy budou naši svěřenci vytřesení z dosavadních jistot do situace, kdy začnou hledat tu pravou podstatu, až výchova nebude směřovat k přijetí již předem připraveného, až dojde k nahlédnutí dosavadní nevědomosti, nesvobody a neodpovědnosti, až dojde k životu nejen ve vzájemné toleranci, ale k životu v respektu či vzájemné pohostinnosti, který směřuje k pravdě, pak bude tato výuka skutečně spoluvytvářet žití.³³³

³³¹ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141, s. 88.

³³² KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141, s. 89.

³³³ KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ref. 141, s. 89–90.

Závěr

Diplomová práce se zabývala především filosofií, výchovou a etikou, respektive filosofií výchovy a etikou, kdy klíčovou kapitolou byla kapitola poslední, v níž došlo kromě závěrečného shrnutí k vzájemnému sloučení všech těchto stěžejních kategorií. Celou moji práci provázela centrální otázka možnosti výuky etiky. Dospěla jsem k závěru, že ano, etiku je možné vyučovat.

Je zřejmé, že na některých školách se o to učitelé pokouší například prostřednictvím etikety, bohužel ne ojediněle se stává, že nejen učitelé tato dvě zcela odlišná slova naprosto mylně a nevhodně pletou. Etika není etiketa!

Jinde rozumí teoretickým předpokladům výuky etiky, avšak usilují o ni pomocí prostého uvádění do norem, což, jak jsem poukazovala, etikou též nikdy v tom správném slova smyslu nebude, a pokud se o to někdo takto pokusí, tak to provede dočista nepatřičným a zcela nevhodným způsobem.

Pokud chceme učit skutečnou etiku, pak je to etika založená na filosofickém základě, etika předávaná filosofováním, ne vědeckým popisným postupem. Filosofické myšlení je zásadním obsahem opravdové etiky – etiky vyrůstající z filosoficky zdůvodněných východisek. Taková etika dokáže v duších našich svěřenců vyvolat napětí bytostného tázání, které je pro etiku tak nesmírně důležité.

Úkolem učitelů je nechat zrodit, vynořit v duších našich svěřenců vhledy, v tom spočívá základ pro výuku etiky – založit v našich žácích a studentech etický nadhled, dosáhnout zvnitřněného pochopení, k čemuž jim musíme pomoci, docílit v našich svěřencích obratu vzhůru, k tomu, aby se jim rozechvělo lidské nitro, aby zažili to skutečné probouzení jejich svědomí, aby docházelo k provokujícímu nepokoji jejich duší, k existenciálním otřesovým událostem, k vytřesení z dosavadních jistot do situací, kdy začnou hledat tu pravou podstatu, kdy dojde k nahlédnutí dosavadní nevědomosti, nesvobody a neodpovědnosti.

Úmyslem, záměrem každé jednotlivé kapitoly, které dohromady tvoří tuto diplomovou práci, bylo to, že z charakteru filosofického myšlení samého mají učitelé, kteří učí předmět filosofie či etika, možnost učit nejen o filosofii například přehledem jejich dějin a o etice jako o studiu hodnot a reflexi morálky, ale také, a to především, učit své žáky a studenty doopravdy filosoficky myslet, tedy myslet ve významu „myslet se zřetelem na celek“.

Pokud se bude chtít učitel ujistit, zda má ve výuce etiky nakročeno tím správným směrem, jestli se vydal po té pravé cestě, musí mít stále na paměti avizovaná významná hlediska, mezi která bez pochyby patří obrat čili „metanoia“, náhled, intence k celku bez marga, podstatné hluboké tázání, třetí Patočkův pohyb existence, schopnost reflektovat žitou zkušenost apod., k tomu všemu by měl své svěřence vést, k tomu je po-volán.

Seznam použitých informačních zdrojů

ARENDDT, Hannah. *Krise kultury: (Čtyři cvičení v politickém myšlení)*. Praha: Mladá fronta, 1994. Váhy (Mladá fronta). ISBN 80-204-0424-4.

BERGER, Peter a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1.

CEJPEK, Jiří. *Informace, komunikace, myšlení: Úvod do informační vědy*. 2., přepracované vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. ISBN 80-246-1037-X.

Česká filosofie a filosofie výchovy: monografie pedagogů a doktorandů filosofie. 1. vydání. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. 240 stran. ISBN 978-80-7290-876-9.

DOROTÍKOVÁ, Soňa, ed. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 8072901028.

Etická výchova. In: Diskuzní fórum RVP [online]. 13. 1. 2009 – 11. 5. 2009, 355 příspěvků [cit. 2018-07-26]. Dostupné z: <https://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=433&t=7717>.

GADAMER, Hans-Georg. *Pravda a metoda II: dodatky, rejstříky*. Praha: Triáda, 2011. Paprsek (Triáda). ISBN 9788087256442.

HAVLÍČEK, Aleš, ed. *Platónův dialog Menón: sborník příspěvků z platónského symposia konaného v Praze ve dnech 23.-24. října 1998*. Praha: Oikoymenth, 2000. ISBN 80-7298-013-0.

HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 9788072906703.

HODGKINSON, Tom. *Líný rodič: lenošením a nečinností k lepšímu rodičovství: zaručený návod, jak být pohodovým rodičem*. Brno: Jota, 2009. Překlad Livie BENCKOVÁ a Petr CAJTHAML. 248 stran. ISBN 978-80-7217-665-6.

KAMBERSKÝ, Petr. Soumrak vzdělanosti?. *Lidové noviny: rubrika: Orientace* [online]. 11. 9. 2010, s. 21 [cit. 2018-07-25]. Dostupné z: <https://iforum.cuni.cz/IFORUM-9671.html>.

KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. 3. opravené vydání. Praha: Oikoymenh, 2014. ISBN 978-80-7298-501-2.

KELLER, Jan a Lubor HRUŠKA TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-78-6.

KIERKEGAARD, Sören a Miloslav Žilina. *Současnost*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 978-80-7198-089-6.

KIERKEGAARD, Sören. *Filosofické drošky aneb droškátka filosofie*. Praha: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-197-4.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Orbis sensualium pictus*. 1. vyd. Praha: Trizonia, 1991, 155 s. ISBN 80-900953-0-5.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Obecná učitelům připomenutí: Vybrané spisy JAK*. 4. díl. Praha: SPN 1, 1966. ISBN 14-030-66.

KOŽNAR, Miroslav. *Zacházení s časem volna v historickém pohledu* [online]. Brno, 2006 [cit. 2018-07-18]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/jdgqr/BC.M._Koznar_Volny_cas_Word.pdf. Bakalářská práce. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Dana Knotová.

KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ed. *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 9788072909834.

LEVINAS, Emmanuel. *Etika a nekonečno*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1994. Oikúmené. ISBN 80-85241-67-6.

LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu: Postmoderno vysvětlované dětem: Postmoderní situace*. Praha: Filozofický ústav AV ČR, 1993. Základní filosofické texty. ISBN 80-7007-047-1.

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

Nechybujte.cz: správně česky; slovník současné češtiny [online]. Lingea, 2012 [cit. 2018-11-12]. Dostupné z: <https://www.nechybujte.cz/slovník-ceskych-synonym>.

PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*. vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 166 s. ISBN 978-802-4619-019.

PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 8004254152.

PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 8004253903.

PALOUŠ, Radim. *Ars docendi*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 8024608553.

PALOUŠ, Radim. *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 9788024616506.

PALOUŠ, Radim a Aleš PRÁZNÝ. Pedagogické založení filosofie u Jana Patočky: K 30. výročí smrti a 100. výročí narození Jana Patočky. *Pedagogika*. 2007, 57(2), 108-113.

PATOČKA, Jan. *Negativní platonismus*. 3. opravené vydání. Praha: Oikoymenh, 2007. ISBN 978-80-7298-273-8.

PATOČKA, Jan. *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-24-0.

PAYNE, Jan. Otázka možnosti mravní výchovy. *REFLEXE: FILOSOFICKÝ ČASOPIS* [online]. 1998, 9(19), 3/1–17 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: https://www.reflexe.cz/File/Reflexe_19/payne.pdf.

PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorci lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.

PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 9788024626369.

PEŠKOVÁ, Jaroslava. Miloslav PRŮKA a Irena VAŇKOVÁ. *Hledání souřadnic společného světa: filosofie pro každý den*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, 521 s. ISBN 80-86432-91-2.

PRAVDOVÁ, Markéta. Infotainment, politainment, edutainment aneb K jazyku masových médií. *Naše řeč* [online]. 2003, 86(4), 206–217 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7741#>.

Reformy a systémy vzdělávání / Eurydice. *Erasmus+* [online]. 2018 [cit. 2018-11-09]. Dostupné z: <https://www.naerasmusplus.cz/cz/reformy-a-systemy-vzdelavani-eurydice/>

RICOEUR, Paul. *Filosofie vůle*. Přeložil Jakub ČAPEK. Praha: Oikoymenh, 2001. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 80-7298-033-5.

SÁL, Petr. Vliv existencialismu na výchovu. [online]. Praha, 2015 [cit. 2018-10-09]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/145504>. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Ivo Syřiště.

SPOCK, Benjamin. *Baby and child care: completely revised and updated for today's parents*. New York: Pocket Books, 1976. 665 s. ISBN 0-671-80492-8.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024742120.

SVOBODOVÁ, Zuzana, ed. *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5

SVOBODOVÁ, Zuzana, ed. *Důstojně a radostně: příspěvek k lidskoprávnímu, občanskému a etickému vzdělávání*. Středokluky: Zdeněk Susa, 2012. ISBN 9788086057750.

ŠEBEŠOVÁ, Petra. *Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie*. [online]. Praha, 2016 [cit. 2018-10-09]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/131557/>.
Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra pedagogiky. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Martin Strouhal.

VÁCHA, Marek Orko. *Tančící skály: o vývoji života na Zemi, o člověku a o Bohu*. Brno: Cesta, 2003. ISBN 978-80-7295-140-6.

ZIČHA, Zbyněk. *Vybrané otázky filosofie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-658-1.