

Diplomová práce

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

PROCES ROZHODOVÁNÍ V ETICKÉM KONTEXTU
JAKO VÝCHOVNÝ ÚKOL U ŽÁKŮ 8. A 9. TŘÍD

Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Svobodová Ph.D.

Autor práce: Bc. Veronika Razimová

Studijní obor: NPVC

Ročník: 3.

2014

Prohlášení o samostatném zpracování

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci zpracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. byly zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Bc. Veronika Razimová

„Děkuji vedoucí práce PhDr. Zuzaně Svobodové Ph.D. za její podnětné rady, připomínky a metodické vedení práce. Další srdečné díky patří Mgr. Pavle Červené za formální úpravu práce a v neposlední řadě mé rodině a nejbližším za jejich obrovskou podporu.“

Obsah:

Úvod.....	6
1. Vývojové charakteristiky věkové skupiny.....	9
1.1 Problematika vymezení.....	9
1.2 Obecná charakteristika dospívání	9
1.3 Kognitivní vývoj	11
1.4 Identita.....	12
1.5 Citový život a socializace.....	13
1.6 Morální vývoj.....	15
1.7 Filosofické úvahy nad duševním vývojem člověka	20
Shrnutí.....	26
2. Filosofická výchova jako cesta k zodpovědnému rozhodování.....	29
2.1 Uvedení do problematiky	29
2.1.1 Filosofie	29
2.1.2 Filosofie a výchova.....	30
2.1.3 Filosofie výchovy	31
2.2 Dějinná souvislost	31
2.2.1 Počátky lidstva.....	32
2.2.2 Doba mýtická.....	33
2.2.3 Počátky filosofie a řecká tradice.....	34
2.2.4 Římské dědictví	38
2.2.5 Středověk	39
2.2.6 Novověké myšlení	46
2.2.7 Existencialismus jako filosofický směr uvažující o svobodě	50
2.3 Současné úvahy nad situací výchovy.....	52
2.4 Výchova k odpovědnosti.....	56
Shrnutí.....	59
3. Etické aspekty rozhodování	62
3.1 Úkol etiky.....	63
3.2 Etika jako nauka o mravním jednání.....	63
3.2.1 Předpoklady mravního jednání	65
3.3 Etické rozhodování.....	76
3.3.1 Cesta objevování hodnot.....	77
3.3.2 Proces rozhodování aneb Od váhání k volbě (Paul Ricoeur)	79

Shrnutí.....	81
4. Výchova k zodpovědnému rozhodování z pohledu etiky.....	84
Závěr	89
Seznam literatury	91
Seznam příloh	97
ABSTRAKT	98
ABSTRACT.....	99

Úvod

Žijeme v době, o které se v odborné společnosti hovoří jako o postmoderní a která se vyznačuje pluralitou a jejím následkem také odpoutáním člověka od tradičního myšlení a hodnot. Pojmy jako lidství, svoboda, odpovědnost nabírají v moderní době zúženého významu.

Hlavním záměrem mojí diplomové práce je představit proces rozhodování jako úkol výchovy a možnosti jeho realizace u žáků 8. a 9. tříd, a to s důrazem na etický kontext. Na základě vývojových a rozvojových možností vybrané věkové skupiny bude představena výchova jako cesta ke „svobodnému“ rozhodování v současné společnosti v etickém kontextu. Uvozovky nad slovem *svobodnému* naznačují jisté rozpaky v jeho současném uchopení. Svoboda člověka přeci ztrácí svůj význam v případě jejího zneužití za určitým účelem, jak tomu v oblasti rozhodování, zejména u dětí, činí současná společnost. Dílčí otázky, na které se práce soustředí, můžeme formulovat takto: Jakým způsobem je pubescent schopen uvažovat o možnostech svého jednání a co může jeho uvažování ovlivňovat? Jakým způsobem mu v tom můžeme jako vychovatelé pomoci? Do jaké míry je naše konkrétní rozhodování opravdu svobodné? Existují nějaká pravidla, která je nutné při rozhodování dodržovat? Jaké problémy při rozhodování vyvstávají v současném „kompetenčním přístupu“ ve vzdělávání?

Hypotézou, zčásti založenou na vlastní zkušenosti, je úzké, ne-li přímo špatné chápání hodnotového vedení dětí. Velké množství otázek týkajících se tématu jsem si totiž začala pokládat až v dospělosti, i když si myslím, že jejich objevování a zodpovídání přiměřené věku mohlo přijít již mnohem dříve. Tuto hypotézu se práce snaží obhájit.

Věková skupina, kterou jsem si vybrala a kterou v práci především zohledňuji, jsou žáci 8. a 9. tříd, a to z důvodu, že v této etapě života jsou vystavováni vůbec prvnímu rozhodování, které je bude provázet v průběhu celého života – jedná se o rozhodnutí o jejich budoucí profesní orientaci. Práce je snahou nabídnout zájemcům o danou problematiku (rodičům, učitelům a dalším) širší názorové spektrum, než je nabízeno současnou „kompetenční výchovou“.

Práce je rozdělena do čtyř kapitol, prostřednictvím kterých se snažím naplnit její hlavní cíl. Pro snadnější orientaci v textu jsou první tři kapitoly doplněny shrnutím.

První kapitola nese název Vývojové charakteristiky věkové skupiny a shrnují v ní vývojové možnosti a úskalí věkové skupiny. Přes obecnou charakteristiku dospívání, kognitivní vývoj, pojednání o identitě, emočním a sociálním vývoji se dostávám k vývoji morálnímu. Jelikož vývojem se nezabývali vždy pouze psychologové, připojuji vzhledem k zaměření práce také kapitolku týkající se etické dimenze vývoje člověka. Hlavními autory, o které se v této části opírám, jsou: Vágnerová, Langmeier, Říčan, Taxová, Vacek, Patočka, Aristoteles, Platon a Nietzsche.

Ve druhé kapitole s názvem Filosofická výchova jako cesta k zodpovědnému rozhodování nejprve uvádím do vztahu filosofii a výchovu. Dále se pokouším o návrat ke kořenům evropského myšlení – k původním výchovným hodnotám, k lidskému poslání, svobodě a odpovědnosti za vlastní jednání. To je cesta, která poslouží k aktualizaci původních pojmů v dnešní době, k otevření jejich nových významů, které nám budou oporou při uvažování o smyslu soudobého života a s ním spojených otázkách o smysluplném svobodném rozhodování založeném na odpovědnosti. V poslední části této kapitoly – Výchova k odpovědnosti – těžím především z poznatků z částí předchozích a snažím se tak nastínit možnost výchovného vedení ke svobodě a odpovědnosti za sebe, svá rozhodnutí a neposlední řadě k odpovědnosti za svět a všechny bytosti v něm. Jako základní zdroje pro zpracování této kapitoly slouží především díla následujících autorů: Patočka, Palouš, Michálek, Kratochvíl, Svobodová, Kohák, Váňa, Stark, Kudláčová.

Jelikož rozhodování je jednou z hlavních otázek etiky, třetí část práce patří osvětlení aspektů rozhodování v etickém kontextu. Etika je praktická disciplína filosofie, která se snaží poskytovat obecná kritéria pro rozlišení správného jednání (jehož nutnou příčinou je rozhodování), přičemž vychází ze skutečných každodenních událostí. Jako taková je důležitým vodítkem pro cíl práce. Důkladně probíraným tématem kapitoly jsou předpoklady mravního jednání, které zakládají prostor pro kultivaci vůle v oblasti hodnotové orientace. Osvětlení procesu rozhodování je náplní poslední části kapitoly. Inspirací a oporou v této části jsou: Kohák, Dorotíková, Ricken, Hartmann, Weber, Anzenbacher, Thompson, Spaemann, Ricoeur a další.

To vše jsou postupné kroky k tomu, abychom mohli přejít k druhé části hlavního cíle, totiž k možnostem výchovy k „svobodnému“ rozhodování v současné společnosti v etickém kontextu. Jelikož jednou ze skupin, která má na dospívající dítě

vliv, je bezpochyby škola, obracím se v poslední části práce k aktuálnímu Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní školy, který je určujícím podkladem pro náhled do současné výchovy k zodpovědnému rozhodování a jako takový poslouží ke srovnání současných záměrů výchovy s jejím původním založením a nabídne tak snad zájemcům o problematiku svobodného rozhodování pestřejší pohled na věc.

1. Vývojové charakteristiky věkové skupiny

1.1 Problematika vymezení

Vymezení kteréhokoliv vývojového období je složité. Taxová uvádí ve své publikaci několik problémových okruhů, které popisují diskusi odborníků o problematice vymezení jednotlivých vývojových stadií. (Srov. TAXOVÁ 1987: 55)

Za nejsložitější úkol považuje určení klasifikačních kritérií. Díky složitosti vývoje se podle autorky nelze shodnout na upřednostňovaném klasifikačním hledisku. Ta se liší podle teoretických přístupů. (Srov. TAXOVÁ 1987: 55) Vágnerová uvádí následující teoretické přístupy k problematice, zaměřené přímo na stadium dospívání. Freudovu psychoanalýzu a její význam pohlavního dospívání (genitální fáze), psychosociální teorie orientující se na „vyrovnávání se“ s probíhající změnou osobnosti a sociálními podmínkami (Erikson) a teorie sociálního učení, které pokládají za vhodné orientovat se na takové aspekty vývoje, které jsou pro období dospívání důležité z hlediska očekávání společnosti. (Srov. VÁGNEROVÁ 2008: 322 – 323) Dalším problematickým okruhem je podle Taxové vyhraňování období podle chronologického věku. Poukazuje na častou omezenost a nespolehlivost tohoto typu třídění. (Srov. TAXOVÁ 1987: 56)

Při vymezování jednotlivých stádií je ale určité zobecnění nutné. Díky němu lze jednotlivá stádia považovat za výchozí body výchovy, výzkumů apod. Taxová současně poukazuje na nutnost kritického přístupu k nim, vzhledem k jejich účelu a funkci. (Srov. TAXOVÁ 1987: 55) Existují autoři, kteří se věkovému odlišení jednotlivých stadií dokonce vyhýbají, a to kvůli samotné podstatě vývojového procesu, ve kterém jasně dané hranice nejsou přípustné. (Srov. KURIC 1986: 195)

1.2 Obecná charakteristika dospívání

Novější odborníci, zabývající se vývojovou psychologií (Vágnerová, Langmeier, Krejčířová, Říčan) se relativně shodují na délce období dospívání, které vymezují věkem od 10/11 do 20/22 let. Z důvodu přesnějšího a podrobnějšího porozumění tomuto věku rozdělují dospívání na dvě fáze. Ta první, pubescence (puberta, raná

adolescence) trvá do 15 let, a druhá adolescence (pozdní adolescence) od 15 do 20/22 let. Pro účely této práce je nutné zaměřit se na fázi první, tedy pubescenci (pubertu).

Nejvíce viditelné změny jsou ty tělesné (zrychlený růst, změna proporcí atd.). Přímo pro pubescenta jsou tyto změny však také změny subjektivně prožívané, odrážející se např. ve vývoji jeho identity. (Srov. VÁGNEROVÁ 2008: 323, 326) Ke konci puberty dochází k dosažení reprodukční schopnosti, již předchází vývoj sekundárních pohlavních znaků, nástup menstruace a poluce, hormonální změny. Velké množství změn, které probíhá v těle pubescenta, je pro něj zcela nové a často se projevuje jeho zvýšenou citlivostí na vnější podněty. (Srov. LANGMEIER 2006: 143, 147)

Značných pokroků dosahuje pubescent také v rozumovém vývoji. Mění se jeho vnímání světa i sebe sama, mění se rovněž jeho vztahy s okolím. Zvyšují se nároky na jeho osobu. (Srov. ŘÍČAN 2004: 169) Někteří odborníci se domnívají, že v období dospívání dospívá intelekt ke svému vrcholu. (Srov. TAXOVÁ 1987: 152) Dochází k přechodu od konkrétního způsobu myšlení k abstraktnímu. (Srov. VÁGNEROVÁ 2008: 323) Kromě myšlení se v tomto období mění také způsob vnímání, a to směrem k sobě. Dospívající jsou stále více schopni sebezpozorování a sebereflexe. (Srov. TAXOVÁ 1987: 152)

Závrtné změny způsobené hormonálními proměnami se objevují také v emocionalitě. Jedním z projevů je např. osamostatňování se od rodičů, kdy je větší náklonnost projevována vrstevníkům a přátelství. Osamostatňování se od rodičů znamená také potřebu změny charakteru jistot, které doposud děti nalézaly právě v rodině. S tím souvisí také potřeba dobývání si svého postavení ve společnosti. U starších pubescentů se obvykle objevují i první lásky. Dalším projevem přechodu k dospělosti je touha pubescentů odlišit se od mladších dětí a s tím spojená specifická životního stylu. (Srov. VÁGNEROVÁ 2008: 323 – 324)

Na závěr bych se chtěla zmínit o tzv. sekundární akceleraci, tedy zrychlování tělesného i duševního vývoje a růstu v dospívání, které můžeme se za poslední století pozorovat v rozvinutých částech Evropy a Ameriky. Určení příčiny tohoto jevu není jednoznačné. Zřejmě jde o celou řadu změn, které se udály od poloviny 19. století v průmyslových zemích. (Srov. LANGMEIER 2006: 144, 146) „*Dospívání se tak stále rozšiřuje oběma směry – zkracuje se doba dětství a oddaluje nástup plné dospělosti.*“ (LANGMEIER 2006: 146)

1.3 Kognitivní vývoj

Vývoj v oblasti kognice může pokračovat jedině tehdy, pokud jedinec v předchozí etapě dosáhl dostatečné zralosti a získal přiměřené zkušenosti. Hlavní změnou v kognitivním myšlení je přechod k formální logice. Až do této chvíle bylo myšlení dětí zaměřeno na konkrétní skutečnost, v období pubescence se již přechází do určité symboliky. (Srov. VÁGNEROVÁ 2000: 216 – 217)

Důležitým odborníkem v této oblasti je Piaget. Ten považuje pubescenci za období výrokových operací. Pubescent přechází od konkrétních operací k abstraktním tak, že od sebe odlišuje obsah a formu. To znamená, že je schopen „*chápat skutečnost jako množinu různých transformací.*“ (Srov. PIAGET, INHELDER 1993: 115) Piaget upozorňuje na velkou důležitost vývoje myšlení. Podle něj je vývoj v této oblasti totiž podmínkou, která následně umožňuje vývoj v ostatních oblastech. Abychom mohli poznat myšlenkové struktury, je třeba znát jejich logické aspekty. „*Skutečně tu nejde o jednoduchou přístavbu k budově, která by ji nevyhnutelně potřebovala, ale o množinu syntéz nebo strukturací, které, ačkoliv jsou nové, jsou přímým a nevyhnutelným pokračováním předcházejících, protože vyplňují některé jejich mezery.*“ (PIAGET, INHELDER 1993: 116)

Formálně logické myšlení se projevuje v následujících skutečnostech: Pubescent dokáže uvažovat o různých možnostech řešení. Nespokojí se pouze s jednou. (Srov. VÁGNEROVÁ 2000: 217) Je schopen práce s mnohem abstraktnějšími výrazy než v mladším školním věku (dobro, zlo, spravedlnost ad.) a logicky s nimi operovat. Dále dokáže domýšlet skutečnosti, které nejsou podloženy realitou a srovnávat je se svou zkušeností. Nepřemýšlí pouze o tom co je, ale také o tom, co by mohlo být. Dokáže „myslet o myšlení“. (Srov. LANGMEIER 2006: 150 – 151)

Své nové schopnosti si pubescent dříve či později uvědomuje a je na ně náležitě pyšný. Typický pro toto období je sklon k přehánění a přeceňování. Pubescenti mívají pocit, že všechno lze jednoduše vyřešit, což ve spojení s nedostatkem jejich zkušeností vede ke zvýšené kritičnosti ke světu včetně sebe sama. „*Pubescent dokáže nezávisle na pozorované realitě „skákat“ od předpokladu k předpokladu, od hypotézy k hypotéze, uvádět myšlenky do nejrůznějších souvislostí.*“ (ŘÍČAN 2004: 175) V období pubescence se mění také pohled na vnímání času. Z orientace k přítomnosti se postupně přesouvá k budoucnosti, která se pro něj stává důležitější. Z toho vyvstávají jeho nové

potřeby – potřeba rozvoje nové identity, potřeba seberealizace a potřeba otevřené budoucnosti. (Srov. VÁGNEROVÁ 2000: 218 - 220)

1.4 Identita

V období dospívání prochází jedinec celkovou proměnou. To má zásadní vliv na vývoj jeho identity. Jako důležité období pro rozvoj identity chápe období dospívání i Erikson a označuje jej přímo jako *fázi hledání a rozvoje vlastní identity*. (Srov. VÁGNEROVÁ 2000: 222)

Vztah k sobě samému se prohlubuje, významnou stránkou se postupně stává také sebehodnocení, které bylo doposud ovlivňováno spíše názory dospělých. Dospívající jsou fascinováni svým vnitřním životem. Jsou nadměru citliví a vztahovační k jakémukoliv dění v jejich okolí. Tento citově zabarvený prožitek nazývá Taxová *adolescenčním egocentrismem*, který však považuje za zcela normální jev v cestě za hledáním vlastního já. (Srov. TAXOVÁ 1987: 114) Pubescent hodnotí sám sebe v odlišných kategoriích, než tomu bylo v mladším věku. Jedná se hlavně o kategorie psychologické a sociální. Jednotlivé informace je schopen zpracovat a vytvořit z nich jakýsi systém, ve kterém vnímá svou identitu komplexněji. (Srov. VÁGNEROVÁ 2000: 225)

Ve věku 12 – 14 let se rapidně snižuje sebeúcta dospívajícího. Bazální sebeúcta, kterou jedinec získává v útlém dětství, se dostává do pozadí a vystupuje především ta aktuální, ovlivněna emocionální složkou osobnosti, která se v období pubescence vyznačuje zvýšenou labilitou. Sebeúcta je do značné míry ovlivněna sebedůvěrou, na které má v období dospívání často podíl okolí jedince, především vrstevnická skupina. Pokud není pubescentova sebedůvěra dost silná, vzniká tendence vykládat si interakci s okolím negativním způsobem, i když realita může být jiná. (Srov. VÁGNEROVÁ 2000: 225 – 226)

Pro dospívající je při vytváření identity důležitý také jejich vzhled. Velmi důkladně prozkoumávají všechny části svého těla. Podle Říčana to může mít dva následky. Dospívající se může sám sobě zalíbit anebo právě naopak, pravděpodobnost je zhruba stejná. V reakci dospívajícího při pohledu do zrcadla se promítá mnoho určujících faktorů. Jde například o jeho osobní vkus, objektivitu nebo o zkušenost, kterou dospívající získal v předešlých etapách svého života. (Srov. ŘÍČAN 2004: 178 – 179) Langmeier poukazuje na nebezpečí negativního pojetí vnějšího obrazu, které se

může stát až patologickým (dysmorfofobie, anorexie ad.). (Srov. LANGMEIER 2006: 161)

Rozvoj identity má souvislost také s kognitivním vývojem. Přechod k formálně logickému myšlení znamená pro dospívajícího objevení zcela nové psychologické potřeby. Jde o touhu po neustálém filosofování a teoretizování, které se často, bohužel, setkává s nepochopením ze strany dospělých. (Srov. KON 1980: 53)

Cílem rozvoje identity v dospívání je: 1. *psychická diferenciac*e, tedy uvědomění si svojí jedinečnosti, odlišné od ostatních, a přijetí odpovědnosti za svou osobu. 2. *psychická nezávislost*, tedy nezávislost na ostatních ve svém jednání. Dosažení či nedosažení těchto dvou cílů může mít původ v raném dětství, přímo v typu připoutání k matce v období bazální důvěry. Jedinci s jistou vazbou se úkolů zhostí snadněji. (Srov. LANGMEIER 2006: 161)

1.5 Citový život a socializace

Jak je obecně známo, vyznačuje se období pubescence především emoční labilitou, přehnanými, často neočekávatelnými reakcemi na obvyklé podněty a kolísavostí nálad. To je způsobeno přílivem mnoha změn, které pubescent neočekává a nemůže je nijak ovlivnit. Jedná se především o změny hormonálního charakteru, které následně vyvolávají změny dílčí. (Srov. VÁGNEROVÁ 2000: 214) Vzhledem k náročnosti období dospívání a v něm probíhajících změn jej Říčan označuje jako „*období vulkanismu*“ nebo „*hormonální bouři*“. (Srov. ŘÍČAN 2004: 177)

Mezi další projevy pubescence patří typická uzavřenost před okolním světem. Pubescent pokládá své vnitřní psychické pochody za natolik osobní, že si vybírá, komu se s nimi svěřít. Obava z ventilování vlastních pocitů pramení také z toho, že pubescent sám nemá ve svých pocitech jasno, nedokáže je pevně uchopit, pojmenovat a z toho důvodu má strach z nepochopení okolím. Tento další krok k dospělosti si uvědomuje nejen ve vztahu k sobě, ale i k ostatním. Dochází k uvědomění, že lidé se často nechovají tak, jak se doopravdy cítí. (Srov. VÁGNEROVÁ 2000: 215)

Osobní nejistotě, převládající v období dospívání, je přičítána další vlastnost typická pro dané období. Je jí vztahovačnost. Zpětná vazba okolí, i když má někdy za důsledek negativní hodnocení sebe sama, je však pro pubescenta velmi důležitá a při správném přístupu působí výchovně. Vágnerová uvádí dva způsoby obranných reakcí, které pubescent aplikuje v reakci na nejistotu. První je *mechanismus kyvadla*, kdy se

v období krize pubescent vrací do nižšího vývojového věku. Hraje si, čte si pohádky, a to mu poskytuje odpočinek, pocit jistoty. Druhou obrannou reakcí je *únik do fantazie*. Pubescent řeší svůj problém v představách, kde není svázán žádnými omezeními, ba dokonce ani časem, a může si v duchu promítat zvládnání situací, na které ještě v realitě není připraven. Tento postup může být užitečný i jako cesta k vytváření identity. (Srov. VÁGNEROVÁ 2000: 215 – 216)

Taxová upozorňuje na skutečnost, že emocionální projevy dospívajících nejsou závislé pouze na fyziologickém vývoji. Důležitou roli hraje také socializace a vztahy, které se v ní uskutečňují. Pubescent prožívá novou fázi socializace, opouští etapu dětství a začíná se přizpůsobovat dospělosti, do které však není ještě plně přijat. (Srov. TAXOVÁ 1987: 179)

Období dospívání se vyznačuje, jak již bylo zmíněno, osamostatňováním se od rodiny a navazováním nové úrovně vztahů s vrstevníky. Až do této chvíle byla od narození rodina pro dítě základním zdrojem jistoty, k níž se v případě potřeby obracelo. I v době nástupu do školských zařízení, kdy začalo navazovat vztahy i mimo rodinu, bylo stále orientováno především k rodině. Její správná funkce v dětství nyní, v období dospívání, pomáhá usnadnit osamostatňování se, i když ani tak rozhodně nejde o jednoduchou věc. (Srov. LANGMEIER 2006: 153)

V rodině dochází v období puberty k četným střetům názorů a problémům mezi rodiči a dětmi. Kromě pubescentů se totiž i rodiče musí vyrovnat s nově vzniklou situací. Často se dobře míněné rady a připomínky rodičů setkávají s pocitem nesounáležitosti, který dávají dospívající za vinu především rodičům. Jejich úkolem je přesto nabídnout dospívajícím domov plný lásky a porozumění, místo, kam se vždycky budou chtít vracet, kde jim budou vždy dveře otevřené a kde budou mít i svůj osobní prostor. „*Jde o hluboký mezilidský vztah s důležitou komponentou rodičovské lásky umocněný moudrostí, rozvážností a obětavostí.*“ (TAXOVÁ 1987: 185 – 186)

S postupným uvolňováním vazeb s rodiči narůstá množství navazování vztahů k vrstevníkům. Ty jsou zdrojem nové jistoty a přípravou na navazování vztahů v pozdějším věku. Jako takové mají v životě pubescenta neodmyslitelnou roli. Vrstevnické vztahy jsou realizovány většinou v malých skupinkách, jejichž členové se vzájemně (a často dosti upřímně) hodnotí. Často mohou skončit stejně rychle, jako začaly. Nebezpečí vzniká u jedinců přehlížených skupinou. Pokud není uspokojena potřeba přátelství, začínají na sebe upozorňovat v touze po jakémkoliv uznání. V případě neúspěchu se buď uzavírají do svého světa, nebo se uchylují k jiným

skupinám s často negativními cíli, a to i když s nimi z počátku vnitřně nesouhlasí. (Srov. TAXOVÁ 1987: 196 – 197)

Langmeier uvádí pět po sobě jdoucích stupňů popisujících rozšiřování vztahů. 1. *skupinová izosexuální fáze*, kdy ještě stále přetrvává složení skupin na základě jednoho pohlaví. Skupiny jsou však mnohem pevnější a organizovanější. 2. *individuální izosexuální fáze*, kdy zpravidla nastupuje potřeba přátelství s jedním vrstevníkem, se kterým může sdílet nejintimnější pocity. Tato přátelství mívají dlouhodobé trvání. 3. *přechodná etapa*, v níž se začíná objevovat zájem o opačné pohlaví. Jedná se ale spíše o „laškování“ projevované často na dálku před skupinou vrstevníků, což částečně oslabuje tabu vykročení ze skupiny stejného pohlaví a orientaci k tomu opačnému. 4. *heterosexuální fáze polygamní*, která se obvykle začíná projevovat na přelomu puberty a adolescence. Zde se začínají objevovat první náznaky partnerského vztahu. Je to etapa „prvních lásek“, důvěrností sdílených s opačným pohlavím. Ty jsou často krátkodobé, mladí se ujišťují o svých kvalitách a sbírají intimní zkušenosti s druhým pohlavím. 5. *etapa zamilovanosti*, která se svým nástupem obvykle nikterak nechvátá. Objevují se trvalejší vztahy založené na společných zájmech a hodnotách. Langmeier upozorňuje na nemožnost věkového vymezení etap. Vývoj vztahů s vrstevníky je v dospívání velice individuální záležitost. (Srov. LANGMEIER 2006: 154 – 155)

1.6 Morální vývoj

„Mezi psychology je obecně zastáván názor, že morální normy a hodnoty jsou ponejvíce naučené struktury, které si malé děti osvojují nejprve od rodičů, později od učitelů, vrstevnických skupin, sdělovacích prostředků a společnosti obecně.“ (FONTANA 1997: 232)

Vše, co se děje při vývoji dospívajícího, má také svůj etický rozměr. Dospívající se nechávají (ať vědomky či nevědomky) ovlivňovat tím, co je pro ně nějakým způsobem důležité, významné. Taxová upozorňuje na skutečnost, že dítě vstupuje do fáze dospívání s již zčásti zformovanou povahou a sociální vyspělostí. Předchozí vývoj, včetně výchovy, je pro další morální formování velice podstatným faktorem. Schopnost jedince odlišovat od sebe správné a špatné se postupně ustaluje, zobecňuje a zvnitřňuje. Tato postupná stabilizace však vyžaduje i patřičně vyvinuté volní vlastnosti. (Srov. TAXOVÁ 1987: 204 – 207)

Morální cítění je ovlivněno také emocionální složkou dospívajícího. Stejně jako dítě má i dospívající potřebu „být chválen“, avšak hledání této kladné odezvy je pro něj složitější. I zde je podstatným faktorem výchova v předešlých stádiích, která dospívajícímu může mravní vývoj jak zjednodušit, tak i naopak. Zvnitřnění mravních norem jedince vytváří prostor pro hodnocení, sahající nad jeho zkušenost. V souvislosti s jednáním vyplývají na povrch mravní principy, orientace a postoje, regulující další chování a promítající se do charakterových vlastností jedince. (Srov. TAXOVÁ 1987: 211 – 212)

I přes kvalitní výchovu v dětství mohou v dospívání nastat určité komplikace. I dítě, které do teď působilo vychovaně, se může jevit jako nevychované. To je způsobeno vnitřními rozpory, které se mohou promítnout do chování. Jejich uvažování může být objektivní a nestranné, stejně jako zkratkovité, ukvapené. Jako pomoc pro dospívající mohou působit jasně stanovená a patřičně zdůvodněná pravidla, která by se neměla opakovat dennodenně a měla by být předkládána s laskavostí. (Srov. TAXOVÁ 1987: 212 – 213)

Fontana popisuje některé teorie, které se vztahují k morálnímu vývoji. První takovou teorií je Freudovo pojetí morálního vývoje, kdy normy a hodnoty vznikají prostřednictvím vlivu *superega*, tedy zvnitřněním rodičovských názorů. *Superego* je rozlišeno na dvě části. *Svědění*, vyvolávající pocit viny při špatném jednání a tzv. *ego – ideál*, jako odměna ve formě uspokojení při správném jednání. Pomocí *ego – ideálu* si dítě určuje svůj ideální obraz. (Srov. FONTANA 1997: 232 – 233)

O další teorii, která je přičítána Piagetovi, byla již zmínka v kapitole o kognitivním vývoji. Je však vhodné zdůraznit její důležité místo i ve vývoji morálním. Postup mezi jednotlivými stadii spočívá v respektu k pravidlům. Tento respekt má v průběhu morálního vývoje dva stupně – jednostranný, vedoucí k heteronomní morálce, a vzájemný, který směřuje k rozvoji autonomní úrovně morálky. S odkazem na Piageta upozorňuje Vacek na větší důležitost vzájemného respektu a poukazuje na důležitost kooperativní interakce mezi dětmi, vedoucí k autonomnímu porozumění pravidlům. Podle Heidbringa se autonomní morálka začíná vyvíjet okolo devátého roku života. Podle Lickona jsou pro posun od heteronomní morálky k autonomní důležité následující faktory: *nezbytný stupeň intelektuálního rozvoje, zkušenost s vrstevnickými,*

sociálně rovnocennými vztahy a nezávislost na omezujícím nátlaku dospělých autorit. (VACEK 2011: 19, 26 – 27)

V období dospívání, s pozvednutím úrovně myšlení na abstraktní úroveň, vyplývá na povrch důležitost *kodifikace pravidel*. Znalost pravidel je již na velmi dobré úrovni a v dané věkové skupině můžeme pozorovat i úzkou souvislost s jejich dodržováním. (Srov. VACEK 2011: 18)

V návaznosti na Piageta navrhl Kohlberg tři úrovně morálky (prekonvenční, konvenční a postkonvenční), přičemž každá z nich má dvě fáze. Charakteristiku jednotlivých úrovní uvádí Vacek prostřednictvím Kohlbergovy citace takto: *„Prekonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních žvlů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úroveň je dosahována menšinou dospělých a obvykle teprve po 20. roce života jedince.“* (VACEK 2011: 30)

Fontana bere v potaz individuální odlišnosti v postupu mezi jednotlivými stadii i Kohlbergovu myšlenku, že postkonvenční úrovně myšlení nemusí dosáhnout každý. Přesto však, podle něj, zapadá období pubescence již do postkonvenční morálky. (Srov. FONTANA 1997: 234)

Pro účely této práce je však nutné zdůraznit obě dvě úrovně (konvenční i postkonvenční), a to z důvodu individuálních odlišností v jejich dosahování.

Na úrovni konvenční morálky jsou podle Kohlberga jedinci orientováni nejprve na harmonii v mezilidských vztazích a na obraz sebe jako „hodného dítěte“. Snaží se chovat „dobře“ a k tomu jim slouží zpětná vazba, kterou spatřují v reakcích svého okolí a ve stereotypních představách o tom, co je společensky uznáváno. Podle Kohlberga je vhodné posuzovat jedince podle jejich základního záměru dobrého chování a přistupovat k nim s laskavostí. (Srov. KOHLBERG 1994: 52) *„Děti se snaží plnit požadavky starší generace: nejprve jen v určitých situacích, později i obecněji tak, jak si osvojují pojetí „hodného“ dítěte.“* (FONTANA 1997: 234) To, jak jedinec morálně jedná a jak se rozhoduje, je řízeno kladnou reakcí osoby nebo skupiny, se kterou se identifikuje. (Srov. VACEK 2002: 29)

Ve druhém stupni konvenční morálky je dítě orientováno na zákon a řád. V ohledu ke stále přetrvávající snaze identifikovat se s určitými osobami či skupinami zde vystupuje respekt k autoritě a udržování sociálního řádu. (Srov. KOHLBERG 1994:

52) Plnění těchto povinností znamená správné chování. Jedinci si uvědomují smysl zákonů a norem, které jim pomáhají oddělit dobré od špatného. Normy mají pro jedince stoprocentní platnost. Dokonce i při střetu normy se svědomím má přednost norma, což se v mnoha situacích může jevit jako vážný problém. (Srov. VACEK 2002: 29 – 30)

Jedinci, kteří dosáhli postkonvenčního stadia morálky, by měli jednat podle svobodně zvoleného morálního cítění. Tento postoj se většinou shoduje s obsahem různých norem společnosti, a pokud ne, jedinec se orientuje ke svým morálním principům. Kritériem hodnocení je zde svědomí jednotlivce, které definuje právo. „*Je-li svědomí dostatečně vyvinuto, umožňuje nejen hodnotit a rozlišovat správné a nesprávné jednání, ale napomáhá i vážít motivy, předvídat důsledky, rozhodovat se, odolávat různým svodům.*“ (TAXOVÁ 1987: 212) Při postupu k postkonvenční morálce přestávají být normy a zákony chápány staticky, jako tomu bylo v úrovni předchozí. Identifikace s osobami či skupinami již není určující při stanovování morálních norem a hodnot. (Srov. KOHLBERG 1994: 52)

První stadium postkonvenční morálky označuje Kohlberg jako *orientaci na legální společenskou smlouvu*. Jedinec se rozhoduje na základě obecných lidských práv a společensky uznávaných základních standardů. Kohlberg dodává, že morálka na tomto stupni vývoje odpovídá oficiálnímu pojetí morálky americké ústavy. (KOHLBERG, 1994: 52 – 53) K silnému smyslu pro povinnost se tedy přidává ještě důležitější faktor, kterým je zvýšení smyslu pro zákonnost a spravedlnost. Vnímání pravidel je charakterizováno možnou a někdy i žádoucí proměnitelností. (Srov. FONTANA 1997: 234)

Druhým stupněm v Kohlbergově postkonvenční morálce je tzv. *orientace na univerzální etické principy*. Nyní má již jedinec stanovený svůj vlastní systém etických principů, kterými se, v souladu se svědomím, řídí. Nejde zde o konkrétní pravidla jako např. v Desateru, ale o abstraktní morálně-filosofické principy (kategorický imperativ aj.). (Srov. KOHLBERG 1994: 53) Jedinec je schopen spojováním vytvořit určitý koherentní celek morálních zásad (svou filosofii) a při rozhodování postihnout všechny podstatné náležitosti, tzn. vidět i řešení, skrývající se za „povrchní spravedlností“. (Srov. FONTANA 1997: 234) K postupu k postkonvenční morálce je nutný také přechod k formálně logickému (abstraktnímu) myšlení, jelikož se zde jedná o abstraktní hodnoty, jako jsou spravedlnost, nedotknutelnost lidských práv či lidská důstojnost. „*Univerzální morální principy se mohou stát normou vyšší hodnoty než je dodržení zákona.*“ (VACEK 2011: 34 – 35)

Jolana Poláková ve svém článku upozorňuje ještě na sedmý stupeň morálního vývoje člověka, který Kohlberg definoval později, než původních šest stupňů. Tento stupeň není vždy uváděn, zřejmě kvůli opakované nebo záměrné interpretaci původních zdrojů. Jedná se o stupeň *identifikace s nekonečnou perspektivou*. „Uvědomil si, že nejhlubší morální motivace nakonec vyžaduje autentickou náboženskou zkušenost.“ (POLÁKOVÁ 1994: 104) Člověk, který ve svém osobnostním růstu došel až ke své orientaci na univerzální etické principy, zjišťuje, že jeho autonomie nemůže být absolutní bez vztahu s Bohem. Tato bezvýhradná a bezpodmínečná láska je, podle Kohlberga, vrcholem morality. Jedná se zde o radikální decentralizaci člověka, o osvobození od svého ega, nabytí autonomie, která ve spojení s Bohem umožňuje dosáhnout absolutní morality. (Srov. POLÁKOVÁ 1994: 104 - 105)

Ráda bych zde také, jako metodu vhodnou k učení se etickému rozhodování, zmínila Kohlbergovu metodu morálních dilemat. Podle ní se dají identifikovat rozdíly v myšlení jednotlivců. Tato metoda se pro Kohlberga stala základem teorie morálky. Principem je předložit jedinci (či skupině) připravené morální dilema, které se má pokusit vyřešit. Na základě typu řešení lze podle Kohlberga určit jedincovu morální úroveň. (VACEK, 2011: 36 – 37)

Podle Polákové je Kohlbergova stupnice morálního vývoje prakticky ověřitelná a hlavně velice podstatná a aktuální i v současném pojetí morální výchovy. „Školní experimenty, prováděné mimo jiné přímo Kohlbergem, potvrdily, že k morálnímu vývoji není tolik třeba poučování, jako spíše podněcování sokratovským dialogem. V něm se živě konfrontují různé stupně morálního vývoje, odhaluje zastírání, bezohlednost a sebestřednost, a probouzí se osobní odpovědnost schopná čelit anarchii a destruktivitě.“ (POLÁKOVÁ 1994: 105)

Na závěr zmiňuji jednu z kritik Kohlbergovy a Piagetovy teorie, kterou je, podle mého názoru, dobré mít na vědomí. „Kohlbergova studiová teorie, právě tak jako Piagetovy etapy kognitivního vývoje působí poněkud vykonstruovaně, za kritéria dělení jí slouží pouze některé aspekty, nebere v úvahu ani obsahovou náplň mravních jevů, ani vztahy k dalším psychickým procesům, stavům a vlastnostem.“ (TAXOVÁ 1987: 207)

1.7 Filosofické úvahy nad duševním vývojem člověka

Kromě psychologů se k vývoji člověka vyjadřují i někteří filosofové, a jelikož má tato práce poměrně značný přesah do roviny etické výchovy, považuji za důležité věnovat ve vývojové charakteristice jedince určitý prostor i tomuto tématu.

Filosofové, kteří se zabývají touto problematikou, se shodují v tom, že skutečná výchova je „jistý proces v nitru člověka, který v podstatě souvisí s odrazem od naivně přirozené a omezené každodennosti.“ (PATOČKA 1996: 367) Základní cíle člověka jsou povětšinou určovány jeho přirozeností a společenskými vlivy. Přesto existují okamžiky, kdy se nám zdá, že něco není v pořádku, že jsme najednou vybočili z oněch kolejí přirozenosti. Toto vytržení ze stereotypu se nám z počátku může jevit jako velmi nepříjemné, ale přesně tento okamžik, tento průlom každodenních samozřejmostí, musíme chápat jako důležitý prvek skutečné výchovy a pravého vzdělávání. „*Jistota prvotního přirozeného člověka musí být jistým způsobem otřesena, vyvrácena. Tenkrát, kdy se to děje, člověk pociťuje něco nového, pociťuje zvláštní pohyb, který se v něm děje, všechno nabývá nového smyslu, svět se najednou otevírá v širokých horizontech, v kterých se dosud neobjeoval.*“ (PATOČKA 1996: 367)

Patočka odkazuje na řeckou filosofii, jako na tu, která podle něj nejhluběji pochopila výše zmíněný proces, zejména pak na Platóna a jeho dialogy. Ve svém díle *Péče o duši I.* pak v této souvislosti vyzdvihuje zejména Platónův dialog *Prótagoras*, ve kterém se Sokrates snaží prostřednictvím dialogu přimět mladíka k uvědomění sebe sama. Zpočátku jistého mladíka Sokrates postupně této jistoty zbavuje a přivádí jej k pocitu studu před sebou samým, ke zjištění, že byl tak slepý a vlastně nevěděl, co chce. „*Dál a dál vede otřesový proces, který lze v jistém smyslu označit za proces výchovný. Je to jenom první etapa hlubšího otřesu, který Řekové označovali jako údiv.*“ (PATOČKA 1996: 367 – 368)

Jako konkrétnější příklad vývojové tendence člověka předkládá Platón čtenářům dnes již velmi známý příběh – *Podobenství o jeskyni*, ke kterému dochází přes metaforu slunce a úsečky. (Srov. BLACKBURN 2006: 133) Já jsem se pro větší názornost rozhodla uvést onu notoricky známou metaforu o jeskyni.

Jedná se o obraz podzemního jeskyňovitého příbytku, ve kterém žijí lidé. Svoboda těchto lidí je ale omezena. Sedí čelem k zadní části jeskyně, nemohou mluvit, jsou přikováni v řetězech tak, že se nemohou ani otočit a „*za jejich zády zezhora a zdáli*“ plápolá oheň. (Resp., 514a-515d) v prostoru mezi přikovanými lidmi a ohněm se nachází cesta lemovaná zídkou, podobnou hrazení, „*jaké mají před diváky kejklíři a provádějí za ním své kousky.*“ (Resp., 514a-b) Tyto kejklíře si má čtenář představit jako postavy, přenášející za zídkou různé předměty. Jeskynní zajatci však vidí pouze stíny těch předmětů a považují je za skutečné, jediné pravdivé. (Resp., 514a-515a)

Jeden vězeň je po čase uvolněn z pout a násilím vyveden strmým terénem ven z jeskyně, kde má možnost spatřit skutečné světlo světa. Zpočátku je zcela oslněn. Světlo je pro něj velmi bolestivé, jeho zrak je rozostřený, a tak má nejprve tendenci obracet se ke stínům nebo odrazům na vodní hladině. Připadají mu jasnější. Poté si na světlo začne přivykat a dokáže pohlédnout na skutečné věci, které mu najednou začnou připadat mnohem opravdovější než stíny, s nimiž doposud žil. Časem se podívá přímo na slunce, a v tom si uvědomí, že právě ono je příčinou pro vznik stínů dole v jeskyni, střídání dne a noci, ročních období... Dojde k prozření. (Resp., 515c-516c)

Co chce Platón touto zvláštní metaforou říci? Obraz jeskyně a jejích zajatců lze rozdělit do 4 vývojových fází duše a Platón se je snaží metaforicky přirovnat k situacím obyčejných lidí v běžné realitě. Tou první, nejnižší fází je *domněnka* a odpovídá jí obraz připoutaných vězňů, které oklamaly jejich smysly tak, že svět stínů považují za jediný pravdivý. Druhou fází je *věření*. Jedná se o situaci, kdy je vězeň donucen podívat se do světla pravdy, což mu způsobuje bolest a nejasné vidění – stále ještě věří svým stínům. Ve třetí fází již začne přemýšlet o možnosti jiné pravdy, než je ta jeho. Ke stínům si začne přiřazovat předměty reálného světa. Tuto fází nazývá Platón *myšlením*. Vrcholnou fází, kterou mohou dosáhnout jen filosofové či osvícení jedinci, je fáze *rozumového poznání*. Zde dochází k osvícení, k oproštění se od světa smyslů. (Resp., 510d-517d) Kromě světa smyslů, od kterých je třeba se odvrátit, existuje podle Platóna ještě jeden neměnný svět (svět idejí), a pouze ten může být předmětem pravdivého poznání. Toto pravé poznání představuje, v metafoře o jeskyni, slunce. „*Platón přirovnává světlo, které je vyzařováno sluncem, k poznání a pravdě, která je osvětlována, zviditelňována, či dokonce stvořena samotným dobrem.*“ (BLACKBURN 2006: 134) Stejným způsobem můžeme pohlédnout i na pochody duševní. „*Kdykoliv se duše upře na to, co osvětluje pravda a jsoucno, pochopí to, pozná a dá najevo, že má*

rozum.“ (Resp.,508d) Důležitou součástí nejvyšší fáze, totiž rozumového poznání, je uvědomění, že zrak, jako jeden ze smyslů, může být postižen dvojitým způsobem, a to jak při přechodu z tmy do světla, tak i ze světla do tmy „- v době, kdy má ještě před očima mžitky a ještě si dostatečně nenavykl na současnou temnotu, a kdy je nucen v soudních dvorech či někde jinde svádět zápas o stíny spravedlnosti nebo o obrazy, z nichž stíny vycházejí, a vést o to spor s názorem těch, kteří samu spravedlnost nikdy nespatriili.“ (Resp., 517d)

„Za hlavní, i když z hlediska kritiků vysoce problematické Platónovo nahlédnutí se považuje idea (přesné, čisté).“ (PATOČKA 1999: 46) Patočka se v Péči o duši II. snaží dobrat k tomu, jak antičtí filosofové došli k myšlence této čistoty, neměnicího se světa. Předpokládá, že jedním z hlavních důvodů k ní byla geometrie, která začala právě v tomto období vznikat. I geometrie se totiž opírá o idealizaci, a to ve formě různých přímk a rovin, na jejichž základě je teprve schopna přesně popsat tvary, se kterými se setkáváme v našem světě. „... jenže nám chybějí ty přísné normy, ta pravá měřítka, kterými bychom svět mohli určovat všude a ve všem tak, jako to dovoluje geometrie pro tvary. Získat pravá měřítka znamená získat čistotu: to, co všude za všech okolností může každý mýnit a myslet totéž.“ (PATOČKA 1999: 47)

Teprve tehdy, až dojdeme k poznání čistoty – neměnného světa, uvědomujeme si, že je všechno jinak, než se nám zdálo. Teprve tehdy dochází k nazření jakési „nedourčenosti přirozeného světa, v němž původně žijeme. Nežijeme v plochem údolí, ale na dně vzdušného oceánu, v jeskyni odloučené od původního světla a jeho čistoty.“ (PATOČKA 1999: 48) Dobro považuje Platón za všeobecné měřítko. Tato myšlenka pramení již od Sokrata, který za všeobecné měřítko považoval tzv. „dobro vůbec“, a tím vnáší do lidského života onu čistotu, stejně jako ji geometrie přináší matematice a tvarům kolem nás. „Skutečně čisté měřítko je rovněž jako ideální přímka a rovina jistá hranice, ideální limes, k němuž se měřením a stupňováním jeho přesnosti ustavičně blížíme a který je podmínkou možnosti každého přísného určení. Z toho důvodu je nezbytně mimo jsoucí věci, ale také tím, co vší čistotě dává její smysl. Je tím, co působí, že čistotu hledáme, a že se nám na druhé straně čistota také ukazuje, nabízí. Tedy tím, co klene most mezi námi samými a mezi tím, co jest, mezi naším vlastním jsoucnem a mezi idejemi. Odtud Platónovo srovnání dobra se sluncem, pramenem světla.“ (PATOČKA 1999: 49)

Dalším autorem, kterého bych v této části práce ráda zmínila, je třetí velký myslitel antické filosofie, Platónův žák Aristoteles. Proč? „*Aristotela vídáme chápaného u moderních filosofů právě moderním způsobem, tj. „teoreticky“, na prvním místě jako velkého učence a profesora, ale on je ve skutečnosti pokračovatelem na cestě filosofického pohybu, který je zahájen Sokratem a který reflektuje Platón, pohybu, kterému jsme dali jméno starost, péče o duši.*“ (PATOČKA 1999: 328)

To, co Platon nazýval říší idejí, pojmenovává Aristoteles EIDOS. Tento pojem ve starořečtině vyjadřuje „formu“, „podstatu“. Aristoteles, oproti Platónovi, poukazuje na logickou strukturu této podstaty. „*Byla myšlena jako úplná řada definičních určení neboli jako řada „differentiae“, které vycházejíce z nejobecnějšího, stále zužující rozsah až k „poslednímu“, tj. až k „differentia specifica“.*“ (HARTMANN 2002: 143 – 144) Rozdíl mezi Platónovou ideou a Aristotelovou formou je tedy takový, že forma není něčím, co by existovalo samo o sobě, mimo námi poznatelný svět. Jedná se spíše o souhrn typických vlastností, náležících jednotlivým věcem. Hlavní příčina tohoto rozrůznění názorů leží v nazírání na svět smyslů, od kterého se Platón snažil zcela oprostit. Aristoteles tuto myšlenku vyvrací. Podle něj jsou smysly, kterými člověk disponuje a jejichž prostřednictvím prožívá svůj život, naopak nejvyšším stupněm skutečnosti vůbec. Tím naprosto převrací svět vrozených idejí podle Platóna. To, co je člověku vrozené, je rozum, hlavní lidský znak. Naše vědomí je ale zcela prázdné, než začneme vnímat smysly. „*To, co je v lidské duši, jsou jen odrazy předmětů v přírodě. Takže skutečný svět je příroda.*“ (GAARDER 1991: 97 - 98)

V Etice Nikomachově polemizuje Aristoteles s Platonovým pojmem dobra, neboť těch existuje vícero druhů, odvislých od lidského jednání – jeho účelu a cíle. Klade si tedy otázku, zda existuje nějaký jednotný cíl všeho, dokonalé dobro, které není účelem pro něco, ale naopak samo o sobě. Dochází k názoru, že takovým účelem o sobě je tzv. eudaimonia neboli blaženost, ta splňuje výše zmíněné podmínky dokonalého dobra. Blaženost je tedy lidským cílem. Jelikož je člověk obdařen rozumem, žije podle Aristotela jakýmsi činným životem a ten, má-li směřovat ke skutečnému dobru, musí směřovat ke skutečné, „vyšší“ činnosti duše. Tento výkon se pak dá ztotožnit s výkonem duševně zdatného člověka. „... *neboť každý výkon se dobře dokonává podle vlastní zdatnosti, potom patrně lidským dobrem se stává činnost duše z hlediska zdatnosti, a je-li zdatností více, tedy z hlediska nejlepší a nejdokonalejší.*“ (EN, I, 1079^b,25 – 1098^a, 15)

Abychom se dozvěděli více o podstatě blaženosti, je třeba pojednat o ctnosti. Tou Aristoteles rozumí duševní zdatnost člověka, která je dvojího původu a dělí se na ctnost rozumovou a mravní. Na rozumovou ctnost má vliv učení, pomocí něj vzniká a na základě zkušenosti a v závislosti na čase roste. Naproti tomu ctnost mravní vzniká prostřednictvím cvičení a zvyku. Cvičení mravních ctností, tedy ctnostného jednání, které směřuje ke ctnosti, je předmětem výchovy. (EN, I, 1102^a, 5 – 1103^b, 25) To však bude předmětem další části práce.

Co přesně ale znamená pojem ctnost? Aristoteles zařazuje ctnost do duševních jevů. Jelikož však nemohou patřit do kategorie citů ani vrozených schopností, patří jim místo v kategorii stálých duševních stavů, jejichž prostřednictvím se nestává dobrý jenom člověk, ale také vykonaná činnost. „*Ctnost se týká citů a jednání, v nichž svoje toto oboje přísluší ctnosti. Ctnost je tedy jakousi středností, poněvadž zaměřuje ke středu.*“ (EN, II, 1105^b, 20 – 1106^b, 30)

Patočka rozebírá rozdíl v péči o duši u Platóna a Aristotela a spatřuje jej v následujícím. Oba myslitelé podle něj zdůrazňují pohyb duše, ale každý v jiném smyslu, popř. směru. V díle Platóna se jedná o pohyb vertikální. „*Vertikální v tom smyslu, že směřuje z místa, kde takříkajíc původně, většinou a především jsme, tzn. v nížinách jsoucna – k jeho vrcholům, k tomu, z čeho jsoucno pramení a z čeho se rozvíjí, tzn. k principům v Platónově smyslu.*“ (PATOČKA 1999: 328) Platón tak předpokládá, že člověk starostí o svou duši a soustavnou péčí o ni dojde k pochopení dobra, k nazření dobrého jednání. Aristoteles odmítá tento vnější pohled na dobré jednání. Podle něj jde spíše o rozhodnutí přímo uvnitř duše, které pak člověka vede k tomu-kterému jednání, mající vliv na celek života. Touto zcela konkrétní zkušeností mění Platónův vertikální pohyb duše na horizontální. „*Aristotelova filosofická metamorfóza, změna celého konceptu filosofie, i ve vztahu k tomu, co koneckonců jest, ve vztahu ke státu, obci i ve vztahu duše k sobě samé, tkví koneckonců v této změněné zkušenosti, v životním pohybu, který je záležitostí, na kterou filosofie reflektuje, který je nejvlastnější záležitostí filosofie. To je ta, chcete-li, existenciální zkušenost, o kterou se filosofie opírá.*“ (PATOČKA 1999: 328 - 329)

Poslední filosof, o kterém bych se chtěla v této kapitole zmínit, a který se také zabývá psychickým pohybem člověka, totiž jeho ducha, je Friedrich Nietzsche. Ze

začátku bych zde ráda uvedla úryvek z jeho díla *Ecce Homo*, kterým, stejně jako filosofové zmínění výše, reflektuje svůj pohled na jakýsi tvůrčí pohyb v nitru člověka.

„Kdo má v sobě sebemenší zbytek pověry, dovedl by se opravdu stěží ubránit představě, že je pouhou inkarnací, pouhým troublem, pouhým mediem vyšších mocností. Pojem zjevení v tom smyslu, že se něco náhle stane, s nevýslovnou jistotou a jemností, viditelným, slyšitelným, něco, co člověkem v hlubinách otřese a jej povalí, zjevení v tom smyslu prostě popisuje stav věcí. Slyšíme, leč nehledáme, bereme, leč neptáme se, kdo dává, jako blesk zasvitne myšlenka, s nutností, v pevné formě - neměl jsem nikdy volby.“ (NIETZSCHE 2001: 82)

Nyní můžeme říci, že výše zmínění filosofové, kteří se svým způsobem zabývali v podstatě zárodky vývojové psychologie, měli, co se týče pohybu lidské duše, ať už ji nazývali jakkoliv, hodně podobné mínění.

Nietzsche podrobněji rozebírá svou myšlenku v díle *Tak pravil Zarathustra* – o třech proměnách. V tomto příběhu prochází lidský duch třemi proměnami. Nejdříve je velbloudem. Velbloud je, jak všeobecně známo, velmi silné zvíře, které unese neuvěřitelně těžký náklad. Touto metaforou nám Nietzsche předkládá podobu prvního ducha. *„Co je těžké? Tak se táže nosný duch, tak pokleká, podoben velbloudu a chce, aby se mu hodně naložilo.“* (NIETZSCHE 1995: 21) Prvního ducha činí šťastného, když si dokazuje svoji sílu, a polemizuje nad otázkou, co je opravdu nejtěžší, a to vše si nakládá na svůj hřbet. Se vším tím nákladem docestuje až na poušť, kde nastává jeho druhá proměna. Proměna ve lva. Jako král všech zvířat chce lev kralovat i ve své poušti a jeho touha po absolutní svobodě ho přivádí k poslední bytosti, která nad ním vládne. Tou bytostí je drak, od kterého lev neustále slyšival příkazy a nyní se mu staví na odpor. Pochopil, že už se nemusí řídit cizím „musíš!“, ale že si může vytvořit prostor pro vlastní hodnoty, prostřednictvím svého „chci“. Je to pro dříve tak pokorného velblouda velice těžký okamžik, a proto je nutná jeho proměna ve lva, která se odehrává právě při souboji s drakem. *„Násilím právo si vzít k novým hodnotám – to' nejhroznější násilí pro ducha nosného a uctivého. Věru, je mu to lupem, je mu to věcí loupežné šelmy. Za své nejpodstatnější měl kdysi v lásce své „musíš“: teď jest nucen i v nejpodstatnějším nalézati blud a zvůli, aby si uloupil osvobození od své lásky: lva je třeba k tomuto lupu.“* (NIETZSCHE 1995: 21 - 22) Třetí, nejpodstatnější proměnou ducha, je proměna v dítě, které dokáže to, co ani velbloud, ani lev nedokázali – totiž hru tvorby. (Srov. NIETZSCHE 1995: 22) *„... nejpodstatnější proměna ducha se děje při hře, při tomto*

tajemném účastenství na běhu světa, kdy je aktivní svobodná vůle, která umí již – jako poslední z řady proměn – také (ve hře) tvořit nové hodnoty.“ (SVOBODOVÁ 2011: 42)

Shrnutí

Vývojová část je pro strukturu diplomové práce nezbytnou a nosnou součástí. Pomáhá totiž určit jednotlivé charakteristické vlastnosti zkoumané věkové skupiny, a tím je jakousi základní pomůckou při práci s danou věkovou skupinou. Na tomto místě proto shrnuji informace, které jsou nejdůležitější pro záměr práce.

Jako velmi důležitý se jeví kognitivní vývoj, který umožňuje vývoj v dalších oblastech. V období pubescence dochází k přechodu k formálně-logickému myšlení, které se vyznačuje schopností abstrakce. Pro vedení pubescentů k etickému rozhodování jsou důležité následující aspekty kognitivního vývoje. Jedinec je již schopen uvažovat o různých možnostech řešení, dokáže pracovat s abstraktními pojmy jako dobro, spravedlnost, důstojnost, apod. Objevuje se také schopnost domýšlet skutečnosti, které nejsou podloženy realitou, a orientace k budoucnosti. Jako negativní prvek při rozhodování se může jevit typický sklon k přehánění, spolu s neoblopným názorem, že vše lze jednoduše vyřešit, a zvýšená, často neopodstatněná kritičnost k sobě i k okolí.

V souvislosti s kognitivním vývojem vyvstává potřeba neustálého filosofování a teoretizování, které napomáhá rozvoji identity. Rozvoj v této oblasti má dva hlavní cíle, jejichž dosažení může mít velký vliv na proces rozhodování. Jedná se o psychickou diferenciaci, kdy jedinec přijímá odpovědnost sám za sebe, o psychickou nezávislost, jejímž dosažením se jedinec stává nezávislý na názorech okolí. Důležitým aspektem je zde také sebehodnocení, při kterém je jedinec již schopen uvažovat v psychologických a sociálních kategoriích. Pozor by si pedagogičtí pracovníci měli dát na možnost snížené sebeúcty, která je pro toto období typická.

Znalost oblasti citového vývoje a socializace je také nutná při práci s pubescentní skupinou. Pubescence je období, ve kterém probíhá mnoho změn. Jedinci bývají emočně labilní, uzavření před okolním světem. Důvodem je často strach z nepochopení ze strany okolí. S postupným osamostatňováním se od rodiny vznikají, jako zdroj nové jistoty, nové úrovně vztahů s vrstevníky. Je důležité vědět, co jedince,

se kterým chceme pracovat, ovlivňuje. Kromě rodiny je tedy nutné se zaměřit i na jeho vrstevnické vztahy.

Další vývojová oblast, kterou v práci rozebírám, je morální vývoj. Pro morální formování jedince v období pubescence je velmi důležitý předchozí vývoj, především výchova v rodině, která může vývoj jedince v morální oblasti dosti zjednodušit, ale i naopak. V pubertě se zvnitřňují mravní normy, které otevírají prostor pro hodnocení, sahající nad pubescentovu zkušenost. V souvislosti s jednáním vyplývají na povrch mravní principy a postoje, které regulují další chování a promítají se do charakterových vlastností jedince. Jak již bylo zmíněno výše, puberta je obdobím velkých změn, což se projevuje v projevech nejistoty. To platí i v upevňování hodnot a norem, které v tomto období probíhá. Pomoc pubescentům v této oblasti spočívá především v jasně stanovených pravidlech a v laskavém přístupu ze strany autority. Důležitým aspektem pro výchovu k etickému rozhodování je také znalost a propojení jednotlivých morálních teorií, které v textu popisují včetně jejich složitostí a kritik.

Aby byla tato kapitola celistvá, je důležité neopomenout také některá filosofická díla zabývající se vývojovou problematikou, ovšem nikoliv z hlediska psychologického, nýbrž etického. Tato rovina vývoje člověka je hluboce rozpracovaná především v dílech klasických řeckých filosofů, jako byl Platón a Aristoteles. Všichni se shodují v jednom. Člověk musí projít jakýmsi otřesem, který vyvrátí jeho dosavadní vnímání světa, a on tak může postoupit dál ve svém duševním vývoji. U Platóna, inspirovaného Sokratem, je pro nás velice (z vývojového i výchovného hlediska) důležité ono notoricky známé Podobenství o jeskyni. V tomto metaforickém příběhu nám Platón rozděluje duševní vývoj člověka do čtyř fází. Tou první je domněnka a po následném otřesu ještě stále přetrvává víra v neotřesitelnou pravdu původního světa. Následuje třetí fáze myšlení. Celý proces je završen pochopením a přijetím nazřené pravdy. To Platón nazývá fází vrcholného rozumového poznání. Aristoteles, Platónův žák, dlouho pokračuje v jeho odkazu, ale nakonec dochází k názorovému střetu. Aristoteles odmítá Platónův svět idejí. Svět smyslů, který nás podle Platóna svádí na scestí, je v Aristotelově podání právě ten určující. Žebřík, po kterém Platónova duše stoupá vzhůru k nazření pravdy, Aristoteles otáčí o devadesát stupňů – do horizontální polohy. Tvrdí, že záleží spíše na vědomém rozhodnutí duše, které pak dál směřuje lidský život. Poslední filosof, o kterém se v práci zmiňuji, už zdaleka nepatří do období antické filosofie, avšak jeho

zaměření na pohyb lidské duše je zřejmé při jeho pokusu o převrácení významů hodnot, které se doposud (2. polovina 19. století) zdají naprosto samozřejmé. Ústy Zarathustry nám předkládá poetický příběh o trojí proměně ducha, který je nejdříve pokorným velbloudem, ochotným naložit na svá bedra ten nejtěžší náklad světa. Obtěžkaný velbloud vyráží na osamělou poušť, kde dochází k proměně ve svobodného lva. Nietzsche zde poukazuje na nutnost ještě třetí proměny – v dítě, jelikož lví svoboda je podmíněna posvátným NE, ale ke skutečné, tvořivé svobodě je třeba dětského posvátného (pravého, nezištného) souhlasu. Poslední proměnu považuje Nietzsche za nejpodstatnější ve vývoji ducha. Etická dimenze vývoje člověka je velice podstatná pro naplnění cíle práce. Proto se na ni budu v dalších kapitolách častokrát odkazovat.

2. Filosofická výchova jako cesta k zodpovědnému rozhodování

Jak bylo již částečně předestřeno v předchozí kapitole, naší snahou je směřovat pubescentního člověka k odpovědnosti za svá rozhodnutí jiným způsobem, než činí současná společnost, dychtící po materiálních hodnotách. Cest k tomuto cíli vede bez pochyb vícero. Já jsem zvolila cestu filosofie výchovy, které se podle odborníků v současné době otevírá zcela nový prostor...

„Člověk, který přestal věřit ve svůj lidský úkol, zdá se být podroben stále více světu neosobních sil. Už není dán ve své odpovědné svobodě, jak se donedávna důvěřovalo: je spíše konzumentem a explorátorem. Svobodného člověka, reflektujícího svou individualitu v dějinách, je zvláště dnes opět třeba povolávat k zodpovědnosti, protože i nyní je „člověk – něco, co může být.“ (PALOUŠ, PRÁZNÝ 2012: 112)

2.1 Uvedení do problematiky

2.1.1 Filosofie

Filosofie je pojem řeckého původu. Skládá se ze dvou pojmů: *filia a sofia* – tedy láska ve významu náklonnosti a moudrost. Její obvyklý překlad je „*láska k moudrosti*“. (Srov. KRATOCHVÍL 1995: 15) Palouš spatřuje v tomto sousloví dva významy. Podle nadřazenosti jednoho či druhého pojmu je možné buď milovat moudrost, nebo uvažovat o moudrosti lásky. V prvním případě je naším cílem úsilí o moudrost, její dobývání. Spíše než o moudrost jako takovou zde jde o touhu po moudrém uvažování a jednání, skrze kterou se nakonec – chtě nechtě – dostáváme spíše k otázkám o bytí, tedy na půdu teoretické filosofie. V případě druhém jde o lásku, jejímž prostřednictvím můžeme dojít k životní moudrosti. Je to láskyplné „spolupobývání“, z kterého moudrost plyne jako následek. Filosof zde potom nevystupuje jako vědec, jako tomu bylo v prvním pojetí, nýbrž člověk s kladným vztahem ke své povolání. „...on je dokonce neznalý toho hlavního, totiž co je teď a vůbec dobré. Jedině této své neznalosti je znalý, avšak zároveň je tím, kdo neoslyšel božskou výzvu usilovat o dobré. Odtud neustálá potřeba starostlivosti o duši.“ (PALOUŠ 1991: 7 – 10)

Ve skutečné filosofii jsou propojena obě popisovaná pojetí. Důležitou stránkou filosofie je také její spojitost s transcendentem, má božský původ, na kterém je založena filosofova odpovědnost ke skutečnostem, které jej přesahují. „*Extrapolovali jsme dvě stránky téhož, takže každý filosof hodný toho jména zná a žije jak milování moudra, tak moudrost lásky – a tímto dvojím způsobem reprezentuje vztah k transcendentnu.*“ (PALOUŠ 1991: 12)

Filosofická doktrína se významně liší od postupů jiných věd. Často je tak filosofie označována jako věda knižní či spekulativní. Filosofii jde, na rozdíl od vědy, o podstatu věci, o jakýsi celkový pohled na ni. „*Užitek filosofického vědění je jiný než užitek odborného. 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.*“ (PATOČKA 1997: 7 – 10) Podle Patočky je však nemožné nechat splynout filosofii s vědou – v tom případě by totiž šlo o ideál. Dodává ale, že jde o dva různé úhly pohledu, které si mohou být navzájem užitečné – mohou se velmi dobře vzájemně ovlivňovat a doplňovat. (Srov. PATOČKA 1997: 11)

2.1.2 Filosofie a výchova

Jak blíže zjistíme v další kapitole, filosofie a výchova jdou ruku v ruce napříč dějinami. Otázky po výchově byly součástí filosofie od nepaměti. (Srov. KRATOCHVÍL 1995: 14) Jak si mohou být tato dvě vědecká odvětví nápomocna? Nadřadíme-li nejprve slovo filosofie, půjde o hledání podstaty – tak jak bylo řečeno výše – v oblasti výchovy. V jejích snahách bude objevit výchovné předpoklady a hledat tak její celkový smysl. Nadřadíme-li naopak pojem výchovy, filosofie zde bude hrát roli okruhu jejích možností. „*Každá výchova je výchovou „k-“ vůči něčemu (někomu). Ono „k čemu“ je vlastní filosofickému tázání.*“ (SVOBODOVÁ 2005: 60)

Diskutovali-li jsme náš potenciál porozumění podstatě věcí a uchopení skutečnosti jako celku, můžeme se pokusit o jeho přenesení do výchovy. Styčným bodem filosofie i pedagogiky (jako teorie výchovy) je myšlenka určitého smyslu života. (Srov. PATOČKA 1997: 14 – 15)

Filosofie a výchova jsou tedy nutně v určitém vztahu. Chápeme-li výchovu jako činnost směřující k dobru, měla by jí vždy předcházet filosofie, jelikož otázka po dobru

je její součástí. Stejně tak ale ve filosofii nesmí chybět výchova! Právě ona poskytuje filosofii reflexi a zároveň ji oživuje. (Srov. SVOBODOVÁ 2005: 61)

2.1.3 Filosofie výchovy

Vzhledem k výše řečenému je již možné uchopit filosofii a výchovu jako dvě vědecká odvětví se společnou cestou zaměřenou k budoucímu, které se snaží tento výhled popisovat. „*Zkoumat tento výhled, tázat se v této orientaci, ohledávat platnost výpovědí a možnosti tázání je oblastí poslání, v němž vzniká filosofie výchovy.*“ (SVOBODOVÁ 2005: 61) Pokud nám jde o filosofii nějakého oboru, v našem případě výchovy, demonstrujeme tak jeho problematičnost, složitost. Snahou je potom osvětlovat jádro tohoto „problému“. (Srov. SVOBODOVÁ 2005: 61 – 62)

Definici filosofie výchovy udává Palouš ve svém díle *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky* takto: „*Filosofie výchovy je filosofickou antropologií související s výchovou a usiluje o filosofické založení pedagogických kategorií, především výchovy a vzdělávání.*“ (PALOUŠ 2010: 13)

2.2 Dějinná souvislost

Jaký smysl má mluvit o dějinách, uvažujeme-li o výchově? Tuto část textu považuji za velice důležitou kvůli její značné souvislosti s ostatními kapitolami, které bude moci čtenář důkladněji pochopit ve spojitosti s dějinami. V této „dějinné části“ je cílem zaměřit se přímo na dějinné souvislosti výchovy a propojit je s postupným vývojem morálního myšlení, jež se zabývá otázkami po smyslu života a je podle mého názoru velmi nosný pro hlubší pochopení etických problémů spojených se současnou výchovou. Důležitý aspekt pro hlavní cíl práce, který můžeme prostřednictvím dějin sledovat, je také vývoj člověka ke smyslu pro odpovědnost.

„*Sestup k historickému významu a původu pojmu je jen příležitostí, jak sestoupit k silám, které pojem zrodily, které se jím uvědomují. Je jen předpokladem k další amplifikaci („zvýznamění“) aktuálních významů. Pojem zrodily dojmy, které se skrze něj kultivují a komunikují.*“ (KRATOCHVÍL 1995: 12 - 13) Palouš hovoří o jakési věčné podstatě výchovy, která se v různých podobách zjevuje napříč dobovými kulturami. (Srov. PALOUŠ 1991: 108) Výchovu a vzdělávání musíme vždy chápat

v daném dějinném kontextu. Pokud chceme, aby byl jejich vývoj přirozený, musíme brát na zřetel jednak jejich podmínky v současné době a jednak jako jev sám o sobě, který se během doby určitým způsobem vyvíjel. Jedině tak můžeme pochopit podstatu výchovy. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 7 – 8)

V této podkapitole budeme hovořit o „obrazu člověka“, tedy o určitém systému výpovědí o něm, díky kterému se budeme snažit poznat sebe sama v zrcadle dějin. Kudláčová udává následující oblasti, ve kterých je člověk schopen nazírat zkušenost sebe sama: *vztah ke světu, vztah k sobě a k jiným a vztah k nepodmíněnému nekonečnému bytí*. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 22 - 23)

2.2.1 Počátky lidstva

Naši prehistoričtí předkové, jejichž nejstarší nálezy jsou až tři miliony let staré, neměli lehký život, neustále byli ohrožováni vnějšími vlivy. Jejich přednostní snahou bylo přežít a zachovat svůj druh. Z archeologických nálezů se dá vyčíst několik poznatků. Mezi ostatky jejich těl byly nalezeny i takové, které vykazovaly vážná tělesná omezení nebo vrozená postižení, znemožňující péči člověka sama o sebe. Z toho odborníci vyvozují jejich schopnost altruistického vztahu k ostatním. Zajímavý je i objev ostatků, u kterých je prokazatelné cizí zavinění smrti. Není jisté, zda šlo o vraždu, trest smrti či nějaký rituál. Můžeme však říci to, že pro tehdejšího člověka byla smrt něčím významným, účelným. (Srov. KOHÁK 1993: 35 - 36)

Zajímavý je také fenomén lidského sdílení, který lze vyvozovat z jeskynních kreseb, jež jistě nebyly náhodné. Pravěcí lidé v nich přesahují horizontální rozměr života. Byli si vědomi své konečnosti, provozovali pohřební rituály a věřili v magii vyšší moci v podobě zvířat nebo domácích bůžků. „*Naši předkové sice žili na samém pokraji přežívání, avšak zdá se, že se již vyznačovali základními znaky lidství: soucitem a péčí, představou spravedlnosti, vyznáváním vertikální dimenze skutečnosti.*“ (KOHÁK 1993: 36 - 37)

2.2.2 Doba mýtická

Období, charakteristické přechodem od animálního způsobu života k tomu civilizovanému, můžeme nazvat dobou mýtickou, a zapadá do něj i část lidské epochy, kterou jsem výše nazvala „počátky lidstva“. Vyznačuje se totiž tím, že člověk v něm žijící je schopen uvažovat nad správností svého jednání, a to je typické pro počátek historie lidstva v jeho dějinách. (Srov. RÁDL 1998: 35 – 36)

Nejstarší forma lidského uvažování nad světem začíná ve starověku a označujeme ji jako mýtus. Mýtus můžeme definovat jako příběh bez známého autora, jehož poselství se předává z generace na generaci. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 31) Rádl poukazuje na existenci mýtu v dějinách lidstva, jež se objevuje v klasickém Řecku, ve středověku a můžeme se s ním setkat i dnes. (Srov. RÁDL 1998: 40) Prostřednictvím mýtu byly zodpovídány všechny životně důležité otázky. Mýtickému člověku však ještě nešlo o otázky po smyslu života apod., šlo o vědomí propojenosti s posvátnem, jež bylo běžnou součástí jeho uzavřeného smysluplného světa. (Srov. PALOUŠ, SVOBODOVÁ 2011: 26)

Jak můžeme popsat obraz mýtického člověka? Důležitý prvek lidského konání té doby je rituál, soubor verbálních i neverbálních projevů, které se vyznačují opakováním a uplatňováním nějakého symbolu. Byl používán při rozhodování nebo při strachu a měl význam upevnění norem chování a udržení uspořádání společnosti. Reálné bylo pouze to, co obsahovalo společný vzor a bylo dosaženo opakováním nebo účastí. *„Z pohledu dnešního člověka, který se pokládá za reálného tehdy, když se stává sám sebou, archaický člověk se stává sám sebou tehdy, když přestává být sám sebou, tedy napodobuje a opakuje gesta někoho jiného.“* (KUDLÁČOVÁ 2007: 34)

„Mýtus jako nejstarší forma světonázoru má v sobě obsažen výchovný aspekt, má pedagogickou funkci.“ (KUDLÁČOVÁ 2007: 36) I když postrádá reálný základ, spojuje se zde realita ve formě poznání, víry, fantazie a iluze v jeden celek. Výchova v mýtické době probíhala v podobě iniciací, které byly prostředkem neustálého zpřítomňování světa slovem, tedy mýtem, hlavním prostředkem vzdělávání. Znamenala tak (z řec. trefein) povšechnou starostlivost o dítě, dokud výchovnou roli nepřevzala filosofie. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 34 - 35)

2.2.3 Počátky filosofie a řecká tradice

Svět se začíná vymaňovat z mýtu v 6. století př. n. l. V té době se rodí řecká demokracie a s ní rozumové myšlení se svou kritičností – to je zlomový okamžik, kdy můžeme začít hovořit o počátcích filosofie a překonání mýtu. Přesto zde stále přetrvávají mýtické představy o osudu ve formě otrokářství. Demokracie se totiž týká jen části lidu - *démos*, do kterého otroci (tzn. i ženy) nejsou zahrnutí, je tedy demokracií relativní. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 39) Kohák udává, že řecká demokracie (POLIS) se vztahovala maximálně na dvanáct procent z celkového počtu obyvatelstva. A ani tato menšinová část nebyla svobodná v dnešním slova smyslu, ale absolutně závislá na otrocích (zbylých 88 %). (Srov. KOHÁK 1993: 60)

I přes zmíněná negativa řecké demokracie ji však přesto musíme považovat za důležitý mezník v dějinách lidstva, byl totiž učiněn první krok ke svobodnému rozhodování a uskutečňování kultivace světa. „Člověk začal poznávat záležitosti lidské, od kterých se postupně odděluje a vynořuje nezávislá a neomezená realita věcí přírodních. To, co se zřetelně jevílo jako původní a člověkem neovládnutelné, nazvali první řečtí filosofové *fysis* – *přírodou*.“ (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 39 - 40) Příroda, vnímaná jako původní základ všeho, je pro první filosofy zdrojem údivu a pochybování, tedy zdrojem filosofování. Počátek filosofie, typický hledáním podstaty věcí – tedy metafyzickým myšlením, nutně zahrnuje i otázky tázající se po podstatě člověka. Otevírá se tedy také nový prostor pro vznik ontologie a prvních antropologických paradigmat. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 40 - 41)

V tomto okamžiku se dostáváme k hlavnímu proudu antické filosofie, tedy k myšlenkám klasických filosofů, kteří měli největší vliv na evropské myšlení, totiž k Sokratovi, Platónovi a Aristotelovi. O tomto hlavním proudu mluví Kohák jako o druhé fázi filosofie, kdy se k první filosofické otázce po podstatě, tedy co je opravdové, připojuje otázka po pravdivosti a dobru. Otevírá se zde téma závažnosti života a zpochybnění dogmatismu prostřednictvím usilování o pravdu. (Srov. KOHÁK 1993: 63 – 66)

2.2.3.1 Sokrates

První významná osobnost, kterou se budeme zabývat, je Sokrates. Ten vnesl do povědomí lidstva pojem *autonomie osobnosti*, tedy představu vnitřně svobodného člověka, konajícího dobro kvůli dobru samotnému. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 43) Díky dosažení tohoto bodu vývoje začíná člověk chápat podstatu své odpovědnosti v lidské svobodě. Pojem svobody a odpovědnosti se zde ztotožňuje. (Srov. PALOUŠ, PRÁZNÝ 2012: 10) Dobro je podle něj nutným předpokladem pro výchovu člověka k lidství. Svou výchovnou metodu, tzv. Sokratovský dialog, přirovnává k povolání porodní báby, pomáhající přivést na svět dítě, jde o tzv. maieutické umění. Podle této metafory považuje pro výchovu nejdůležitější donutit vychovávaného k aktivnímu přemýšlení, a prostřednictvím správně mířených otázek mu pomoci s rozením pravdivých myšlenek. Tato výchovná metoda koreluje se Sokratovým pojetím dobra, s metodou vyučování filosofii a s cestou k sestavení morálky v člověku. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 43 – 45) „*Není to pouhé cestovatelské rozptylování, nýbrž tah, který vychovatel – Sokrates neustále provokuje, je tahem bytostného určení.*“ (PATOČKA 1991: 83) Palouš a Prázný připisují Sokratově dialogu nepopiratelnou odpovědnou účast vychovatele, díky níž je přítomna neustálá vazba k pravdě. Odpovědnost je tedy předpokladem filosofického dialogu vůbec a je směřována k jakési božské instanci. (Srov. PALOUŠ, PRÁZNÝ 2012: 11 - 13)

2.2.3.2 Platón

Za původce evropské výchovy je povšechně považován Sokratův žák Platón a jeho PAIDEA, proto jí zde budu věnovat značný prostor. Své hlavní myšlenky o výchově shrnuje ve své Ústavě, resp. v její části vyprávějící o jeskynním mýtu. Toto téma jsme již podrobně rozebírali v kapitole Filosofické úvahy nad duševním vývojem člověka, a jelikož je pro Platóna výchova součástí pohybu duše, odkazují nyní čtenáře, pro pochopení dalšího, tímto směrem.

Platónova výchova je neodmyslitelnou částí jeho filosofie, řeší ji v souvislosti struktury ducha, ctnosti a především společnosti zakládající dobrý život. „...*dokonalá společnost je předpokladem ideální formy výchovy a vzdělávání.*“ (STARK 2003: 26 - 27) Vznik obce jako politického společenství znamená i novou formu odpovědnosti – vzhledem k zákonům, jejichž opodstatnění je, tak jako u Sokrata, zkoumáno formou dialogu. (Srov. PALOUŠ, PRÁZNÝ 2012: 15 - 16) Proto je podle Platóna důležité, aby

obci vládli vzdělaní filosofové, kteří již měli možnost nazít pravdu a dobro. Jejich duše je pak, prostřednictvím své svobody, s to brát v potaz větší množství úhlů pohledu, čímž vede společnost k harmonii a je schopna pevných a správných rozhodnutí. (Srov. STARK 2003: 27)

Když se Platón zabývá výchovou, jde mu o podstatu věci. Její počátek je v lidské duši, která během života putuje za svým cílem, za spojením s ideou dobra. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 47 - 48) Slavný příběh o jeskyni končí tím, že se „osvícený vězeň“, tedy zdaleka ne ten stejný, co odešel, navrací zpět do původní situace, kde kdysi před tím začala jeho pouť. Platón ve svém příběhu blíže neosvětluje důvod tohoto návratu. Odborníky je většinou považován za posláni otevřít oči těm ještě připoutaným najít tu správnou cestu. A tato cesta je právě platónskou PAIDEIOU. (Srov. PATOČKA 1991: 56 – 57)

Patočka upozorňuje na skutečnost, že Platónova výchova neobsahuje žádnou ze tří vlastností moderní výchovy. Chybí vychovatel, chovanec i pragmatický zřetel. „*Slyšící jsou dotčeni: ne-li vychování, tedy znejistění ve svých dosavadních všednodenních jistotách, což je (přinejmenším) důležitý počátek výchovného pohnutí.*“ (PATOČKA 1991: 57) Vychovatel zde ve skutečnosti není vyobrazen vzdělaný či moudrý, není zde vyobrazen ani jako člověk předávající nějaké poselství. „Vychovatel“, ať už jde o cokoliv, je obestřen tajemstvím. Chybí i chovanec v dnešním slova smyslu, který by byl výchovou opracováván k nějakému obrazu, jde o celistvý obrat člověka se zřetelem na jeho lidství. Chybějící pragmatický zřetel je nutno chápat v tom smyslu, že výchova zde není dedukována z lidské praxe. Její původ nelze spatřovat v jeskynních poutech, nachází se mimo lidskou každodennost, má náboženský základ. „*Možnost pravého umístění lidské situace se naplní putováním nahoru a dolů, paradoxním proto, že vlastně nikam nejde a jít nemůže. Tajemná instance „vychovatele“ ukáže pravou tvář lidské situace. Slovy delfské věštírny člověk pozná sám sebe.*“ (PATOČKA 1991: 57 - 59) Výchova je pro Platóna vyváděním ze všední reality, která je však zachována. Má být uskutečňována ve SCHOLÉ, tedy ve škole v původním smyslu volného času, prázdnin, kdy má člověk prostor se ohlédnout za sebe a reflektovat tak svůj život. (Srov. PATOČKA 1991: 59)

Výchova v tomto smyslu ukazuje svou individuálnost, která vyžaduje péči o duši u všech, kteří se na výchově podílejí. Péče o svobodnou duši zahrnuje kromě rodinné

výchovy také sečtěllost, péči o tělo, hudbu, mravní výchovu a znalost zákonů. Mezi důležité součásti je řazena také hra – „sestra vážnosti“, filosofická rétorika, jejímž základem je vzdělání a vedení k dobru. Vrcholem výchovy je potom pro Platóna dialektika, která je založena na uvažování o ideji dobra a směřuje k pochopení pravé podstaty věcí. (Srov. STARK 2003: 31 - 37)

2.2.3.3 Aristoteles

Stejně jako pro Platóna, byla i pro dalšího antického velikána, Aristotela, výchova z duše politickým problémem. Jeho výchovné myšlenky jsou shromážděny především v dílech Politika a Etika Nikomachova. Na rozdíl od svého učitele Platóna pojímá Aristoteles realitu vědecky. Jeho metodou je empirické a racionální zkoumání reality. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 52 - 53) Pro srozumitelnost a doplnění tohoto textu opět doporučuji vrátit se k osobě Aristotela v první kapitole.

Když mluví Aristoteles o výchově, používá stejně jako jeho předchůdce pojem PAIDEIA, v němž mu jde o vzdělání rozumu a mravní výchovu jako prostředky k dobrému životu. Jeho východiskem je člověk jako živý společenský tvor, jež je obdařen rozumem. „*To znamená, že jeho přirozenost je spjata s životem polis, kde má možnost prostřednictvím komunikace realizovat, ale také pěstovat a zdokonalovat svou přirozenost.*“ (STARK 2003: 45)

Ve velké míře se Aristoteles věnuje všeobecnému vzdělání. Jeho předpokladem není perfektní znalost všech vědeckých disciplín, ale získání všeobecného přehledu, přijetí různých způsobů myšlení a poznání. Díky tomu je pak jedinec schopen se svobodně a samostatně rozhodovat a hodnotit. To jsou předpoklady svobodné osobnosti, která je pro společnost širokého zaměření nezbytná. (Srov. STARK 2003: 48 - 49)

Nemalý význam je přisuzován také výchově volních a citových vlastností. Podle Aristotela jsou tyto správně vedené stránky osobnosti dokonce podmínkou pro plnohodnotný a šťastný život. Mají totiž vliv na podstatu budoucích skutků a na vědomí jejich cíle. Jako prostředek k výchově v této oblasti vyzdvihuje Aristoteles zejména hudbu. (Srov. STARK 2003: 50 - 51)

Aristoteles tedy nazírá realitu skrze poznání pravdy, dobra a povinnosti vedoucí k dokonalosti a štěstí. Výchova je po individuální stránce pro něj úkolem etiky a po stránce společenské zase politiky. „*Etika se tak stává praktickou pedagogikou – utváří podmínky pro mravní zdokonalování jednotlivců a tím i pro jejich duševní kultivaci, blaženost a dosahování životního cíle. Má přispívat k utváření harmonického, vnitřně vyrovnaného a stabilního charakteru, který umožňuje dosahovat životní štěstí.*“ (KUDLÁČOVÁ 2007: 55)

Pro antickou výchovu je společné hledání pravdy a dosahování moudrosti, dobro a krása. Jde o změnu vnímání světa a sebe samého jako jeho součástí. Východiskem pro PAIDEIU není jednotlivý člověk, ale jeho idea ve smyslu lidství. Kudláčová spatřuje významnou souvislost výchovy s mravností, protože aktivně vede člověka k mravním hodnotám a morálnímu životu. Skrze ni se člověk propracovává ke svobodě, tvořivosti a zodpovědnosti za svůj život. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 56 - 58)

2.2.4 Římské dědictví

Staří Římané se původně živilí především jako svobodní zemědělci. Byli pracovití, pokorní a vážili si tradičních ctností. Co se týče náboženství, inspirovali se mytologií řecké kultury. Důležitou funkci měli domácí bůžkové, kteří pečovali o všední život. Základním postojem pro ně byla úcta. (Srov. KOHÁK 1993: 78 – 79)

Také výchova ve starověkém Římě byla orientovaná převážně na praktické a užitkové cíle. Nepochybný vliv na římskou výchovu musíme přičíst řecké tradici. Jejím cílem bylo vychovat člověka k umění v oblastech řečnictví, kterým byl veden k uschopnění ve veřejné správě. Ideál dobrého řečníka se shodoval s ideálem dobrého člověka. V dětství se tedy výchova zaměřovala nejprve na výchovu k dobrému lidství, k poznání a mravnosti. Stejně jako v Řecku byl kladen velký důraz na všeobecné vzdělání, avšak jako hlavní výchovná instituce byla upřednostňována rodina. Až po dobytí Řecka se v Římě začalo rozvíjet trojstupňové organizované školství (základní, gramatické a řečnické), které dodnes tvoří základ evropského školského systému. Roli učitelů zastávali zpočátku vzdělaní řečtí otroci. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 59 - 61)

Pozdější vývoj v Římě byl však jiný. Úspěchy a nárůst bohatství vedli k rozdělení společnosti na majetkové třídy a jejich ctnosti se začaly měnit v lenost, nebývalou krutost, nezodpovědnost vládnoucích vrstev a honbu za přepychem. (Srov. KOHÁK 1993: 80 – 82)

Co vedlo k tomuto negativnímu obratu v myšlení? Kohák se domnívá, že svou vinu nese právě rychle nabyté bohatství a s ním spojený blahobyt vedoucí k nečinnosti. Společnost té doby selhala. „... *takový vzestup by mohla přežít jen tehdy, když by vyvinula značné a vědomé úsilí o budování infrastruktury svobody a spravedlnosti, tedy o vyrovnání rozporů, o zajištění záchranné sítě proti beznadějně bídě a odčerpávání nesmyslného bohatství.*“ (KOHÁK 1993: 83) Kudláčová popisuje soudobé myšlení latinským pojmem *animal rationale*. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 62)

Tak nezodpovědnost římské vládnoucí vrstvy vedla k pádu říše. Polarita bohatství a nouze vedla k nové otázce: Proč mít? v tuto chvíli přestává ekonomický růst nabízet odpověď, člověk potřebuje vyšší cíl, kterého se mu nedostává, a tak není dál o co usilovat. Přesto však římské vlastnosti zrodily prostor pro vznik dvou nových hnutí, které probíhaly v souběžné době, stoicismus a křesťanství, které pochopily neudržitelnost doby, spočívající v sebeuspokojování. (Srov. KOHÁK 1993: 84 - 85)

Římský stoicismus je nesen v duchu nutnosti zaručující řád a spolehlivost. To, co bylo nutné, bylo zároveň správné, to byl přirozený svět. „*Naše římské dědictví je především stoické. Zahrnuje představu vznešeného lidství, oné sdílené humanitas, která stojí v nás a nad námi jako povolání a úkol. Být člověkem není jen fakt, je to poslání. Toto poslání zahrnuje i povinnost být spojencem rozumu proti pudovým vášním, stát na straně přirozené spravedlnosti proti pudovým návykům.*“ (KOHÁK 1993: 93)

2.2.5 Středověk

Jako vymezení středověku se běžně udává období od konce antického období do počátku novověku, avšak v přesné časové dotaci se odborníci významně odlišují. Podle Koháka je vhodné ohraničit evropské období středověku společným znakem jednoho jediného vyznání, protože všechno ostatní podléhá změnám. Jeho počátek tedy datuje k roku 391, kdy poslední Římský císař (Flavius Theodosius) zapověděl všechna náboženství kromě křesťanství, které se stává jedinou společnou vírou. Konec středověku potom stanovuje k roku 1415, kdy byl upálen Jan Hus, byla odebrána moc

římskému papeži ve střední Evropě a vypukla reformace. (Srov. KOHÁK 1993: 107 - 108)

Křesťanství, jehož počátky se zrodily v římské civilizaci, vstupuje do období středověku již s poměrně vyspělou církevní organizací. Po naprostém ztroskotání vyspělé římské společnosti však zažívá evropská civilizace obrovský pád a její úroveň se dá srovnat s primitivní kmenovou společností. Tento pokles měl nevyhnutelný vliv i na křesťanství. Pohled na náboženství ze strany kočovníků, kteří obsadili území starověkého Říma a křesťanství převzali jako své náboženství, byl o mnoho jednodušší. Kočovníci se vrátili k formám šamanismu jako praktické pomoci v běžných obstarávkách a křesťanská církev se tomu musela přizpůsobit. (Srov. KOHÁK 1993: 108 - 110)

Pomalu a pozvolna začíná vznikat středověká civilizace, kmenová společnost si začíná uvědomovat skutečnost společného lidství. To Kohák považuje za nejzákladnější znak civilizace. Znovu se zde objevuje parafráze římského stoicismu, jehož základem je tentokrát křesťanství. To musí zajistit stabilitu říše. Tato stabilizace byla nesena v duchu horizontálního rozměru života. Každý stav v hierarchicky uspořádané společnosti měl svůj úkol, průměrnost se stává samozřejmostí. Vertikální rovinu středověké společnosti představuje privilegovaná vrstva společnosti - světec a rytíř. „...*představují rub i líc středověkého ideálu. Jsou si podobni: světec je rytířem víry, avšak podobně i rytíř se zasvěcuje Bohu, zvláště ve vrcholném středověku, kdy rytíř z velké části pozbývá praktického zdůvodnění.*“ (KOHÁK 1993: 110 - 113)

2.2.5.1 Člověk a výchova v židovsko-křesťanské tradici

Židovsko-křesťanská tradice nám ukazuje nový pohled na postavení člověka ve světě a stává se tak naším dalším kulturním dědictvím. Nesnaží se (tak jako antika) hledat způsoby, jak se se světem vyrovnat. Stal se pro ni povinností a novou odpovědností. Při pádu Izraele lidé nehledali příčinu v Bohu, jako tomu doposud bývalo. Spatřovali ji v sobě a ve svém vlastním pochybení, protože nenaslouchali Božímu povolání. Důležitým zlomem v židovsko-křesťanské tradici byl příchod Spasitele, který se obětoval pro svůj lid, a s ním také víra, že se vrátí, aby dokončil své dílo. „*Zásadní rozhodnutí padlo. Zlo nepřevládne ve světě, v Kristu je Bůh s námi.*“ (KOHÁK 1993:

93 – 95) Křesťanství ze své podstaty vyžaduje nové pojetí odpovědnosti. Oproti řecké tradici už není nejpodstatnějším zdrojem odpovědnosti dialog jako theoria, prostřednictvím níž se člověk podobá bohu. Pro křesťany je jím oddanost a láska k Bohu umožněna prostřednictvím Kristovy oběti a jejího působení na člověka. „Křesťan svůj život vede před tvář Boží, a tak stále poměřuje svou bytost s božským nárokem. ... Měřítka, kterým se křesťan poměřuje, je zákon božího království, které není z tohoto světa.“ (PALOUŠ, PRÁZNÝ 2012: 37)

Výchova a vzdělávání z počátku nebyli zásadní otázkou křesťanství. Hlavní roli zde, stejně jako tomu bylo ve starověkém Římě, hraje rodina. I v otázkách vzdělání v počátcích sehrála důležitou úlohu řecká tradice. (Srov. STARK 2003: 56) Původní zaměření křesťanské výchovy bylo následování Ježíše Krista. Výkladů tohoto následování, jež si mohou být vzájemnou inspirací, však existuje vícero. Proto se i křesťanská výchova může lišit zdůrazněním následování ve smyslu napodobování cesty Ježíše Krista, jeho věroučné a morální nauky nebo nacházení svého lidství v něm. Křesťanská výchova také rychle přebírá znaky řecké PAIDEIA, ve smyslu cesty od uzavřenosti k vydanosti. „Tak je tomu alespoň v nejstarších podobách křesťanské výchovy, které jsou však rychle překryty povrchněji morálními akcenty.“ (KRATOCHVÍL 1995: 112 – 113) Okamžik, kdy Bůh promlouvá ke svému lidu má výchovný význam, ve smyslu Božího vyzvání k hledání smyslu života, pravé existence. (Srov. PALOUŠ 1991: 64)

Výchova ke křesťanství neznamena pouze výchovu k Bohu, je také výchovou k pravému lidství. „Jde o odvození svého původu ne od rodičů, tradice a generačního koloběhu, ale od Boha.“ (KRATOCHVÍL 1995: 113) Kromě prvního zrození z lůna matky má každý člověk za úkol zrodit se ještě podruhé, kdy má svůj život zaměřit ke smyslu. Symbolikou druhého zrození je křest, tedy voda a vzduch, představující výše zmíněnou horizontální a vertikální dimenzi lidského života. A právě vertikální dimenze, zrození ducha, má být předmětem křesťanské výchovy, protože otevírá dveře pravdě, svobodě a novému rozměru odpovědnosti. Jde o prvokřesťanskou výzvu k obrácení člověka, jež má význam schopnosti rozmyšlení, pozastavení se nad něčím. (Srov. KRATOCHVÍL 1995: 113 - 117) „Opět se v této výchově jedná o obrat Adamových potomků, ponořených do svého egocentrického nebo antropocentrického všednodenního zajišťování. Opět je má Boží „výchovné“ slovo vyvádět z hříšné „zapomenutosti“. Je v tomto smyslu opět záležitostí nedělní, přijetím smlouvy, obratem člověka k Bohu. Je

záležitostí svatou, sváteční – proti „zapomenutosti“ všedního dne.“ (PALOUŠ 1991: 64 – 65)

V křesťanství je řecká PAIDEIA nahrazena latinským ekvivalentem EDUCATIO, ve významu vyvádění, popř. z něm. vytahování z každodennosti, což podněcuje myšlenku výchovy jako hlavního prostředku k dosahování lidství. Oproti řeckému pojetí nejde o cestu k ideální obci, nýbrž o přivádění na cestu do Božího království. (Srov. PALOUŠ 1991: 63 - 66) Obracení člověka nemá znamenat změnu v jeho podstatě, má mu pomoci vymanit se z cyklického mýtického světa (jehož přínosu si přesto váží). Náboženská výchova považuje za důležité nechat člověka nahlédnout do minulosti a přítomnosti, ale jejím hlavním cílem je připoutání lidského srdce k budoucnosti a zároveň s tím pokorné přiznání si omezenosti svého pohledu na věc. *„To jsou tedy cesty náboženské výchovy: Přiznat si, hledat, tázat se, naslouchat, respektovat (nikoli jen tolerovat), usilovat o lásku a svobodu, nikoli pouze pro sebe sama, ale pro druhého. Nejde již jen o seberealizaci, ale o sebezpřekročení, o v pravdě lidské činy, k jejichž podstatě náleží, že přesahují sebe sama.“ (SVOBODOVÁ 2005: 65)* Křesťanská výchova tak přináší nový obraz člověka a vede k fenoménu dávající nezištné lásky, agapé, což antická kultura nepoznala. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 105)

V době, kdy se začalo křesťanství odlišovat od židovství, přebírá roli výchovné instituce církev. Středověká výchova protkává díla mnoha soudobých významných osobností. Mezi ty nejdůležitější patří sv. Augustinus a Tomáš Akvinský, svými odlišnými proudy myšlení. *„Do 12. století byla výchova a vzdělávání přizpůsobováno modelu Aurelia Augustina ovlivněného platonismem a novoplatonismem. Od století dvanáctého dominuje přístup Tomáše Akvinského ovlivněného aristotelismem přicházejícím do Evropy z arabského světa.“ (Srov. STARK 2003: 58)*

2.2.5.2 Sv. Augustinus a Tomáš Akvinský

Na odchylku názorů těchto dvou myslitelů, zabývajících se obrazem člověka, má bezesporu vliv doba, ve které žili, což znamená rozdíl cca 800 let. *„Augustin žil v době, kdy křesťanství nebylo než jedním z celé řady učení, která se nabízela lidem zmítaným pochybnostmi v době prudkých změn. Tomáš žil v době hluboké, i když snad jen zdánlivé stability, kdy se skutečně zdál být věčným i křesťanský světový názor jako jediná samozřejmá pravda.“ (KOHÁK 1993: 123)* Tato skutečnost měla vliv na jejich

východiska. Pro Augustina byl tímto východiskem Bůh a skrze něj chtěl porozumět světu. U Tomáše tomu bylo přesně naopak. Na základě jeho pojetí přirozeného rozumu byl pro něj východiskem svět a skrze něj chtěl dosáhnout poznání Boha. (Srov. KOHÁK 1993: 123 – 124)

Sv. Augustin nebyl křesťanem od narození, pocházel z rodiny, ve které měl hlavní slovo jeho pohanský otec. Pokřtěn byl na základě svého svobodného rozhodnutí ve věku 33 let. Jeho názory tedy nejsou utvářeny na základě víry, nýbrž na jejím hledání, jde zde o nalezení pravdy, která je podle něj nutnou potřebou každého člověka. Pravda musí existovat, kdyby jí nebylo, člověk by se neustále mýlil, žádný výrok by nebyl pravdivý. Z této myšlenky Augustin dedukuje existenci pravdy a touto pravdou je pro něj Bůh. Jedině o něm se nedá pochybovat, je naším jediným pevným bodem, naším východiskem i domovem, dává realitě smysl. (Srov. KOHÁK 1993: 124 – 127) Augustinovo pojetí smyslu spočívá tedy rovněž v Bohu. Upozorňuje na zcestné pojetí světa bez Boha, který představuje věda. Ta nám může zprostředkovat soustavu různých poznatků, ale jejich pochopení musí vycházet od Boha, jinak by pozbyly smyslu. Svobodnou vůli, která byla člověku odcizena kvůli jeho vlastnímu provinění, mu Bůh navrácí skrze své odpuštění. (Srov. KOHÁK 1993: 124 – 127) „*Svět nemá vlastní řád, nezávislý na Bohu, a tak nic na světě se nevymyká zákonu Božímu.*“ (KOHÁK 1993: 131)

Augustinovo výchovné poselství můžeme sledovat téměř ve všech jeho pracích, zejména pak v dílech o učitelích, o křesťanské nauce a o pořádku. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 91) Vzhledem k jeho původnímu povolání učitele nacházíme v jeho dílech systém, srozumitelnost a přesné formulace. Zdůrazňuje v nich především své pojetí učitele jako Ježíše Krista, který přebývá uvnitř každého člověka jako věčná moudrost. Jako celá Augustinova filosofie je i otázka výchovy neodmyslitelně protkána vztahem rozumu a víry, z nichž víru chápe jako předpoklad poznání, které po ní bezprostředně následuje. (Srov. STARK 2003: 63) Jako hlavní hodnoty, k nimž by měla směřovat výchova, považuje pravdu a dobro. Augustin poukazuje na důležitost jejich správného výkladu, a proto pokládá výřečnost za důležitou ctnost vychovatele. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 93) „*Svatý Augustin rozuměl výchovou úkol vyvádět člověka, jehož život (bytí) byl stvořen Stvořitelem, z pokleslé hříšnosti k pokornému nahlédnutí jeho upadlosti a k usilování plnit smlouvu, která je Bohem nabízena.*“ (PALOUŠ 1991: 64 – 65)

To nejpodstatnější, co se zachovalo z Augustinova dědictví pro záměr této práce, je hluboké přesvědčení spočívající v přesahu všednodenních otázek a rozhodnutí do morální roviny. (Srov. KOHÁK 1993: 127)

Jak už bylo řečeno výše, život Tomášův se, oproti Augustinovu, vyznačoval vysokou stabilitou. Tomáš tuto stabilitu přece jen trochu zpochybnil, když v době jediného myslitelného řádu světa, podmíněného Bohem, začíná, ovlivněn Aristotelem, koketovat s myšlenkou srozumitelnosti světa bez Boží pomoci. „*Evropa nechtěla a nemohla popřít Aristotela, avšak stejně tak nechtěla a nemohla popřít svůj myšlenkový základ v křesťanství.*“ (KOHÁK 1993: 132 - 133) Tento rozpor však Tomáš vyřešil a překonal tím dosavadní svár mezi křesťanskou vírou a přírodním světem. Veškerou realitu rozdělil na dvě části. Na část přirozenou a posvátnou. Přirozená realita je dostupná na základě přirozeného rozumu a posvátná je dostupná výlučně prostřednictvím zjevení. „*Tím nejdůležitějším zjeveným poznáním je právě to, čím se zabývá morální filosofie – totiž poslední úděl člověka.*“ (KOHÁK 1993: 133) Ve shodě s Aristotelem je i pro Tomáše tímto posledním údělem štěstí. Štěstí můžeme dosáhnout i na základě přirozeného rozumu, avšak tehdy půjde „jen“ o štěstí na přirozené úrovni (zdraví, rozvinutí intelektu). Tomáš ale spatřuje i vyšší cíl člověka, dlouhodobý, jímž je *blaženost života věčného před tváří Hospodinovou a vědění, které je přímým nazřením Boha samého.* (KOHÁK 1993: 133)

Co se týče Tomášova přínosu do oblasti výchovy, půjde kromě výše zmíněného především o velký význam, který přikládal vzdělávání. Nejlepší cestou k osvojení si morálních ctností je podle něj následování dobrého vzoru, jelikož mravní život je založen na mravní aktivitě. Zajímavá je také jeho metoda vyučování, při které spojoval výklad teorie s volnou diskusí, jež pro něj byla zárukou dosažení co největší pravdy. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 95 - 97) Člověk se podle Tomáše rodí s určitým talentem a vlohami. Úkolem vychovatele je vrozené vlohy rozvinout a postarat se o zaktivizování vychovancova rozumu. (Srov. STARK 2003: 88)

2.2.5.3 Jan Ámos Komenský

Hovoříme-li o židovsko-křesťanské tradici, nemůžeme v tomto pojednání opomenout jednu z největších osobností dějin pedagogiky, Jana Ámose Komenského.

Jeho život a dílo již sice středověk časově přesahuje, ale svým zaměřením bývá řazen právě do židovsko-křesťanské tradice, proto uvádím jeho osobu na tomto místě. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 98) Na přelomu středověku a novověku, tedy v době Komenského, kdy křesťanství začíná čelit řadě protichůdných myšlenkových směrů, shledává Kohák největším nebezpečím konzumerismus a s ním postupné zplošťování vertikální dimenze. (Srov. KOHÁK 1993: 104 – 105) „...lidé nedbají na podstatné a přednost dávají vedlejšímu, hlavní cíle zrazují ve prospěch částečných, bezprostředních a krátkodobých, jde jim o momentální užítky a požitky.“ (Srov. PALOUŠ 1991: 69)

A právě v této době Komenský usiluje o nápravu věcí lidských a snaží se, na rozdíl od jiných myslitelů v té době, poukazovat k celkovému smyslu života, aby se člověk stal tím, kým má být. Má-li člověk pochopit své povolání k odpovědnosti vzhledem k celku, je k tomu podle Komenského třeba soustavná příprava od dětství až do stáří. Je hrubým omylem snažit se pochopit svět prostřednictvím oddělení subjektu od objektu (člověka od světa). (Srov. PALOUŠ 1991: 69 - 70) V Komenského pojetí je člověk plnou součástí světa, ve smyslu jeho vztahu k přírodě, k ostatním lidem a k Bohu. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 101) „Nelze tedy ani výchově k lidskosti rozumět jako výchově mravní složky osobnosti, nýbrž jen a výhradně jako výchově člověka k náležitému užití lidské svobody, výchově k odpovědnosti, k dobrovolnému podřízení lidského jednání přísnému kritériu smyslu.“ (PALOUŠ 1991: 69 - 71)

Jeho vrcholným dílem, zabývajícím se výchovou a vzděláváním, je součást *Všeobecné porady o nápravě věcí lidských, Pampaedia*, totiž Vševýchova, která je odbornou veřejností pokládána za první skutečný výchovný systém. Jde o podrobný popis celoživotní výchovy jako nauky o skutečném lidství. Hlavní myšlenkou je univerzalita výchovy, která je pro Komenského jednou z možností změny ve společnosti. Univerzalitu výchovy chápe jako rozvíjení všestranné tvořivosti všech lidí ve prospěch celku. Jde tu o všeobecnou moudrost – *Pansofii*, o poznání podstaty života. (Srov. KUDLÁČOVÁ 2007: 98 – 101) „Vědění a výchova jsou univerzální jakožto výchova celého lidstva směřující nejen k povznesení všech jednotlivců, ale i ke zlepšení fungování společnosti jakožto celku.“ (STARK 2003: 171)

Podstatu Komenského výchovného projektu můžeme stále spatřovat v určení řecké PAIDEIE i křesťanské EDUCATIO. Avšak v jeho univerzální výchově, kterou nelze uskutečnit jinak než hromadnou výchovou, mnozí spatřují původ mechanické výchovy současné doby, která se snaží o zformování člověka určitého typu. (Srov.

PALOUŠ 1991: 81) Stark shledává určitý premechanický akcent i v jeho myšlence dokonalosti rozumu. „*Ve svém učení směřuje k určení dokonalosti rozumu umožňujícího i dokonalé uspořádání světa, vlastně i jeho ovládnutí.*“ (STARK 2003: 169) Avšak vzápětí připomíná, že Komenského pojetí rozumu je podřízeno Bohu, ten je nejvyšší autoritou poznání a rozvoj v oblasti lidského poznání je mimo jiné Božím záměrem. (Srov. STARK 2003: 169)

Co tedy podědila evropská civilizace po židovsko-křesťanské kultuře? Můžeme hovořit o přetrvávající nesmiřitelnosti vertikálního a horizontálního života, uvědomění nepopíratelnosti vertikality a dobra jako životní podstaty. Křesťanským odkazem je také pojetí morálního lidu, zcela nové pojetí vlastnictví a práce a v neposlední řadě hříchu. Pojem hříchu vnímali prvotní křesťané jako stav odcizení, jako zlo, ke kterému se člověk orientuje, když schází z cesty k Bohu. (Srov. KOHÁK 1993: 100 - 104)

2.2.6 Novověké myšlení

Při časovém vymezení novověku opět nepanuje u odborníků velká shoda. Jeho začátek je určován některými objevením Ameriky (1492), jinými začátkem reformace (1517) nebo dobytí Cařihradu (1453). Toto období se oproti dosavadnímu vývoji nevyznačuje žádným promyšleným filosofickým systémem. Hlavní filosofické otázky řeší problematiku politiky, etiky, přírodní filosofie, později především otázku rozumu a poznávání. Do období novověku řadí Šarníková renesanci, humanismus a klasickou novověkou filosofii. (Srov. ŠARNÍKOVÁ 2012: 59) Kohák oproti ní odděluje období reformace a renesance, které mnozí označují jako první fázi novověku, mimo něj a toto své tvrzení odůvodňuje následovně: „*Zatímco novověk chápe svět jako smysluprostý, čistě náhodný mechanismus, a lidský úkol jako boj o ovládnutí přírody, renesance i reformace usilují o usmíření odcizeného člověka se smysluplnou skutečností.*“ (KOHÁK 1993: 154)

Novověké myšlení se vyznačuje především obratem od objektu k subjektu a novým způsobem myšlení, které můžeme označit za kriticko-empirické. Kudláčová spatřuje původ této změny životního postoje především v krizi křesťanství na konci středověku a také v Koperníkově teorii vesmíru, která naprosto odporovala dosavadním představám o světě. Jediný pevný bod, jenž člověku může poskytnout smysl a jistotu, je

on sám. „Ve filosofickém myšlení tohoto období se „obrat k člověku“ zužuje na „obrat k subjektu“. Člověk jako obyčejný subjekt se nestává středem objektivního pořádku bytí, ale středem subjektivního světa poznání.“ (KUDLÁČOVÁ 2007: 110)

2.2.6.1 René Descartes

Zřejmě výše zmíněné nejistoty doby přivedly Descarta k pojetí skutečnosti, jež se stala základním východiskem myšlení celého novověku. Jedná se právě o subjektivismus moderního myšlení. To je myšlenka, která v dějinách nemá obdoby. (Srov. PATOČKA 1996: 156 – 157) Člověk, či přesněji lidská mysl, byli radikálně odděleni od světa jako něco naprosto odlišného, což vyústilo v dvojí: *objektivizaci světa a subjektivizaci mysli*. Odstranění veškeré subjektivity ze světa mělo za následek svět prostý hodnot i smyslu. Zůstaly v něm jen objekty, které vyhovovaly novodobému kritériu měřitelnosti a vyznačovaly se matematicko-kauzálními vztahy. (Srov. KOHÁK 1993: 195) Subjektivizace vědomí učinila člověka osamoceným v opozici proti světu. „*Mezi ním a předměty zmizela společná míra, i musí tuto míru, v níž předmětnost je mu zaručena, hledět nahradit ze své podstaty. Tato míra, na kterou je nyní upřena pozornost, je myšlenka jistoty. Chceme, aby naše vědění bylo jisté, aby nám bylo zaručeno, a most mezi sebou a věcmi musíme teprve hledat.*“ (PATOČKA 1996: 156 - 157) Dalším dopadem subjektivismu bylo rozdělení vědění na *rozum* (v úzkém významu moderní vědy) a *city*. Tak byl dovolen alespoň částečný vztah vědomí a objektivního světa, avšak pouze ve smyslu jeho popisování. Na všechno ostatní (smysl, krása, dobro,...) bylo nazíráno jako na něco „jenom subjektivního“, iracionálního, tedy bez nároku na obecnou platnost. (Srov. KOHÁK 1993: 196)

Obraz člověka se mění z původního správce světa na jeho vládce a manipulátora. Jde o čistě mechanické chápání přírody. Novověký člověk tento stav chápe jako své osvobození z pout nevědomosti, jako okamžik, kdy je osvícen rozumem. Charakteristickým znakem osvícenství je jeho chápání štěstí, které již nezahrnuje spásu, nýbrž je to něco, čeho máme právo a zároveň povinnost dosahovat. „*Osvícenství chápalo „úsilí o štěstí“ jako věc morálního růstu člověka k plnému lidství a společnosti k rozumnému řádu. To je přirozený proces, avšak jako všechen růst si i tento vyžaduje pěstění drobnou prací k výchově.*“ (KOHÁK 1993: 188) Nové pojetí světa představovalo nové pojetí vědy, práce a státu. Věda se stala čistě technickou záležitostí,

prostředkem manipulace se světem. Z práce jako původní nutnosti pro obstarání sebe sama se stal nejčestnější prostředek k naplňování lidství. Změnila se i podstata státu, jež dříve znamenal politický názor nějaké osoby – nyní jde o věc zcela anonymní a nepodléhá žádné vyšší moci. (Srov. KOHÁK 1993: 183 - 189)

Velký převrat se odehrál také ve výchově. Původní smysl SCHOLÉ, jako prostoru volna, odpočinku, se převrací o 180°. Smysl výchovy a školy nyní spočívá v zajišťování životních potřeb. Závratnou změnu začíná výchova pociťovat od 19. století. Technika se vyvíjí v úzkém spojení s přírodovědou, již je přiznán praktický význam. Moderní průmysl je neodmyslitelně spojen s vědou. Exaktní pojetí vědy člověka ze světa vylučuje. Je mu dovoleno dívat se na svět shora a učinit tak z něj objekt. Na tomto základě začíná být objektivita spojována s pravdou, objevuje se snaha ovládnout vše prostřednictvím měření. Exaktní vědě nejde o uvažování, jako tomu bylo u filosofie, jde zde o podloženou pravdu, účinné vědění, což navozuje pocit partnerství vědce a přírody v rozhovoru. Přírodovědec však do tohoto dialogu vstupuje se záměrem přírodu ovládnout, odhalit její taje a včlenit ji tak do vlastního obstarávání. *„Jakmile se však přírodovědná koncepce stane základem moderní techniky, nemůže už být jen zálibou nebo privilegiem jednotlivých vědců. Osvojuje si ji stále širší okruh lidí.“* (PALOUŠ 1991: 82 - 84) A tak je potřeba „vychovat“ řadu odborníků, kteří budou schopni zastávat jednotlivé funkce. Předávání řemesla z generace na generaci takovému vývoji už nestačí, je třeba soustavného a systematického vzdělávání. (Srov. PALOUŠ 1991: 85)

2.2.3.2 Immanuel Kant

V Kantově díle spatřujeme vrchol osvícenství. Stejně jako pro Descarta, který stál naopak na jeho počátku, měl i pro Kanta rozum univerzální platnost, avšak uvědomuje si také fakt lidské svobody a morální odpovědnosti. Klade si tedy otázku, jak je možné sloučit nutnost vědy, která prezentuje pravdu o realitě s morální odpovědností, podmíněnou svobodou. Jeho řešení spočívá v rozdělení světa na fenomenální (jak se nám jeví) a nominální (svět o sobě). *„Nutnost, kterou popisuje věda, není skutečností o sobě – je nutností skutečnosti vnímané, a tudíž podřazené strukturám vědomí: formám smyslovosti, kategoriím rozvažování a nutným idejím čistého rozumu.“* (KOHÁK 1993: 199) Vedle čistého rozumu pojmenovává Kant rozum praktický. V něm spočívá naše

schopnost svobodného jednání, ten nás vztahuje k morálnímu zákonu, kde jsme oproštěni od nadvlády individuálních vášní, kterým podléháme v přirozeném světě. (Srov. KOHÁK 1993: 199) „*Prostý lidský rozum není tedy pobízen nějakou potřebou spekulace (což se mu nikdy, pokud se spokojí s tím, že bude pouhým zdravým rozumem, nemůže přihodit), nýbrž docela praktickými důvody, aby vyšel ze svého kruhu a vykročil na pole praktické filosofie, kde by získal poučení a zřetelný návod o zdroji svého principu a jeho správném určení v protikladu k maximám, které se zakládají na potřebách a náklonnostech, aby tak unikl z rozpaků nad požadavky kladenými z obou stran a neupadl do nebezpečí, že by na základě dvouznačnosti, jíž snadno propadá, byl připraven o všechny své mravní zásady.*“ (KANT 1976: 38) Na tomto místě je nutno připomenout, že také Kant vychází z novověké myšlenky subjektivismu. Člověk v jeho podání si sám volí cestu dobra nebo zla. Když uvažuje, jak se má rozhodnout, činí tak podle mravního zákona, který je mu dán, i když skrytý, od narození. Je úkolem praktického rozumu pomoci člověku porozumět mravnímu zákonu, tedy jeho povinnosti jednat podle základního zákona čistého praktického rozumu – tedy podle Kantova známého kategorického imperativu. (Srov. STARK 2003:94)

Kantovo učení o praktickém rozumu je opěrným bodem i v jeho výchovných myšlenkách. Úkol výchovy spočívá podle něj v nutnosti přechodu od prostého lidského rozumu k tomu praktickému, který nás uschopňuje ke správnému chování a jednání. Člověk jako rozumová bytost musí svůj rozum uplatňovat, prosazovat, protože je pro jeho život určující. V teoretické rovině je prostředkem poznávání a v rovině praktické určuje jeho mravní jednání. Posláním výchovy je nejen rozvíjení rozumových schopností, má být orientována také na praktické uplatňování rozumu v běžném životě. Tato praktická součást výchovy, jíž se člověk liší od ostatních bytostí na Zemi, ho uschopňuje ke svobodnému jednání, avšak jedině ve spojení s teoretickou rovinou výchovy může sloužit jeho rozvoji. Kant nezapomíná ani na sounáležitost člověka s celým lidstvem – kromě praktické bytosti je také bytostí vůle. Teprve tato vůle, podléhající závaznému mravnímu zákonu, určuje člověka ke svobodě. „*Svoboda je tak určením člověka a jeho jednání, on se neřídí odněkud svrchu danými mravními či jinými zákony, ale mravním zákonem, který je obsažen v něm samotném a k jehož pochopení, ale i prosazení dochází na základě rozumu, uvažování směřujícího nejen k jeho odhalení, ale pochopením nutnosti se jím řídit.*“ (STARK 2003: 93 - 96)

2.2.7 Existencialismus jako filosofický směr uvažující o svobodě

Existencialismus je filosofický směr 20. století, který se zabývá otázkami o existenci člověka – jeho vztahu ke světu, k sobě samému a ostatním lidem. Na základě lidské jedinečnosti, originality, konkrétnosti a nezávislosti tvrdí, že lidské bytí nemůže být zkoumáno prostřednictvím žádné vědy. Věda se totiž vyznačuje tíhnutím k abstraktním a obecným závěrům, postrádá rozměr individuálna, což je podle existencialismu v tomto případě nepřijatelné. „*Každý sám za sebe dennodenně rozhoduje o své budoucnosti na základě množství variant, které se mu v dané situaci nabízejí. V každé z těchto situací je člověk odsouzen k svobodnému rozhodnutí, jemuž se nelze vyhnout. Protipólem této nezvratitelné svobody je vždy odpovědnost volby, jež se projevuje jako úzkost.*“ (VÁŇA 1994: 1)

V lidském životě tedy nejde o holé žití, nýbrž o prožívání, které je často spojené s bolestným vynakládáním sil. Člověk je svým zrozením nedobrovolně vržen do určité situace, a tak je vytvořen jeho vlastní svět, jehož originalita je tuplována různými existenciálními zážitky, ve kterých objevuje sebe sama, své jedinečné pojetí světa a lidí v něm. Tím existencialisté nepopírají objektivitu světa, která je sama o sobě platná, ale pohled jednotlivého člověka na svět je vždy nutně subjektivní. A tak je teorie lidského poznání jediným nástrojem k poznávání světa. (Srov. VÁŇA 1994: 2 - 3)

Jednou ze základních existencialistických otázek je svoboda volby a východiskem pro ni bývá výrok J. - P. Sartra: „*Svoboda, to' vyhnanství, a já jsem odsouzen být svobodný.*“ Toto tvrzení vypovídá o svobodě jako o neodvolatelné součásti lidského bytí, nikoliv tedy jako o našem cíli. Jelikož se lidský život vyznačuje neustálou volbou a plánováním, je svoboda člověka nepopíratelná. „*Člověk, na rozdíl od všech ostatních jsoucen, je výjimečný svým stálým sebeprojektováním, on se v podstatě děje. A projektuje se tak, že neustále volí mezi nespočetnými možnostmi své budoucnosti; tím jak volí sebe, volí také určitý svět. To, jaký význam má pro mě svět, zcela závisí na mé volbě.*“ (VÁŇA 1994: 5) Člověk je předurčen k tomu, aby svou zodpovědnou volbou určoval podobu světa. Odstranění pojmu Boha z moderní filosofie způsobilo, že člověk je na své rozhodování a s ním spojenou naprostou odpovědnost zcela sám, a proto se v něm vždy projevuje úzkost, zoufalství. V tomto smyslu jde o úděl naprosté svobody. Tento osud je jistě nelehký, ale podle Váni záleží především na způsobu, jak se s ním člověk vyrovná, neboť jej může přijmout jako výzvu. Tím je do problematiky morální odpovědnosti vnesen morální prvek. Výsada svobodné volby

v sobě nutně nese nejistotu jejích důsledků. Jediný jistý důsledek je má odpovědnost za danou volbu, které se nelze žádným způsobem vyhnout. „Zdá se, že právě tento „ontologicko-psychologický“ tlak, vyplývající ze souhrnu lidského údělu, rizika, odpovědnosti a nutnosti volit, směřuje onu volbu chtěných aktivit k dodržování a vytváření takových zákonů a pravidel jednání, které by vědomě nenarušovaly chtění druhých existencí, svobodnou projekci jiných Já. (VÁŇA 1994: 5 - 9)

Mezi nejznámější představitele existencialismu patří např. A. Camus a J. - P. Sartre. Jako názornou ukázkou jejich pohledu na svět, svobodu, smysl života uvádím stručné shrnutí obsahů jejich hlavních děl.

Sartrův filosofický román *Nevolnost* je odborníky považován za prvotní dílo existencialismu. Forma díla je pojata jako fiktivní deník mladého spisovatele Roquentina. Jde o hlavní postavu románu, osamělého intelektuála, který se načas usadí v městečku Bouville, aby zde dopsal své dílo. Po svém prožitku absolutního znechucení nad nesmyslností světa, který nazývá „Nevolností“, začíná Roquentin své duševní pochody a prožitky každý den zaznamenávat do svého deníku. Jeho projevy jsou charakteristické ironickými komentáři poukazující na omezenost života v městečku. „Jádrem pudla“ této situace je podle jeho mínění „přemíra existence“, projevující se naprostou náhodností a absurditou. Únikem ze zajetí této „nicoty“ je pro něj nakonec svět jazzové hudby. (Srov. SARTRE 1967)

Zřejmě vrcholným dílem A. Camuse je opět román s názvem *Cizinec*. Cizince zde představuje hlavní hrdina Meursault, který je prototypem chladné lhostejnosti, s výjimkou jeho velice pozitivního vztahu k přírodě. Opět je typický svou markantní odlišností od ostatních lidí, svým přesvědčením o nesmyslnosti světa a absolutním odmítnutím Boha. Většina příběhu se odehrává v soudní síni, kde je Meursault v roli obžalovaného za vraždu Araba. Při soudním líčení si připadá jaksi vynechán, jako by v něm ani nebyl přítomen. Obhájci z obou stran předvolávají různé svědky, kterých se vypyávají na Meursaultovo chování po smrti jeho matky. Soud se dozvídá, že dokonce i při jejím pohřbu se tvářil lhostejně, bez emocí. Nad její rakví dokonce bezostyšně kouřil cigaretu! Krátce na to se seznamuje s dívkou, se kterou začne ještě týž den udržovat milenecký vztah. Po potyčce s Araby jednoho z nich v sebeobraně zabije. Výpovědi svědků dovedou soudce ke konečnému odsouzení Meursaulta k trestu smrti

gilotinou. Toho vyčtený ortel nad jeho životem nijak zvlášť nevyvede z míry. Promítá si zpětně svůj život, vzpomíná na matku a představuje si, jak musel její odchod být polehčující, oprostřující. Na závěr si uvědomuje, že jeho život byl po celou dobu až do teď šťastný a bezstarostně, s neopuštěním od své pravdy, umírá. Smrt je pro něj vysvobozením ze situace, ve které si připadal jako „cizinec“. (Srov. CAMUS 1997)

2.3 Současné úvahy nad situací výchovy

Žijeme v období, kdy je současný stav společnosti mnohými považován za katastrofický. Žijeme v období postmoderny, pro které je typická pluralita, tedy odmítnutí jakékoliv jednoty, jakéhokoliv ideálu. Postmoderní myšlení se projevuje v různých oblastech lidského života, dokonce i v oblasti výchovy. „*V této chvíli přemíry rozmanité stejnosti a stejné rozmanitosti se pokoušíme vychovávat a pokoušíme se nad výchovou zamyslet.*“ (MICHÁLEK 1996: 80 – 84)

Hlavní nebezpečí současné situace spatřuje Kratochvíl ve způsobu dnešního myšlení, které podle něj porušuje zásady myšlení tradičního, zvláště pak novověkého. To způsobuje jeho rozkolísanost, nejednotnost. „*Vysmívá se myšlence pokroku, ale samo jí je ještě prostoupeno. Dovršuje tradiční skepsi, ale nebere ji příliš vážně. Vybočuje z tradiční mravnosti, ale občas také hledá něco poctivějšího než pokryteckou morálku. Rozbílí vžitě představy o kráse, ale občas krásu až tragicky hledá. Odklání se od tradičních forem náboženství a úcty, ale občas je schopno žasnout nad něčím dosud pomíjeným. Všímá si mnohého z toho, co bylo dosud okrajové.*“ (KRATOCHVÍL 1995: 159 - 160)

Michálek pojmenovává tento postmoderní způsob myšlení myšlením technickým, které je charakteristické tím, že funguje jako jediný myslitelný prostředek k nazírání soudobého světa a právě v tom spočívá jeho hrozba – vytlačuje totiž další možnosti odkrývání skutečností a tak se, prostřednictvím svojí působnosti, stává překážkou v překračování sebe sama. Technickému myšlení nejde o nic jiného než o účelnost a výsledky. Je to myšlení kalkulující, „...*a proto jde ve svém plánování a zkoumání stále dál, a to na rozdíl od „zamýšlejícího se přemýšlení“, jež se běžně zdá být něčím nadbytečným nebo ještě spíše zbytečným, neboť neslouží ke zvládnutí potřeb dne, totiž toho, čím se zabývá počítající myšlení.*“ (MICHÁLEK 1996: 50)

Nástup moderní vědy se svou výlučně objektivní metodologií a odvrát k technickému myšlení způsobil „vyvanutí“ podstaty subjektu, lidská individualita se začala zjednodušovat. (Srov. PALOUŠ 1991: 224) Člověk se rozhodl povýšit sám sebe z pozice správce na Boha, pána přírody, který řídí její běh. Tím způsobil své vlastní zobjektizování a stal se předmětem jakékoliv manipulace. (Srov. MICHÁLEK 1996: 55) *„Teprve na samém kraji propasti, do níž se může zřítit lidstvo technovědně civilizované, se znovu ve filosofii i v jejím potomku – moderní vědě – prosazují nové tóny: opět se zjevuje neudržitelnost absolutizace regni hominis ve vztahu k ostatku světa, s nímž člověk chtěl manipulovat.“* (PALOUŠ 1991: 27) A právě v tomto okamžiku spatřujeme složité postavení výchovné situace. (Srov. KRATOCHVÍL 1995: 160)

Výchova a vzdělávání jsou obtěžkány poměry ve školství, didaktice a osvětě. S cílem zachytit aktuální potřeby doby se školské reformy už řadu let nahrazují novými a novými, v rychlých sériích střídání. Odborná veřejnost začíná o této situaci hovořit jako o technologickém procesu, který je třeba redukovat. (Srov. KRATOCHVÍL 1995: 9) Původním cílem školských reforem bylo vymanit člověka ze spárů metafysických a mýtických představ, vyprostit jej z nevědeckosti. Problémem však je, že tyto změny, které ve školství znovu a znovu probíhaly, byly vždy vedeny nějakou manipulující politickou mocí. A tak byla i výchova podrobena účelovým zájmům. *„Výchova je pak stále více chápána jako nástroj ke „zpracovávání“ vychovávaných v duchu právě hlásaných světonázorů, stává se součástí propagandy a v extrémní podobě se proměňuje v brainwashing.“* (MICHÁLEK 1996: 56) Stalo se tomu tak během posledních dvou set let, kdy se výchova domohla tak významného postavení v životech lidí. Vědecko-technicky orientovaná společnost se otevřeně dožaduje obšírného vzdělávání mladé populace za účelem zisku, materiálního zabezpečení ad. - tzv. všednodenních obstarávek. (Srov. PALOUŠ 1991: 108) Slouží jako technický nástroj k opracování člověka a jejím cílem je ovládat společnost, sloužit té které politické moci. (Srov. MICHÁLEK 1996: 56)

Michálek však velmi trefně upozorňuje: *„To, že situace je postmoderní, ještě neznamená, že také výchova má či musí být postmoderní.“* (MICHÁLEK 1996: 81) V tom se odborníci na danou problematiku shodují. Současná situace ve výchově se pro ně stává nejenom posláním, ale také výzvou a velkou šancí. Lidská spiritualita pomalu

mění svůj směr. Globální doba nám zjevuje jeden svět, na kterém se my všichni společně účastníme a jsme za něj a za sebe navzájem zodpovědní. A tento fenomén si lidská populace sice pomalu, ale čím dál více uvědomuje. „*Toto povědomí vespolné vazby člověka uskromňuje, vrací ho do náruče světa, otevírá mu možnost nahlédnout chyby a provinění své pouti, a tak mu nabízí smysluplné pokračování na cestě historií.*“ (PALOUŠ 1991: 108 - 110)

Jakou cestou by se ale lidstvo mělo na své další pouti vydat? Existenci a neustálý rozvoj techniky a vědy nemůžeme nějakým způsobem zavrhnout, zastavit ani se s ní vyrovnat prostřednictvím nějaké jiné techniky. Je přeci pro naši dobu nosná, to ona ji zrodila a je vším prostoupená. Naším úkolem je hledat cestu někde mezi zřeknutím se techniky a naprostém ponoření se do ní, aby člověk neztratil své lidství. „*Pravda jako správnost se zde „dovršuje“ v pluralitě správných výpovědí, pro které už není závazný metafyzický předpoklad jedné podstaty, nýbrž právě využitelnost ve své pluralitě.*“ (MICHÁLEK 1996: 50 - 51) Máme možnost rozhodnout se, zda budeme říkat technice bezpodmínečné „ano“ nebo s ní v jistých případech souhlasit nebudeme. Je třeba se zaměřit na její využitelnost a zároveň se vyvarovat toho, aby si na nás činila nárok a ohrožovala tak naši existenci. Abychom byli schopni toto rozhodnutí učinit, musíme se učit myslet jinak než výlučně technicky, nesmíme ulpívat ve vztahu k věcem a násilím si přivlastňovat vše, co nám přijde do cesty. Musíme myslet srdcem. (Srov. MICHÁLEK 1996: 51 - 52) Aby postmoderní doba zůstala sama sebou, musí přehodnotit své tvrzení radikální plurality a v některých případech uznat sklon k jednotě jako legitimní a prospěšný, s možností stejně uplatnit svůj názor. (Srov. MICHÁLEK 1996: 82) Pozici technického myšlení opouští ten, kdo se táže po pravdivé podstatě světa a lidí. Ne tak, že by dychtil po pravdě, ale s pokorným návratem do přirozeného světa s cílem rozeznávat hodnotné od nehodnotného a dobré od špatného, aby vše nakonec dobře dopadlo. (Srov. PALOUŠ 2012: 79) Zase znovu, jako tomu bylo během života lidstva, na konci té které éry, už tolikrát, vyvstává ta samá otázka – jak vést dobrý život? (Srov. KOHÁK 1993: 18 - 19)

Podobně je tomu i ve výchově. V této chvíli přichází její významná šance. „*Ne jako vybavování autonomní entity nějakým souborem „vědomostí, dovedností a návyků“, nýbrž jako vyvádění z moderního labyrintu světa, z „utopenosti“ v ustaraném sebezajišťování k původní odpovědnosti ke druhému, světu, věcem, lidem,*

všem bytostem, ale především vůči Bohu jako preordinované instanci, která učinila člověka člověkem.“ (PALOUŠ 1991: 226) Pokud má výchova v postmoderně, kdy je náš styl myšlení naprosto nedostatečný k pochopení současné situace, uhájit svůj podstatu, musí udělat to samé jako postmoderní doba, která chce zůstat sama sebou. Musí uvažovat o jednotě stejně jako o pluralitě bytí. *„Musí odkrývat vnitřní zkušenost, odkrývat smysl pro fysis i smysl pro nekategorizovatelné lidské hodnoty: pro zkušenostní poznání a nezištnou lásku.*“ (KRATOCHVÍL 1995: 12)

Jako příklad, na němž se dá dokázat, že i ve výchově se ukazuje jednota a pluralita, udává Michálek zkušenosti s dětskými neurózami a vyvozuje z nich možnost tvrzení, že k pluralitě je možné se dopracovat jedině skrze jednotu. Podle Michálka lze tuto evidentní tendenci k pluralitě a jednotě v dětství za předpokladu přiměřenosti vykázat i v jiných obdobích vývoje člověka. (Srov. MICHÁLEK 1996: 85)

Svět výchovy musí být od jeho počátku z velké části uspořádán celistvě, jednotně, se stálou strukturou. (Srov. MICHÁLEK 1996: 85) Pojem přiměřenosti však nelze považovat za fixní, předem určený. *„Přiměřování oné přiměřenosti není založeno na předem daném měřítku, ono se děje jako rozvrhování, jako volba, která se ukáže jako přiměřená nebo nepřiměřená (jako odpovídající nebo neodpovídající tomu, co odpovídá) a uchovává se jako dědictví dějinného lidského spolupobývání, dědictví, které nicméně může být opět podrobena otázce přiměřenosti.*“ (MICHÁLEK 1996: 85 – 86)

Pro vychovatele zde nutně vyvstává požadavek přiměřenosti a jednoty, jehož překročení může vést k výše zmíněným psychickým poruchám. K přijetí plurality musí být člověk připraven, a to by měl být vychovatel schopen rozpoznat. (Srov. MICHÁLEK 1996: 85) Vychovatel má možnost učit se od svých svěřenců, jak vychovávat. Nevlastní nějaký univerzální patent na pravdu, kterou jim má předat – to je třeba mít vždy na paměti. *„Právě ve vychovávání, podle našeho mínění, pak můžeme nalézat zdroj naší vlastní mírné přísnosti a čerpat „sílu“, která nám umožní odolávat všepohlcující moci techniky a tzn. také proměně výchovy v nástroj manipulace. Elementární ne, které slýcháme od jisté chvíle z úst dítěte, jež chce být samo sebou, se musíme naučit přijmout jako projev (jeho) lidskosti a vyjít mu vstříc. Musíme se sami jakožto vychovávající z tohoto ne naučit odolávat požadavkům manipulace, totiž požadavku chtít proměnit ono ne v bezvýhradné ano a zlomit tak ve vychovávaném bytostné jádro jeho lidství.*“ (MICHÁLEK 1996: 56)

2.4 Výchova k odpovědnosti

Výchovu můžeme charakterizovat vzájemným vztahem mezi tím, kdo vychovává – vychovatelem a tím, na koho se vychovatel snaží záměrně působit. Toto záměrné působení vnímá Palouš jako jednání s cílem přivádění vychovávaného k lidství. Lidství pro něj neznamená nějaký předem daný model člověka, nýbrž cosi specifického, podmíněného lidskou autenticitou. (Srov. PALOUŠ 2010: 15) Člověk se naprosto odlišuje od ostatních živých bytostí tím, že přesahuje svou danost a proto je význačný svým neustálým tazáním se po své lidskosti – hledá své poslání, smysl svého života. „...je bytostí deficientní, jsou významné chvíle, kdy se cítí „nesvůj“: chybí mu ona existenční samozřejmost.“ (PALOUŠ 2010: 15 – 16)

Lidství je nám vždy úkolem a k dosažení tohoto úkolu spatřuje Palouš naprosto nezbytnou roli výchovy. Při hledání lidství se člověk nemůže spolehnout na své smysly, reflexy, jelikož přesahuje svou přírodní určenost. Jediný „orgán“, v němž může člověk „vidět“ své lidství, je jeho nitro. (Srov. PALOUŠ 2010: 16) Lidské nitro se nenachází přímo uvnitř lidského těla, nýbrž je součástí světa, je ohniskem reflexe všeho, co se nachází mimo něj - a tak je člověk nerozlučně spjat se světem. (Srov. PALOUŠ, PRÁZNÝ 2012: 87 – 88)

Patočkovo sokratovské pojetí výchovy se s pomocí jeho žáků pěstuje v současném českém prostředí. „*Díky dnes již klasickému výměru výchovy jako educatio s odkazem k Platónovu mýtu o podzemní jeskyni pojmáme výchovu jako živoucí životní proces, jako trvajících odpoutávání se od zdání ke skutečnosti.*“ (SVOBODOVÁ 2005: 53) Svobodová nabízí další možný pohled na výchovu jako na *emancipatio* – tzn. výzvu k účastenství. Tím chce poukázat na nelhostejnost výchovy a na její nutnou součást svobody a odpovědnosti. Nelhostejnost výchovy spojuje Svobodová rovněž s láskou, bezpodmínečným přijetím druhého. (Srov. SVOBODOVÁ 2005: 54 - 55) Pro Patočku je výchova přímo procesem, jehož úkolem je probouzet v člověku svobodu, jelikož se týká jeho podstaty. (Srov. PATOČKA 1996: 432 – 433) Rovněž Palouš a mnozí další poukazují na důležitost svobody a odpovědnosti nejen ve výchově, a uvádí je do podmíněného vztahu: „*Je to právě lidská svoboda, která zakládá nikde nekončící lidskou odpovědnost, ale i naopak: je to nikde nekončící lidská odpovědnost, která zakládá naprostou lidskou svobodu.*“ (PALOUŠ, PRÁZNÝ 2012: 30)

V mýtické společnosti byla odpovědnost člověka založena jaksí zvenčí na jeho vztahu s vyšší mocí (bůh, tradice, otec), ale od chvíle, kdy do jeho života proniká rozumové myšlení, lidská odpovědnost se dostává i dovnitř. Stává se součástí člověka, ozývá se přímo v něm a je založena na poznání. Jedná se o odpovědnost vědomou. Typ odpovědnosti člověka v současné době je specifický. Jeho počátky můžeme sledovat už u Démokrita. Jedná se o tzv. „vyzutí se z odpovědnosti“. Takový přístup je potom obhajován nemožným poznáním všech podmínek a okolností. Toto pojetí by se snad dalo nárokovat ve světě exaktní vědy, kdy se dá vše jednoznačně rozhodnout – ne však ve světě přirozeném, kde se každé rozhodnutí a odpovědnost za něj jeví jako riskantní – jde o vyjádření snahy, ochoty podstoupit toto riziko. (Srov. KRATOCHVÍL 1995: 102 - 104) „V živém, přirozeném myšlení nevystupují pojmy jako abstrakta – odtažitosti. Jsou konkrétní, živé, vyžadující naši péči – porodnickou i výchovnou.“ (PALOUŠ, PRÁZNÝ 2012: 103) Odpovědnost zakládá také identitu člověka, která je jejím důsledkem. Tuto odpovědnost si člověk nezvolil, ocitá se v ní jaksí nedobrovolně. „Právě toto „předem“ a „dříve“ vlastně toto „vždy“ osobní odpovědnosti je podstatou lidského vztahu – tedy vztahu, který má nést charakter autentické lidskosti, humánnosti.“ (PALOUŠ, SVOBODOVÁ 2011: 121)

Spolubytí ve smyslu spoluúčasti je základem pro vědění člověka, jeho povoláním a jako takové se nerozlučně pojí s odpovídáním – tedy i s odpovědností. Člověk má prostřednictvím svého vědění možnost prosvětlovat svět, putovat za pravdou. Dosáhnout absolutní pravdy je však nemožné, protože každé zjištění nutně vyvolává další a další otázky vedoucí dál na cestě k dobru. Za toto dobro má člověk, jakožto součást spolubytí ve světě, převzít svou odpovědnost. „Žitá odpovědnost je zápas jedinečné individuality: každé hnutí, každý výraz, každé slovo vypovídají o tom, zač kdo ručí, a tedy jaký ten který jedinec jest.“ (PALOUŠ, PRÁZNÝ 2012: 67 – 68)

Smysl výchovy však nespočívá ve vychovatelově převzetí odpovědnosti za vychovávaného. Jeho úkolem je postupně jej připravovat k převzetí jeho vlastního poslání do vlastních rukou. Proces takové výchovy se odehrává v naprosto běžných podmínkách – v rodinném i školním životě. „Domácí rytmus, pořádek, přísnost i laskavost doma, přiměřená náročnost i důslednost obětavého a pečlivě se připravujícího učitele – to jsou běžné a velmi působivé cesty připravující, přivádějící a povolávající dítě, žáka či studenta do říše absolutní odpovědnosti: ta potom zakládá v neopakovatelných situacích neopakovatelnou odpovědnost, a tudíž jedinečný osud jedinečného individua.“ (PALOUŠ, PRÁZNÝ 2012: 68) Svobodová přirovnává

vychovatele k apoštolu. Je povolán jako výchovný pomocník, který přichází s poselstvím výzvy k odpovědnosti. Důležitá role ve výchově patří otázkám, na nichž je úsilí o to být odpovědný nutně založeno. Existují dokonce úvahy o otazníku, jehož tvar je přirovnáván k jakémusi háku nebo klíči – primitivnímu nástroji sloužícímu k otevírání dosud uzavřeného. Úkolem vychovatele je potom spolupodílet se (skrze nabízení své širší zkušenosti) se svým svěřencem na hledání dalších a dalších správných klíčů k otevírání dalších a dalších dveří vedoucích ke svobodnému, odpovědnému lidství. Nové pátrání po podstatě, po jejích aktuálních významech je velmi důležité. (Srov. SVOBODOVÁ 2005: 56 - 57) „*V této výchově nejde o pěstování či chov, kdy je třeba, aby si organismus na něco zvykl, ale jde o to, aby jistota přirozeného, původního fungování života byla takovým způsobem otřesena, vyvrácena, aby byl rozevřen původní, uzavřený svět každodennosti, aby byl umožněn nový pohyb, který možno označit za zralý, důstojný odpovědného člověka.*“ (SVOBODOVÁ 2005: 59)

Jako zajímavý podnět k tomuto tématu se mi jeví krátký film Tomáše Hajzlera – Svoboda ve škole, jehož odkaz přikládám v příloze práce. Film je pojatý dokumentární formou a zobrazuje možnost, jak v soudobém školství vést dítě ke svobodě. Velmi vysoké požadavky jsou v něm kladeny na vychovatele – učitele, rodiče. Objevují se zde nové výchovné cíle - vášeň, tvořivost a iniciativa – jako kompetence vyžadované současnou dobou, zaměstnáním. K nim vede výchovný přístup založený na přiznání svobody, samozřejmě se zachováním určitých mezí, i dětem. Jde o to, prolomit předsudek, že děti jsou „nikdo“ a my z nich „někoho“ musíme teprve vychovat. Je důležité nechat děti, aby se se svobodou setkaly a naučily se s ní nakládat a mohly se z nich tak stávat odpovědné bytosti, které jsou schopné samostatného rozhodování o svojí existenci. K tomu by měla směřovat snaha vychovatele, aby se děti učily znát svoji cenu (nepodceňovat se ani nepřeceňovat), naslouchat, konverzovat a prezentovat své názory. Vychovatel by měl být schopen bezpodmínečného přijetí každého jednotlivce, pomáhat mu nalézt a rozvíjet jeho talent – jako letecký dispečer, který pomáhá v přistání letadlům. (Srov. PŘÍLOHA I.)

„Jde o to, abychom dětské otázky a jejich snahu o poznání brali vážně. Abychom je s jejich názory a domněnkami brali jako rovnocenné (nikoliv stejné!) partnery. Abychom jim věnovali takovou pozornost a lásku, jakou také my očekáváme od nich. Jde o takový citlivý a obezřetný způsob výchovy, který je poučí a dodá jim odvahu jít

vlastní cestou. Nejde o to, nechat je „dělat si, co chtějí“, nýbrž o to, že oni mohou zjistit, co je pro ně to pravé.“ (ZOLLER 2012: 86)

Shrnutí

Cílem druhé kapitoly bylo poukázat na filosofii výchovy jako možnou cestu k vedení vychovávaného ke svobodě a s ní související odpovědnosti. Kapitola je rozdělena do čtyř částí.

První část má čtenáře uvést do problematiky filosofie výchovy. Jde v ní především o vztah filosofie a výchovy, o otázky, zdali je vůbec možné tyto oblasti spojit a pokud ano, pak se musíme pokusit tento vztah nějakým způsobem vymezit. Nejprve jsme osvětlili pojem filosofie, objasnili její rozdílný obsah oproti jiným vědám – řešící podstatu zkoumané situace, jevu a vyvrátili možnost absolutního splynutí filosofie s jinou vědou. Postupně jsme se propracovali ke vztahu filosofie a výchovy, kde vyvstala skutečnost jejich podobného založení, totiž cesta k Dobru, zaměřená k budoucnosti. Ve filosofii výchovy potom jde o osvětlování problematické výchovné situace, o sestoupení ke kořenům dané problematiky a o podání nového pohledu na aktuální situaci v ní.

Druhá podkapitola nese název Dějinná souvislost a jejím záměrem je podat svědectví o souvislostech výchovy v dějinách lidstva. Hlavními okruhy našeho zájmu jsou obraz člověka, jeho vztah ke světu, k sobě, ostatním a k transcendentnu. Z těchto oblastí potom vyvstávají otázky po odpovědnosti či smyslu života, zrcadlících se v postupném vývoji v morálním myšlení.

Tato část textu se dostává přes počátky lidstva a dobu mýtickou k řecké tradici, našemu prvnímu velkému evropskému dědictví. S rozvojem kritického myšlení zde byl učiněn první krok ke svobodnému rozhodování a uskutečňování kultivace světa. V tomto období se zrodila filosofie a s ní také otázky po podstatě člověka a smyslu jeho života. Podstatným rysem je také úsilí o pravdu. Zde přichází pochopení odpovědnosti ve svobodě člověka. Hlavními představiteli tohoto období jsou Sokrates, Platón a Aristoteles. Nejpodstatnějším dědictvím pro výchovu, které je různými způsoby vykládáno až do současnosti, je Platónská PAIDEA jako péče o duši. Jde o vyvádění

člověka z jeho všednodennosti k nazření dobra, za pomoci jakési mimolidské instance. Do řecké tradice jsem zařadila i pojetí římské výchovy.

Naše druhé velké kulturní dědictví pochází ze středověku, přesněji z židovsko-křesťanské tradice, kde se utváří nové postavení člověka ve světě a nové pojetí odpovědnosti, založené na oddanosti a lásce k Bohu. Křesťanská výchova přebírá znaky řecké PAIDEIA a je pojmenována latinským pojmem EDUCATIO. Tajemná instance, způsobující změnu v PAIDEIE zde nabývá osobitosti Boha. Výchova má být cestou následování Ježíše Krista do Božího království. Hlavní myslitelé, kteří měli velký vliv na vývoj soudobé společnosti, byli sv. Augustin, Tomáš Akvinský a Jan Ámos Komenský.

Velký zvrat v myšlení se odehrál v novověku, význačným především svým obratem od objektu k subjektu a kriticko-empirickým myšlením. Prvním myslitelem, který stál u zrodu novověku, byl René Descartes, jehož pojetí skutečnosti se stalo určujícím pro celé novověké myšlení. Člověk se najednou ocitá sám proti celému světu, mění se pojetí vědy, přírody, práce a v neposlední řadě také výchovy. SCHOLÉ ztrácí svůj původní smysl, objektivita je srovnávána s pravdou, vzhledem k nárokům doby je třeba soustavného a systematického vyučování. Na tuto situaci reaguje Kant, jehož řešení spočívá v rozdělení světa na nominální (svět o sobě) a fenomenální (ten, který se nám jeví). Pro výchovu je nosné jeho učení o praktickém rozumu, jedině přechod k tomuto „vyššímu“ rozumu nás uschopňuje ke správnému chování a jednání. Ve 20. století se objevuje směr, zabývající se otázkami po existenci člověka – existencialismus, podle kterého je nepřípustné zkoumání lidského bytí prostřednictvím vědy. Jednou ze základních otázek existencialismu je svoboda volby. Svoboda je zde pojímána jako součást lidského bytí.

Současný stav ve společnosti a také výchově je mnohými považován za tragický. Postmoderní pluralitní myšlení odmítá jakoukoliv jednotu, neuznává žádný ideál. Soudobé myšlení je typické svou účelností, nejde mu o nic jiného. I výchova je některými nazývána technologickým procesem, často založeným na manipulaci. Odborníci filosofie výchovy se však shodují, že právě tato doba je novou možností. Je pro ně výzvou a velkou šancí. Cestou k tomuto cíli může být právě návrat k podstatě výchovy a pokus o její interpretování do současnosti.

Poslední kapitolka nese název Výchova k odpovědnosti a je jakýmsi vytěžením poznatků z částí předešlých. Nejprve je pojednáno o pojmu výchova a jeho spojitosti s lidstvím jako s úkolem výchovného působení. V dalších částech textu jsou uváděny názory současných odborníků, pohybujících se v oblasti filosofie výchovy, na výchovu k odpovědnosti, a jejich srovnání. Hlavními pojmy kapitolky jsou svoboda, odpovědnost, lidství, účastenství ve smyslu hlavních výchovných úkolů. Velký zřetel je kladen na osobu vychovatele, jako průvodce labyrintem moderního světa a jeho úkol ve výchově. Jako podle mého názoru zajímavý podnět k tématu je v textu uvedena pasáž o filmu Tomáše Hajzlera – Svoboda ve škole, jehož odkaz je uveden v příloze práce. Úkolem kapitolky je nastínit možnost výchovného vedení současné mládeže ke svobodě a odpovědnosti za sebe, svá rozhodnutí a neposlední řadě k odpovědnosti za svět a všechny bytosti v něm.

3. Etické aspekty rozhodování

Pojednávala-li předešlá kapitola o důležitosti pojmů jako jsou lidství, svoboda, odpovědnost jako o určujících pro správné rozhodování, dostáváme se nyní nutně na pole etiky. V následující kapitole budeme hovořit o úkolu etiky v současné době, předpokladech mravního jednání, o cestě objevování hodnot a procesu rozhodování.

Co je to vůbec etika? Kohák nabízí její určení ve smyslu „hledání zásad dlouhodobě udržitelného soužití člověka s člověkem a lidstva se světem všeho života.“ (KOHÁK 2004: 14) V tomto svém tvrzení vychází ze základní zkušenosti vůle každého života po zachování své existence, života jako hodnoty o sobě. Tato vůle k životu značí účelovost jednání. Pokud by jakýkoliv život postrádal účel, znamenalo by to neutralitu hodnot. V okamžiku, kdy účelové jednání (život) vstupuje do světa, začíná se rozlišovat, zda je něco dobré či není. Takový svět je prolut hodnotou hned od začátku. Účelové jednání však není u všeho a u každého stejné, v některých případech je dokonce protichůdné. A právě zde vyvstává potřeba etiky, aby svým tříděním správného a nesprávného jednání umožňovala soužití všeho života. Protože cokoliv žije, chce žít. (Srov. KOHÁK 2004: 14 – 16) „Etiku chápeme jako nauku o lidských záměrech, jednáních a vztazích z hlediska jejich dobrých nebo zlých důsledků pro člověka jako jedinečnou osobnost, pro společnost jako celek i pro veškerou skutečnost, s níž je člověk v kontaktu.“ (VANĚK, 2005 s. 9) Stejně jako filosofie se i etika, navzdory svým odlišnostem, snaží „odkrýt zdroj a podstatu dobra a zla jako nejdůležitějších motivů lidského chování a jednání a poskytnout obecná kritéria pro jejich rozlišení.“ (DOROTÍKOVÁ 2005: 6) Je to praktická věda vyrůstající z každodenních událostí života, jejímž cílem a zároveň úkolem je vědomé odpovědné jednání. V současné době téměř neomezených možností vyvstává její nová důležitost. (Srov. RICKEN 1995: 17) Nepodává nám hotové příručky či definice, avšak sleduje situaci jakoby z ptačího pohledu. „Neurčuje, nepopisuje, nedefinuje u toho, co máme činit, ono vlastní „co“ – podává však kritéria, pomocí nichž to lze poznat.“ ... „Má vyznačit účely, kvůli nimž jsou zde všechny prostředky, a to účely nejvyšší, absolutní, které už nemohou být chápány jako prostředky k něčemu jinému.“ (HARTMANN 2002: 25, 29)

3.1 Úkol etiky

První polovinu základní otázky etiky můžeme podle Hartmanna tedy určit takto – *Co máme činit?* To je otázka, která prolíná celý náš život, objevuje se znovu a znovu při každém rozhodování. Této otázce se nelze nikdy vyhnout, k rozhodování, jednání a s nimi nerozlučně spojené odpovědnosti jsme v každé situaci nuceni, ať si toho jsme či nejsme vědomi. (Srov. HARTMANN 2002: 23 – 24) „*Lidský život se skládá ze sledu rozhodnutí. Rozhodujeme-li se, volíme mezi různými možnostmi chování nebo jednání. Rozhodování je nevyhnutelné. Můžeme volit mezi různými způsoby jednání nebo chování, ale není v našich možnostech zvolit si, zda vůbec máme volit.*“ (RICKEN, 1995 s. 11) V této charakteristice rozhodování se objevuje naše moc utváření života, a to nejenom našeho, nýbrž i ostatních lidí, někdy dokonce i života budoucích generací. Čin, který je na základě našeho rozhodnutí vykonán, se stává skutečným a neodvolatelným a stává se zároveň přísným soudcem našeho jednání. (Srov. HARTMANN 2002: 24)

Druhá polovina otázky se týká vnitřního postoje člověka ke světu a vyvstává z ní požadavek účastenství: *Co je hodnotné ve světě, ba ve světě vůbec?* Hartmann tuto druhou otázku nadřazuje té první, protože je její podmínkou. Zaujetím svého vnitřního stanoviska člověk dokládá své praktické založení. (Srov. HARTMANN 2002: 29 – 32) „*Jednání, které je pochopeno jako angažovanost na tvorbě lidské skutečnosti, je možné jen jako zaujetí subjektivních postojů a subjektivních vztahů člověka k jeho výsledkům.*“ (DOROTÍKOVÁ 2005: 22)

Otázka správného způsobu uvažování a rozhodování je jedním ze základních úkolů etiky a jako taková vyvolává spoustu otázek dílčích. Je naše rozhodování opravdu svobodné? Do jaké míry? Existují nějaká pravidla, která je při rozhodování nutné dodržovat? (Srov. RICKEN 1995: 11 – 12) Na tyto a další otázky je třeba odpovědět v dalších částech této kapitoly.

3.2 Etika jako nauka o mravním jednání

Je jasné, že pojem „správné“ neboli „mravní jednání“ můžeme použít pouze při popisu lidského chování. A ani tehdy ne vždy. Je třeba rozlišit, které lidské chování obsahuje

mravní aspekt, a které ne. Odpovědi odborníků danou problematiku se částečně liší, přesto však mezi nimi můžeme sledovat jistou jednotnost. (Srov. WEBER 1998: 221)

Příkaský rozlišuje pojmy lidský skutek a skutek člověka. Pouze lidský skutek může být mravně hodnocen, tedy tehdy, pokud jsou v něm obsaženy dvě následující podmínky: 1. Člověk musí ke svému jednání používat rozum a přemýšlet tak o tom, zda je jeho jednání správné. 2. Své neopomenutelné místo v tomto jednání musí mít svoboda rozhodování. Tyto podmínky mohou vyloučit například vážně nemocné, ty, kteří ještě nedosáhli potřebného stupně ve vývoji, nebo lidi s omezenou svéprávností, kteří za své činy nemohou nést zodpovědnost – takový případ by totiž podstatě mravního hodnocení zcela odporoval. „*Lidský skutek se tedy od skutků člověka liší v tom, že obsahuje prvek rozumu a vůle a lze jej mravně hodnotit.*“ (PŘÍKASKÝ 2000: 22 – 23)

Anzenbacher demonstruje na běžném používání slov s mravním významem, kterým lidé běžně bez problémů rozumějí, skutečnost, kterou označil jako předporozumění. Předpokládá tedy jistou konzistentnost významu mravních skutečností. Jedná se například o pojmy jako: „*dobré*“ – „*špatné*“, „*nezištné*“ – „*egoistické*“, „*lidské*“ – „*nelidské*“, „*dovolené*“ – „*zakázané*“, „*neřest*“ – „*ctnost*“ *apod.* (ANZENBACHER 1994: 13)

Při definování předporozumění uvažuje Anzenbacher o jeho možné vágnosti a nepřesnosti při hlubší analýze, ale přesto se jej snaží postihnout některými obecnými prvky, majícími mezi sebou úzkou souvislost. Prvním z nich je *mravní hodnocení*, tedy skutečnost, že jakémukoliv jednání (našemu, cizímu, skupinovému) přidělujeme mravní hodnotu. Dalším z prvků předporozumění je *svědomí*, které se projevuje například i při mravním hodnocení. Předpokládáme totiž, že i ostatní lidé jednají na základě svého rozumu, a že rozeznávají rozdíl mezi dobrem a zlem. Dalším předpokladem lidského jednání, a tudíž i mravního usuzování, je *svoboda* (pokud je jí člověk schopen, tedy je „*příčetný*“). Pokud tomu tak není, mravní hodnocení se dostává do krize. S tím souvisí pojem odpovědnosti. Pokud považujeme osobu za odpovědnou za své chování, očekáváme od ní rozumné vysvětlení, proč jednala právě tímto způsobem. Anzenbacher dále upozorňuje na sociální charakter předporozumění. Často se totiž netýká jenom nás samotných, ale i našeho okolí. Tím vyvstává požadavek, který je shrnut v Kantově imperativu: „*Co nechceš sám, nečiň ani druhému*“. Nakonec se dostáváme

k předpokladu vědomí vlastní hodnoty a jejího respektu u okolí. (Srov. ANZENBACHER 1994: 14 – 17)

Jak je patrné, v odpovědích na to, co je obsahem předpokladů mravního skutku, se odborníci liší. Vhodnou osnovou pro zpracování tématu se jeví Weberovo pojetí, které tuto nejednotnost bere na vědomí, ale pokládá ji spíše za problém rozdílné terminologie. Mimo to spatřuje značnou jednotnost ve věcnosti odpovědí, které shrnuje do pojednání o vnímání mravního požadavku ve svědomí, předpokladu svobody a smýšlení člověka. (Srov. WEBER 1998: 172, 221)

3.2.1 Předpoklady mravního jednání

3.2.1.1 Svědomí jako orgán pro vnímání mravního požadavku

Při hodnocení určitého činu předpokládáme rozum a základní porozumění pojmům dobra a zla. Podle tohoto předpokladu by každý člověk měl být schopen posoudit, které jednání je dobré nebo špatné, a měl by mít na vědomí naléhavost konání dobra. Toto univerzální poznání dobra a zla nazýváme svědomím. (Srov. ANZENBACHER 1994: 14)

Weber považuje za nutné poukázat na tři aspekty svědomí, totiž na jeho obsah, uplatnění a prožitek, které se dnes většinou spojují. Obsahem míní morální představy člověka. Jedná se o vědomosti o morálce, získané prostřednictvím zkušenosti, a o ztotožnění se s nimi. Takové ztotožnění se s morálními požadavky umožňuje svobodu. Uplatnění svědomí znamená způsobilost člověka upotřebit své morální představy v realitě. Weber poukazuje na možnou odlišnost míry a způsobu užití svědomí, způsobenou silnější subjektivitou člověka. Síla subjektivity záleží do značné míry na osobnosti jedince a na jeho momentální náladě. Zde se již projevuje rozdíl mezi rozumem a svědomím. V prožitku svědomí se subjektivita člověka projevuje nejsilněji, ale objevuje se také nový rozměr svědomí, který jedince převyšuje. Tento prožitek nemá člověk plně ve své režii – vnucuje se mu jakoby shora. (Srov. WEBER 1998: 172 - 173)

Thompson rozlišuje křesťanské a světské pojetí svědomí. V křesťanské etice je svědomí chápáno jako hlas Boha v nás. Bible pro něj používá pojem *synderesis*, který může být chápán buď negativně, jako vnitřní bolest člověka, který jednal proti Boží vůli, nebo pozitivně, jako „dobré svědomí“. Ve křesťanství je svědomí pokládáno za „Boží zákon“, který je třeba dodržovat, a který může sloužit jako směrnice i v situacích, ve kterých nelze uplatnit konkrétní mravní principy. Být v rozporu se svým svědomím je považováno za těžký hřích. Křesťanské pojetí svědomí do jisté míry souhlasí s teorií přirozeného zákona, ve smyslu uznání základních mravních principů jako lidské podstaty. (Srov. THOMPSON 2004: 151 – 152) Pro účel této práce se však pouze křesťanský pohled jeví jako nedostatečný, proto je třeba nahlédnout do problematiky také ze světského pohledu. Zde svědomí závisí na svobodě, která mu dává smysl, a na „vnitřním poznání dobra“, které může být nahlíženo z několika pohledů. (Srov. THOMPSON 2004: 152)

První možnost je společenská a kulturní podmíněnost všech našich mravních postojů, ať už vědomých nebo nevědomých. Dá se tedy říci, že svědomí je odrazem toho, co nás naučila společnost. (Srov. THOMPSON 2004: 153) Podle Webera tato možnost spadá po pohledu sociologické vědy. Svědomí podle ní určuje výhradně socio-kulturní podmíněnost. „*Co platí v jedné kultuře jako dobré a hodnotné, je v jiné kultuře hodnoceno jako špatné a zavrženíhodné.*“ (WEBER 1998: 187) Tuto absolutní relativizaci však Weber odmítá. Při podrobnějším pohledu na kulturní odlišnosti lze podle něj najít jejich společný etický základ. Tento etický základ přirovnává k zárodku, který je v člověku předem obsažen, ale nepopírá důležitou funkci výchovy, kultury a společnosti, potřebnou k rozvíjení a formování svědomí. (Srov. WEBER 1998: 187 – 189)

Druhé hledisko je psychologické a soustředí se především na pocit viny. Svědomí je podle něj ovlivňováno hodnotami a představami, které jsme přebírali během života, především ve výchově. Ve Freudově podání by potom svědomí bylo součástí superega. (Srov. THOMPSON 2004: 152 – 154) Zde Weber vyzdvihuje Freudův objev vyvíjející se veličiny svědomí. Kritizuje však jeho jednostrannost chápání pojmu, projevující se jeho negativním vymezením, „*jako omezující zákazovou instanci a jako veličinu cizí člověku samému (Nad-já).*“ (WEBER 1998: 180) Další problém spatřuje Weber v nadměrném zdůrazňování pudovosti a ve Freudově výlučné představě analýzy svědomí empirickou vědou. Jako nesrovnatelně hlubší pokládá pojetí Junga, který při svém výkladu svědomí hovoří o archetypech, nacházejících se v kolektivním nevědomí.

Tyto archetypy patří k základní výbavě člověka přirozeně již od narození. Co však Weber přesto kritizuje, je Jungovo ambivalentní chápání této přirozené skutečnosti, která, je-li chápána jako celek, říká, že svědomí nemusí člověka vždy vést jen k dobru. V celku je totiž obsažen také aspekt zla. To Weber považuje za spekulaci. (Srov. WEBER 1998: 180 – 184)

Třetí, pro etiku asi nejdůležitější možností, je představa, že svědomí je nám „vrozené“. Skutečnost, že svědomím disponuje (kromě psychopatů) asi každý člověk, podporuje tuto představu. Názor, že „vrozený“ smysl pro rozlišování dobra a zla musíme hledat jinde než v logických argumentech (spíše pod jejich povrchem), zastává řada filosofů a etiků. *„Z tohoto pohledu se svědomí stává východiskem morálky, protože bez smyslu pro to, co je a není správné, by mravní otázky a argumenty nikdy nezazněly.“* (Srov. THOMPSON 2004: 154)

Filosofický základ svědomí položil Aristoteles svým rozlišením teoretického a na něj navazujícího praktického rozumu, kterými disponuje každý člověk. Z jeho pojetí rozumu později vychází Tomáš Akvinský. Teoretický rozum směřuje k nazírání pravdy, praktický k poznání. Svědomí se tedy dá přirovnat k praktickému rozumu. Díky němu může člověk poznávat, zda jednání, vykonávané v minulosti, přítomnosti či budoucnosti je mravně dobré, jedná se tedy o schopnost mravních úsudků a závěrů. (Srov. PŘÍKASKÝ 2000: 42 – 43)

Pro výklad svědomí je nemyslitelné opomenout tak významnou osobnost evropské etiky, jakou je Tomáš Akvinský. Jeho velice propracovaný pojem svědomí je nahlížen ve dvou souvislostech. První stanovisko hovoří o pojmech *conscientia a synderesis* a podle Thompsonova dělení se řadí do světského pojetí pojmu. *Conscientia* můžeme definovat jako aplikaci poznání na úkon, přičemž jsou možné dva způsoby této aplikace. První způsob reflektuje skutečnost, zda úkon je nebo byl konán a jako takový není ještě morálně významný. *Synderesis* již charakterizuje složka uvažování a mravní úkon je v ní mravně posuzován. Zde již můžeme hovořit o svědomí. (Srov. ANZENBACHER 1994: 78 – 79) Akvinský předpokládá vědění ve svědomí a toto vědění rozděluje do tří rovin: *synderesis, sapientia a scientia*. *Synderesis* obsahuje nejobecnější mravní principy, které jsou společné všem lidem bez rozdílu a nemění se. Tato forma vědění má výlučně normativní charakter. Předepisuje dobro a nedovoluje zlo. *Sapientia* je naproti tomu habitus získaný. Jde o soubor základních přesvědčení

a hodnot, kterými člověk disponuje, a které vytváří jeho základní postoj ke světu. Rovněž scientia je získaný habitus. Již z názvu vyplývá, že jde o empirické poznání skutečnosti, z kterého vyplývá schopnost posuzování. „*Svědomy tedy aplikuje apriorní mravní vědění, tzn. přirozený habitus synderesis, diferencovaný danými světonázorovými postoji (sapientia) a konkretizovaný konkrétně danými empirickými znalostmi (scientia) na určité jednání (actus) v dané situaci.*“ (ANZENBACHER 1994: 79 - 81)

Druhá souvislost, ve které Akvinský zkoumá pojem svědomí, je přirozený zákon (lex naturalis) v souvislosti s věčným zákonem (lex aeterna) a svojí náplní tedy spadá do teologických souvislostí. Plánu božské prozřetelnosti je podřízena jak oblast lidské praxe, tak oblast přírody, ale každá jiným způsobem, proto je třeba odlišit obecnou a speciální účast na věčném zákoně. (Srov. ANZENBACHER 1994: 84)

Obecnou účast na věčném zákoně mají všichni tvorové, tedy i člověk. „*Mají totiž určitou substanciální formu, která je vnitřním hybným principem jejich akcí a reakcí.*“ (ANZENBACHER 1994: 84) Z toho vyplývají určité, všem tvorům společné, přirozené sklony, které jsou základem pro jejich další druhové určení. Speciální účast, kterou Tomáš nazývá přirozeným zákonem, je podmíněna rozumovou složkou a náleží tedy výhradně lidem. Tato účast znamená, že lidé nejsou věčnému zákonu pouze podřízeni, ale na božské prozřetelnosti se sami, prostřednictvím svého rozumu, aktivně podílejí a díky tomu mohou být, na základě rozumu, sami sobě zákonem. (Srov. ANZENBACHER 1994: 84 – 86)

Jak již bylo řečeno výše, Akvinský se svým pojetím rozumu inspiroval u Aristotela a po jeho vzoru jej rozděluje na teoretický a praktický. V přirozeném zákoně potom mluví o praktickém rozumu, který při uvažování o správnosti konkrétního jednání můžeme nazvat svědomím. (Srov. ANZENBACHER 1994: 88) „*Pro praktický rozum je a priori stanoveno, že dobro je nutno konat a zla se varovat. Při konkretizaci přirozeného zákona se rozum řídí přirozenými sklony lidského bytí.*“ (ANZENBACHER 1994: 103 -104)

V praktickém životě se svědomí uplatňuje jak před jednáním, tak i po něm, proto jej rozlišujeme na *předcházející a následné* podle toho, kdy byl mravní úsudek učiněn. (Srov. PŘÍKASKÝ 2000: 43) „*Předjímající svědomí nám před rozhodnutím říká, která alternativa jednání je mravně správná, následné svědomí posuzuje činy, které právě*

vykonáváme nebo jsme vykonali.“ (RICKEN 1995: 143 – 144) Pro mravní kvalitu skutku je podstatnější svědomí předcházející, „*protože mravní kvalita objektu, k němuž jednající vůle směřuje, a od níž dostává svou mravní kvalitu, musí být svědomím určována před jednáním.*“ (ANZENBACHER 1994: 83)

3.2.1.2 Svoboda jako předpoklad mravního jednání

Aby mohl být skutek mravně posuzován, je nutná alespoň minimální možnost svobodného rozhodování. „*Bez prostoru svobody mohou nepochybně existovat jednání s dobrými nebo negativními účinky, za takových podmínek však nepřesahují hranici drezúry nebo automatického pohonu.*“ (WEBER 1998: 222)

Na tomto místě je nutné odlišit svobodu jednání od svobody rozhodování, i když v obou případech se jedná o cíle, k jejichž dosažení se nutně pojí úsilí jedince. (Srov. RICKEN 1994: 80) Nejprve pojednáme o svobodě jednání. Pravda je, že se této oblasti můžeme setkat s mnoha omezeními. Člověk je ovlivňován řadou činitelů, která mohou svobodný prostor značně zúžit. Může se jednat například o genetickou výbavu, se kterou již do života vstupuje, nebo o zkušenosti, kterými si již v životě prošel, a které určitým způsobem ovlivňují jeho další směr, apod. Některá omezení mohou svobodu jednání vyřadit úplně. Je však nutné dodat, že taková omezení ještě svobodu nepopírají. I zúžená svoboda je totiž stále svobodou. „*V každém lidském jednání je třeba počítat se svobodou, nikdy se však nedá s jistotou říci, zda je určité dána nebo v jakém stupni či míře je nebo byla dána.*“ (WEBER 1998: 229 – 230) Podle Rickena je svoboda jednání určena schopnostmi, možnostmi, způsobilostmi a dovednostmi člověka, které mu umožňují dosáhnout jeho cíle. (Srov. RICKEN 1995: 69 – 70) Také Anzenbacher rozumí tímto pojmem vnější prostor lidského skutku, který může být ovlivňován řadou faktorů, a způsobit tak možnou podmíněnost při uskutečňování cílů. (Srov. ANZENBACHER 1994: 71) Mluví-li Thompson o svobodě jednání, označuje ji pozitivním pojmem „vnější svoboda“ nebo negativně jako „vnější omezení“. Tato omezení jsou podle něj závislá na společnosti, v níž jedinec žije, a umožňují tak její funkčnost. „*Nemohu si všechno přivlastnit, abych tím neomezoval svobodu druhých. Proto je vnější svoboda otázkou společenského kompromisu.*“ (THOMPSON 2004: 34)

Pojem svoboda rozhodování zde má trochu jiný význam. Musí být chápán spíše jako „*způsobilost osoby volit si na základě racionálních úvah vhodné prostředky k uskutečnění obsáhlejších cílů nebo životních plánů.*“ (RICKEN 1994: 70) Každý, kdo si vytyčil určité cíle, má snahu jich dosáhnout svým racionálním rozumem. Předpokladem každého projevu jednání je úsilí o cíle. Pokud se do procesu volby dostane vnější nátlak, dochází k jistému popření racionálního rozumu jednající osoby, a tím i jeho svobody. „*Cíl je něco, oč se usiluje, donucování naproti tomu už svým pojmem směřuje proti usilování.*“ (RICKEN 1994: 70) Každý člověk se snaží o co možná nejbezbolestnější cestu svým životem, pokud je člověku bolest způsobena zbytečně, jde o zásah do jeho svobody a o zamezování cesty k dosažení jeho cílů. Nebezpečím v omezování svobody rozhodování mohou být například nepřesně podané informace. (Srov. RICKEN 1994: 70 - 71) Anzenbacher popisuje svobodu rozhodování jako vnitřní (psychický) prostor, ve kterém si člověk volí své cíle, jichž chce dosáhnout úvahami na základě rozumu. Také uvádí možnou závislost této svobody na psychické struktuře člověka, jeho vzdělání apod. (Srov. ANZENBACHER 1994: 71)

Alespoň minimální svoboda jednání i rozhodování je tedy jedním z měřítek pro morální hodnocení skutku. Přáním každého člověka je disponovat co největším prostorem svobody, ve kterém je možné se realizovat. Může být však různými způsoby ovlivňována, a to jak v kladném, tak i v záporném smyslu. (RICKEN 1994: 70) Určitá míra svobody je proto zaručena v moderních dokumentech o lidských právech. V pojednání o svobodě jednání a rozhodování se stále pohybujeme na půdě empirismu, se kterým je plně ve shodě. (Srov. ANZENBACHER 1994: 71 -72)

V etice se ale můžeme setkat i s jiným pojetím svobody, které většina autorů nazývá, v návaznosti na Kanta, pojmem „transcendentální svoboda“. Zde není svoboda považována za měřítko morálního skutku, nýbrž za jeho předpoklad. Nyní je třeba poukázat na souvislost odpovědnosti a svobody. V etickém smýšlení je svoboda bez požadavku odpovědnosti nemyslitelná. „*Požadavek odpovědnosti za své jednání se může smysluplně týkat jen toho, kdo je za své jednání odpovědný, a odpovědný je pouze ten, kdo si sám určuje své jednání.*“ (RICKEN 1994: 71)

Pokud by tomu tak nebylo, ztrácel by tento požadavek na významu. I zde má svoboda význam způsobilosti. Způsobilosti, pomocí které člověk určuje sám sebe, protože on sám je příčinou svého jednání. Kant viděl transcendentální svobodu jako

ideu. To znamená, že této svobody se nedá plně dosáhnout, ale úkolem člověka je k této ideji vzhlízet a co možná nejvíce se k ní přibližovat. (Srov. RICKEN 1994: 71 - 72)

Tento typ svobody je, na rozdíl od dvou předešlých, zcela nezávislý na přírodní kauzalitě. Anzenbacher považuje transcendentální, po vzoru Kanta, za čistý praktický rozum, což naznačuje možnost lidské svébytnosti jako sebeurčování ze svobody. V tomto bodě překračuje transcendentální svoboda empirismus a poukazuje tak na dvojí motivaci člověka, jehož podstatou je jak přírodní, tak rozumová bytost, a je tedy motivován jak smyslově (libostí, nelibostí), tak také rozumově. „Protože rozumová motivace (mravní zákon) neurčuje naši vůli dostatečně a nutně, prezentuje se s mravním nárokem imperativu, povinováním, praktické závaznosti, tedy jako příkaz, povinnost, zákon. Empirická motivace takový nárok nepotřebuje, protože něco slibuje: získání slasti nebo odvrácení strasti.“ (ANZENBACHER 1994: 72 – 74)

Lidská vůle tedy není přirozeně čistá, jelikož je kromě rozumu určována také přírodními kauzalitami, má však možnost rozhodnout se, zda bude určovat sama sebe, nebo se nechá určovat v rozporu se svým rozumem. Za toto rozhodnutí je člověk odpovědný. (Srov. ANZENBACHER 1994: 75)

Při pojednání o svobodě mravního skutku je vhodné zmínit také teorii, kterou se zabývá především morální teologie, a nazývá ji „základním rozhodnutím“ (optio fundamentalis). Tato teorie prohlubuje pohled na danou problematiku. „Lidské činy, pokud jsou naplněním svobody a mravnosti, nepřamení bez jakéhokoli předpokladu z příslušného okamžiku. Vyrůstají spíše ze základního postoje, který pak zpětnou vazbou ovlivňují.“ (ROTTER 1997: 57 – 58) Jedná se o jakési zvláštní rozhodnutí pro dobro nebo zlo, které se nehodnotí na základě momentálního skutku, nýbrž s ohledem na širší dějinné souvislosti. (Srov. ROTTER 1997: 58)

„Základní rozhodnutí je specifický akt základní svobody – lidský úkon, jenž odpovídá a je vlastní nejniternějšímu jádru (jakoby buněčnému jádru) jeho svobody: Osoba se nenachází nad tím nebo oním, nýbrž nad sebou samou, ale i zde nikoli nad tím nebo oním aspektem, nýbrž nad sebou samou jako celkem, přičemž existují jen dvě možnosti: určení dobra nebo zla.“ (WEBER 1998: 238) Weber rozlišuje dva pojmy, které mnozí další autoři spojují, někdy dokonce zaměňují. Jedná se o „základní rozhodnutí“, jehož definici cituji výše, a „předběžné rozhodnutí“. Rozdíl těchto dvou pojmů spatřuje v jejich odlišných východiscích. Myšlenku základního rozhodnutí považuje za hlubší a problematičtější. Jedná se o výraz tzv. *spekulativního úsilí* bez

objektivního určení, zatímco pojem předběžného rozhodnutí je vhodné používat při vycházení z empirických teorií (např. psychologie). Weber apeluje na důležitost rozlišování těchto pojmů. (Srov. WEBER 1998: 238)

Základní rozhodnutí určuje morální hodnotu jednotlivého činu. Tato závislost však, do jisté míry, funguje také obráceně. Jednotlivé činy mají také schopnost základní rozhodnutí ovlivňovat - buď posilovat, nebo oslabovat. Objektivně určit základní rozhodnutí a jeho orientaci k otevření se či uzavření v kategoriálních rozhodnutích nelze. Jediné možné hodnocení je subjektivní přístup osoby, kterým si ani ona sama nemůže být nikdy úplně jista. Může jediné posuzovat své jednotlivé činy a věřit ve své pozitivní zaměření. V základním rozhodnutí má své místo také jedincovo rozhodnutí k postoji k Bohu. (Srov. WEBER 1998: 238 – 241)

Vzhledem ke své empirické měřitelnosti se předběžné rozhodnutí jeví přínosnějším pro praxi. „*Předběžná rozhodnutí jsou stanoviska k určitým mravním hodnotám nebo problémovým úsekům, jimiž si příslušný člověk v sobě vytvoří určitou preferenci nebo dispozici se zjevnou vůlí rozhodovat se i v budoucnu v příslušných případech v této linii.*“ (WEBER 1998: 245) Stejně jako tomu bylo u základního rozhodnutí, platí i zde skutečnost, že předběžná rozhodnutí se navzájem ovlivňují s jednotlivými akty jednání. Nedá se však říci, že by toto rozhodnutí muselo být u různých aktů jednání stejné. Vztahuje se spíše k jednotlivým etickým oblastem (volba povolání, vztah k penězům, postoj k hodnotě spravedlnosti, atd.). První předběžná rozhodnutí se zřejmě stanovují již v dětství, nemusí být tedy vždy plně vědomé. (Srov. WEBER 1998: 245 – 248)

3.2.1.3 Podíl smýšlení a vnějšího jednání

Pojem úmysl, smýšlení pochází z latinského slova *intentio* a má také význam záměru nebo úmyslnosti. Při osvětlování pojmu úmysl se Hrehová odvolává na učení Tomáše Akvinského. Úmysl můžeme označit jako tendenci, sklon k určitému chování nebo, při převedení do praxe, jako „*tendenci nasměrovanou k něčemu na základě uvažování někoho, kdo myslí, hodnotí a má vztah k cíli.*“ (HREHOVÁ 2006: 170)

Podstatu úmyslu můžeme popsat synonymicky jako úmyslnou pozornost, kterou můžeme získat na základě gnozeologického nebo ontologického pohledu. První pohled představuje úmysl jako předmět myšlenky, která je poznatelná rozumem a smysly. Druhý pohled se soustředí na akt vůle předpokládající cíl, a tím přirozeně spadá do

etické roviny. Úmysl zde, za pomoci rozumu, lidské chování usměrňuje. Z toho můžeme vyvodit závěr, že úmysl je aktem rozumu a vůle. (Srov. HREHOVÁ 2006: 169 – 170) „Pokud jsou předmětem vůle prostředky, které vedou k cíli, jde o volbu, ale pokud má za předmět cíl – prostřednictvím nějakých prostředků – jde o úmysl. Nejprve máme úmysl cíle, a obyčejně až potom určujeme prostředky, které jsou předmětem naší volby. Prostředky jednoznačně předpokládají volbu, cíl zase předpokládá úmysl.“ (HREHOVÁ 2006: 172)

Také Weber poukazuje na nejednoznačnost pojmu smýšlení, může jím být míněn úmysl, cíl, motiv, atd. V neposlední řadě může pojem vyjadřovat také vnitřní smýšlení, které Weber charakterizuje jako „*mravní pocit provázející jednání*“. Při hlubší analýze pojmu je podle něj důležité to, aby bylo smýšlení chápáno jako subjektivní zaměření lidského jednání. Pro etiku je smýšlení důležité především z hlediska jeho závažnosti a významu. (Srov. WEBER 1998: 249 – 250)

Ricken srovnává pojem úmysl s pojmem rozhodnutí ve významu „*přednostní volby z alternativ jednání, která je určena zvolenými zásadami*.“ (RICKEN 1994: 77) Oba pojmy mají podle něj ten samý rozsah, liší se v tom, který moment vyzdvihují. Rozhodnutí vyzdvihuje moment volby, úmysl vyzdvihuje odhodlání k uskutečnění. (Srov. RICKEN 1994: 77 – 78)

V současném chápání pojmu se objevují dvě tendence, které jsou navzájem v protikladu. První tendence je výslovná. To znamená, že smýšlení je pro ni hlavním kritériem posuzovaného činu, přičemž je důležité jeho souznění s dobrem. Pokud tomu tak není, je tento rozpor považován za velice nemorální. Druhá tendence je nevědomá a na smýšlení často zapomíná. Děje se tak především při posuzování neúspěchu. Na druhou stranu, například při sportovních výkonech by posuzování prohry podle smýšlení nemělo smysl. Má tedy uvažování nad poměrem smýšlení a činu vůbec smysl? (Srov. WEBER 1998: 250 - 251)

Pro jednoznačnější pojetí úmyslu je vhodné jeho chápání v širší souvislosti, proto se nabízí pojednání o tomto pojmu v horizontu dějin. (Srov. ROTTER: 1997: 38) Při pohledu do minulosti zjišťujeme, že význam pojmu smýšlení se během dějin radikálně měnil. Nejprve je třeba zmínit jeho vývoj v Bibli. Ve Starém zákonu se ještě o smýšlení zpočátku moc nemluví, hlavní zřetel je přisuzován vnějšímu jednání. Jeden

význam smýšlení zde však pozorovat můžeme. Jedná se o smýšlení poslušnosti. Přílišné zdůrazňování poslušnosti, které může mít na mravní jednání negativní dopad, později ustupuje a vyvstává požadavek pravého vnitřního jednání. Aby člověk obstál před Bohem, musí mít totiž pro své jednání opodstatnění v srdci. Tento postoj směřuje k růstu vnitřní morálky. V Novém zákoně můžeme pozorovat vysokou hodnotu smýšlení hned od počátku. Zřetel je brán na přímou souvislost dobrého vnitřního postoje a vnějšího jednání. „*Výslovně se tematizuje problém jejich rozcházení a řeší se přiznáním k hodnotě smýšlení.*“ (WEBER 1998: 252)

V patristice je ještě zachováno biblické pojetí smýšlení v jednotě s jednáním. V období raného germánského středověku je již toto spojení narušeno. Rozhodujícím faktorem se stává čin, smýšlení nemá v těchto „drsných“ dobách mnoho smyslu. S rozvojem kultury se tento přístup začal jevit jako nedostačující a nesprávný. S reakcí na málo rozvinutou formu etiky je spojena scholastika, spolu s jejím představitelem Petrem Abelardem. Ten však význam smýšlení vyzdvihl poněkud přemrštěně, čímž byl naopak neúměrně snížen význam vnějšího chování. Toto nadsazené zdůraznění smýšlení ale způsobilo, že další odborníci již pojem smýšlení v jednání neopomínali, což můžeme hodnotit jako Abelardův nemalý přínos. Čisté vnitřní smýšlení bylo dále v etickém jednání považováno za velice cenné. Max Weber označil tyto přístupy jako „etiku smýšlení“ a vystoupil s kritikou proti nim. Člověk by se podle něj neměl zabývat pouze svou niterností, bez snahy předvést své smýšlení v realitě. „*[Max] Weber zásadně nezpochybňuje myšlenku a hodnotu smýšlení, naléhá však na doplnění aspektem „etiky odpovědnosti“, kde se člověk vědomě táže na následky svého jednání a umí také za ně převzít odpovědnost.*“ (WEBER 1998: 253 - 257)

Nyní se dostáváme k závěrům, ke kterým lze dojít na základě historického podtextu. „*1. Je nesprávné, když se smýšlení přehlídí, ale i když platí jediné ono. 2. Zdá se, že není snadné přesně určit poměr smýšlení a vnějšího jednání a udržet dosažené syntézy natrvalo.*“ (WEBER 1998: 257). Je tedy zřejmé, že při hodnocení mravního chování je nutné brát v potaz oba dva pojmy - jak smýšlení, tak i vnější jednání. Otázkou však zůstává, jakým způsobem určit poměr mezi nimi. Weber tvrdí, že při odpovídání na danou otázku je nutné rozlišovat. Musíme se totiž ptát, kdo mravní jednání posuzuje: jednající, nebo jedinec, kterého se jednání dotýká? Pro jednajícího je jeho smýšlení hodnotnější. Skutečnost, že jednal s dobrým úmyslem, je pro něj důležitá. Pro člověka, kterého se jednání smýšlejího jednatele dotýká, má původní úmysl menší

význam. Podstatnější jsou pro něj následky vnějšího jednání. Je jasné, že otázky dobra a zla lze přísně morálně hodnotit pouze tím, kdo jednal. To však neznamená, že čin a jeho následky se pro morálku nejeví významnými. „...*čin s jeho účinky není něco, co lze považovat za zcela oddělené od morálky. Není to jen nezbytně nastupující reflex a výraz jednání v přísně morálním smyslu, nýbrž především to, co se přímo dotýká druhých a zasahuje do jejich života.*“ (WEBER 1998: 258)

Tam, kde je smýšlení chápáno příliš nebo dokonce výlučně, by se mohlo stát, že morálka bude postavena prvotně na jednotlivci, s cílem jeho realizace. Křesťanská etika ponechává větší důraz smýšlení, avšak neopomíná ani jednání a jeho následky, protože realizaci osoby spatřuje v lásce k bližnímu. Weber uvádí tři druhy smýšlení: *smýšlení pravdivosti, lásky a úcty k Bohu.* (Srov. WEBER 1998: 258 – 259)

Spaemann považuje za velkého průkopníka v této problematice Maxe Webera, ale zároveň kritizuje jeho radikalitu. Etiku zodpovědnosti popisuje, v odkazu na Webera, jako lidský postoj, který „*při posuzování svých skutků bere v úvahu všechny jejich předvídatelné důsledky, který se tedy ptá, jaké důsledky jsou z hlediska hodnotového obsahu skutečnosti nejlepší, a podle toho koná i tehdy, když při tom musí udělat něco, co by se při izolovaném posuzování muselo nazvat zlé.*“ (SPAEMANN 1995: 40) Jiný název pro etiku odpovědnosti může být teleologická morálka nebo utilitarismus. Etika smýšlení je přirovnávána k myšlence neudržitelného pacifismu a jiný pojem pro ni je deontologická etika. (Srov. SPAEMANN 1995: 40 - 41)

Také Spaemann považuje za nutné, aby etika k následkům konání přihlížela. Konání by bez složky následků nebylo možné definovat. Základní otázkou v této problematice pro něj však je, jak daleko zodpovědnost jedince za následky jeho jednání sahá. Je třeba pokusit se ověřit pravdivost známého přísloví, totiž zda cíl posvěcuje prostředky. (Srov. SPAEMANN 1995: 41 – 43)

Za chybný závěr považuje Spaemann fakt, že „*hodnocení dober či hodnot je všeobecnou formou našeho morálního konání,*“ (SPAEMANN 1995: 42) a poukazuje na neudržitelnost tohoto tvrzení. Je totiž podle něj nemožné, aby člověk uvažoval nad všemi možnými následky svého jednání. Tím odporuje radikální etice odpovědnosti v pojetí Maxe Webera, který tvrdí, „*že se skutky vůbec nesmí posuzovat samostatně, ale musí se pochopit smýšlení, úmysl konajícího, jeho způsob, konečný smysl dějin a na*

jejich základě je možné zbavit obvinění i skutky, které by se normálně hodnotily jako zločinné.“ (SPAEMANN 1995: 43)

Další Spaemannova kritika radikální etiky odpovědnosti spočívá ve skutečnosti, že mění mravní normy na technické, protože ke zjištění mravní hodnoty skutku vyžaduje řadu experimentů, pomocí kterých by bylo možné zjistit jakousi *univerzální funkci užitku*. Tím by lidská osoba byla degradována. Své úvahy Spaemann shrnuje takto: *„Naše mravní zodpovědnost je konkrétní, určitá a ne libovolně manipulovatelná jen tehdy, pokud je zároveň ohraničená, pokud nevycházíme z toho, že se vždy musíme zodpovídat za všechny následky každého konání a každého zanedbání konat.“* (SPAEMANN 1995: 41 - 45)

3.3 Etické rozhodování

Jednání a rozhodování jsou podstatou člověka, způsobem jeho existence, seberealizace, vytvářením nového prostoru svého života. Lidské vnímání světa je subjektivní a jako takové má pro něj velký význam. To je důvod jeho účastenství a hodnotového vztahu ke světu. (Srov. DOROTÍKOVÁ 2005: 13 – 14) Jak již bylo řečeno v úvodní části kapitoly, spojíme-li pojem jednání s přídavným jménem mravní, vyzdvihneme tak jeho etickou hodnotu. *„Jednat mravně tedy přinejmenším znamená, že jsme si vědomi obecné závaznosti jistých požadavků, zásad chování, která jsou z hlediska vzájemných vztahů považována za dobré ve smyslu žádoucího.“* (DOROTÍKOVÁ 2005: 27) To znamená, že mravní jednání je způsobem normativního jednání, je hodnotovou stránkou konkrétního činu, jednání o sobě. (Srov. DOROTÍKOVÁ 2005: 27)

Pro lidské rozhodování je charakteristická souvislost činů, člověk nemění své cíle v krátké době. Podle Rickena jsou zásady, podle kterých lidé rozhodují, relativně neměnné a jsou to právě ony, které tvoří lidský mravní charakter, a které odrážejí jedincovo pojetí správného života. Předpokladem a prostředkem k rozhodování jsou praktické úvahy, a ty se řídí praktickými zásadami, které jsou určující při rozhodování mezi různými možnostmi, a ovlivňují také cestu k uskutečnění tohoto rozhodnutí. (Srov. RICKEN 1994: 75 – 77)

V úvodní části této kapitoly byly zmíněny pojmy jako hodnota, norma, zásada ve vztahu k mravnímu jednání. Pohlížíme-li tedy na lidské jednání z pohledu etiky, zajímá nás, jak správně rozhodovat a následně jednat, abychom správně žili, aby náš

život byl dobrý. Jelikož člověk je tvor společenský a na světě se dostává do různých interakcí s různými lidmi, nemůže jednat úplně svévolně – princip slasti je totiž omezen principem reality. Pokud v lidské interakci vznikne konflikt (a lidskou interakcí zde máme na mysli i interakci jedince se sebou samým), musí existovat nějaká měřítko, která nám pomohou určit, co je mravně dobré, podle čeho můžeme rozhodnout spor, vyřešit vnitřní konflikt apod. Jsou to právě hodnoty, normy a praktické zásady, které nám pomáhají v procesu rozhodování. Musíme tedy nyní alespoň okrajově vstoupit do pole hodnotové etiky.

3.3.1 Cesta objevování hodnot

Jednání člověka je určováno dvěma různými způsoby – přírodou, která je vyjádřením nutnosti, a mravní stránkou, založenou na svobodě. V přírodním světě platí přírodní zákony. Je nutné, abychom se jimi řídili, pokud chceme dosáhnout zamýšlených cílů. Mravní zákony jsou však jiného charakteru. (Srov. DOROTÍKOVÁ 2005: 48) Žádný reálný mravní zákon není naprosto nezpochybnitelný. Otázky po správném a špatném jednání se pokládaly již při zrodu filosofie a kladou se dodnes. Pojem „dobré“ se používá v mnoha významech. Pro etiku je zřejmě nejdůležitější význam absolutní, významný při vzniku konfliktu zájmů či zorných úhlů pohledu, hledisek. Jde o posuzování systémů norem, závislých na kultuře, o hledání obecně platných měřítek hodnocení. *„Teoretická snaha o objasnění toho, co je v morálce společné a nepodmíněné, o určení měřítko správného života, je ospravedlněna jak shodami v morálce různých kultur, tak tím, že naše vlastní hodnocení různých způsobů života je absolutní a bezprostřední.“* (SPAEMANN 1995: 7 – 13)

Člověk není určen podmíněností instinktů, jako ostatní bytosti ve světě, jeho úkolem je správná měřítko jednání postupně objevovat, jsme nuceni řídit svůj život. Musíme zušlechťovat svou vůli k harmonii se sebou sama, a to není možné bez nazření významu, smyslu pojmu „dobrý“. (Srov. SPAEMANN 1995: 16 – 17) Pouze racionální argumentace je při otázkách o podstatě člověka a jeho života nedostačující, samotný cíl lidského snažení z ní vyvodit nelze. *„V životě si člověk potřebuje osvojit různé druhy poznání a nabytí odlišné typy vědomostí, má-li zaregistrovat různé roviny světa. Vnímání svět z hlediska toho, co pro nás znamená, je něco jiného, než na něj hledět očima nezaujatého pozorovatele, který usiluje o „zaručené“, „jisté“, „nezpochybnitelné“,*

„nutné“ poznání.“ (DOROTÍKOVÁ 2005: 49) Při uvažování nad smyslem a významem skutečnosti se dostáváme do oblasti hodnocení, kde člověk zaujímá k hodnotám subjektivní vztah. Toho hodnocení v sobě nese určité předpoklady. (Srov. DOROTÍKOVÁ 2005: 49 – 50)

O těchto předpokladech jsme již hovořili v kapitole Předpoklady mravního jednání. Nyní je dále uvedeme do bližšího vztahu.

Prvním z nich je *subjektivní smysl pro mravní hodnoty*. Tento předpoklad můžeme nazvat individuálním mravním vědomím, osobní morálkou, v níž se jedinec jaksi po svém vztahuje k hodnotám. Řeč je tedy o svědomí jako orgánu pro vnímání mravního požadavku. Ocitne-li se člověk v okolnostech, které ho nutí zaujmout morální postoj, neobejde se bez rozmyšlení. Co má vlastně chtít? Jak postupovat, aby uspěl ve svém záměru? A následně se sám rozhodnout o způsobu uskutečnění. K tomuto rozhodnutí se pojí také už mnohokrát zmiňovaná odpovědnost za své činy. Smysl pro mravní hodnoty ovlivňuje řada činitelů – rodina, škola, zkušenosti, atd. „*Sféra hodnot moderního člověka je však obrovská a nelze předpokládat, že člověk dokáže své smysly rozvinout absolutně, tj. tak, aby byl schopen vnímat všechny hodnoty doby a společnosti, v níž žije. Vždycky bude vystaven nebezpečí, že se ocitne ve stavu zvláštní nevidomosti. O co však usilovat může a měl by, je to, aby jeho kulturní orientace byla co nejširší.*“ (DOROTÍKOVÁ 2005: 50 – 53)

Druhým předpokladem mravního hodnocení je *existence morálních principů*, nejobecnějších kritérií, které nám dávají konečnou odpověď, když se tážeme na smysl našeho konání, našich postojů. Univerzálním etickým principem sledává Dorotíková *princip mravní odpovědnosti*. „*Mravní odpovědnost souvisí s mravní dimensí lidského jednání a rozvinutostí mravního vědomí. Mravní hodnota odpovědného člověka spočívá v tom, že si je vědom svobody svého rozhodnutí, že ví, proč jednal tak, jak jednal, že si připouští možné i faktické mravní důsledky svých úmyslů i činů, je s nimi solidární.*“ (DOROTÍKOVÁ 2005: 53 – 57) Mravní odpovědnost koreluje se svobodou, proto k podrobnějšímu porozumění pojmu odkazují na podkapitolu Předpoklad svobody v mravním skutku.

A konečně se dostáváme i ke třetímu předpokladu, který jsme výše nazvali smýšlením. Týká se problematiky určování hodnot a Dorotíková jej nazývá *hodnotovým cítěním*. „*Hodnotové vidění zůstává privilegiem člověka, který si ho osvojuje v průběhu*

svého života, dětství je jeho první etapou, kdy objevuje mravní hodnoty.“
(DOROTÍKOVÁ 2005: 58, 62)

Zde se otevírá široký prostor pro výchovu v jejím původním slova smyslu, totiž jako vy-vádění. Je to prostor pro rozvíjení objektivních zájmů a vnímání hodnotových obsahů, jejich hierarchie a schopnosti rozlišování. (Srov. SPAEMANN 1995: 33 – 34)
„Člověk nikoli jako prostředek – nikoli jako věc, a věc je vždy prostředek – musí být tedy jednak zachycen ve své lidskosti, musí být určena povaha, základ jeho „panství“, vytyčeny jeho meze, jeho podmínky; jednak musí mu být zjednán přístup k tomu, aby se mohl vždy z vlastních sil tímto pánem vsutku stát. Je třeba pochopit a posílit tuto vládnoucí lidskost, lidskost nikoliv jako prostředek a sílu k využití, nýbrž jako něco smysluplného samo o sobě, ba jako samotné místo všeho smyslu.“ (PATOČKA 1998: 354)

3.3.2 Proces rozhodování aneb Od váhání k volbě (Paul Ricoeur)

Pokud bychom měli naznačit jistou posloupnost v procesu rozhodování, můžeme tak jednoduše učinit takto: váhání – rozmyšlení – volba. Tyto pojmy však ve skutečnosti nejsou tak jednoduché, jak se mohou jevit. Přistupme proto k hlubší analýze pojmů.

Váhání můžeme chápat ve dvojitým smyslu. Ten první je negativní a nazýváme ho běžně nerozhodností. Mé záměry jsou neuspořádané, ztrácím se v nich, cítím se bezmocný. Druhý smysl je pozitivní. Je počátkem orientace vůle v chaosu úmyslů, nese první znaky rozhodnutí. Váhání znamená prozatímní neschopnost rozvrhu, v níž si uvědomuji naléhavost závislé na mně. Ve váhání už se objevuje vůle, avšak ne ve své plnosti. Zdrojem této neurčenosti je tělo. *„Rozvrh je zmatený, já je beztvaré, protože jsem v rozpacích z toho, že jsou mé důvody temné, jsem ponořen do této bytostné pasivity existence, která vychází z těla.“* (RICOEUR 2001: 148 – 156)

Rozhodování se vyznačuje svým trváním, v němž rozhodující je vstup pozornosti. Teprve ta značí aktivitu trvání. Teprve v pozornosti se objevuje má moc nad uvažováním a s ní také svoboda, svobodná vůle. Podstatou pozornosti je možnost obracení se k předmětu nebo odvracení se od něj. Tento pohyb pohledu jí umožňuje užít předmět jasněji, nahlédnout jeho podstatu. Ve fázi rozmyšlení ještě nespátuje

Ricoeur jako nutnou složku racionální argumentace, snad jen v kalkuluujícím myšlení. „*Jakmile jsou ve hře i samotné cíle, nabízejí se nám nesrovnatelné kvality existence, z nichž každá rozvíjí své vlastní prostředí, podněcuje podobností a souzněním k jistým postojům a řídí se taktem, pro něž neexistuje přísné měřítko.*“ (RICOEUR 2001: 162 - 172) Pozornost nám tedy získala čas. Umožnila orientaci ve změní motivů, uvedla je do rozlišené posloupnosti. Pozornost se zastavila a byl zrozen rozvrh. (Srov. RICOEUR 2001: 176 - 177)

Ricoeur popisuje tento okamžik jako velkodušný vzmach vědomí, je to doba, kdy se Já pozvedá z předchozího zmatení, prověřování. Nyní musíme rozlišit dva možné způsoby vykládání této události volby. První způsob se přiklání k předešlé „prověřovací“ fázi a chápe se jako její zavržení, ukončení. Druhý způsob se přiklání k novosti volby. Zastavení pozornosti nebere jako ukončení předešlé fáze, nýbrž jako její přerušení. Volba zde znamená zrození roz-vrhu. První výklad zastávají stoupenci klasické filosofie a dá se aplikovat tam, kde rozmýšlení neřeší hluboké konfliktní situace. Na základě rozmýšlení je zde totiž možné rovnou určit alternativu rozhodnutí, se kterou jsou v souladu, nacházejí v ní sebe sama. Volba je tak totožná s praktickým soudem. Druhý pohled preferují zastánci voluntarismu a existencialismu a vyhovuje tam, kde je rozhodování komplikované, kde je zpochybněn náš hodnotový základ. V tu chvíli se objevuje kategorický přístup k věci. Racionální argumentace konfliktních výsledků rozmýšlení nevedla k jednomu cíli, a tak neumožnila jiné východisko než volbu, ve které se určuji já – ek-sistuji, určuji rozvrh a jsou určeny i mé motivy. (Srov. RICOEUR 2001: 177 – 188)

Ricoeur však považuje obě výše zmíněná hlediska za jednostranná, a zároveň za neslučitelná. Událost volby pak chápe jako praktické smíření tohoto paradoxu. „*Čtení volby jako kontinuity podtrhává vůdčí roli motivace, ale nemůže prokázat bezvýznamnost aktu volby. Čtení volby jako diskontinuity zdůrazňuje skok události, ale nemůže anulovat živnou úlohu motivace. Je tedy třeba říci současně: „volba následuje poslední praktický soud“ a zároveň: „praktický soud je to poslední, než se zrodí volba.“ Čin v praxi smiřuje teoretický nesouhlas těchto dvou způsobů čtení.*“ (RICOEUR 2001: 195)

Shrnutí

V předešlé kapitole jsme se věnovali zodpovědnému rozhodování v kontextu etiky. Úkol etiky jsme spolu s Hartmannem osvětlili pomocí dvou základních otázek: *Co máme činit?* a *Co je hodnotné v životě, ba ve světě vůbec?* Na základě těchto otázek jsme vyvodili, že základním úkolem etiky je otázka správného způsobu uvažování a rozhodování.

Další část kapitoly se nejprve věnuje rozlišení takového jednání, které obsahuje mravní požadavek, a můžeme ho tedy označit za mravní. Na základě shrnutí několika názorů různých odborníků se nakonec spolu s Weberem rozhodujeme pro vytyčení následujících předpokladů mravního jednání: svědomí, svoboda a smýšlení člověka. Jelikož jsou tyto předpoklady zároveň požadavky mravního jednání, věnuji jejich popisu v práci široký prostor.

Svědomí je předvedeno jako orgán pro vnímání mravního požadavku, univerzální vnitřní nástroj pro vnímání dobra a zla, jímž disponuje každý člověk. Poukazuji na jeho 3 aspekty – obsah (morální představy člověka), uplatnění (způsobilost člověka k uplatnění těchto představ v realitě) a prožitek (nejsilnější uplatnění subjektivity člověka). Následuje rozlišení křesťanského a světského pojetí svědomí, kde křesťanské pojetí samo o sobě zohledňuji jako nedostačující pro cíl práce, a blíže tedy rozvíjím problematiku světského pojetí a jeho možné úhly pohledu. Ve výkladu svědomí upřednostňuji Aristotela, který mu položil filosofický základ a poskytl tak východisko Tomáši Akvinskému pro jeho prohloubení. Důležité je zde zejména jejich přirovnání svědomí k praktickému rozumu, schopnému rozpoznávat mravně dobré jednání. Akvinský svědomí dále rozděluje do tří rovin: *synderesis* – nejobecnější mravní principy, které jsou všem lidem společné a nemění se, *sapientia* – získaná přesvědčení a hodnoty, *a scientia* – schopnost posuzování na základě empirické skutečnosti. Svědomí se uplatňuje jak před jednáním, tak i po něm, a jako takové nám proto může sloužit jako nástroj k hodnocení. Z hlediska etiky je potom podstatnější svědomí předcházející.

Druhým předpokladem mravního jednání je svoboda. Na začátku je popisován rozdíl mezi svobodou jednání a svobodou rozhodování, který je nutné vzhledem k tématu zohlednit. Na svobodu jednání může totiž působit řada vnějších faktorů, kterými může být ovlivněno uskutečňování zamýšleného cíle. Svobodu rozhodování

musíme chápat spíše jako způsobilost volby na základě rozumu. Jakýkoliv vnější nátlak potom popírá racionální rozum a tím i svobodu rozhodování – jde o zamezování cesty k dosažení zamýšlených cílů. Alespoň minimální svoboda jednání i rozhodování je tedy jedním z měřítek pro morální hodnocení skutku. V etice se můžeme setkat ještě s pojmem transcendentální svoboda, která je považována za předpoklad mravního skutku, nikoliv za jeho měřítko. V tomto etickém pojetí svoboda nutně koreluje s odpovědností. I zde má svoboda význam způsobilosti, pomocí které se člověk určuje. Této svobody není možné plně dosáhnout, úkolem člověka je se jí co nejvíce přibližovat. Transcendentální svoboda dále poukazuje na dvojí motivaci člověka, totiž na její smyslovou a rozumovou rovinu. Zde se tedy nachází prostor pro kultivaci lidské vůle, protože člověk se může rozhodnout, zda se nechá určovat smysly, nebo se bude určovat rozumem, a za toto rozhodnutí je odpovědný. Při pojednání o svobodě mravního skutku je vhodné zmínit také teorii morální teologie, kterou nazývá „základním rozhodnutím“ (optio fundamentalis). Jedná se o jakési zvláštní rozhodnutí pro dobro nebo zlo, které se nehodnotí na základě momentálního skutku, nýbrž s ohledem na širší dějinné souvislosti.

Třetím požadavkem mravního jednání, který v práci zmiňuji, je smýšlení – tedy tendence či sklon člověka k určitému jednání, úmyslnou pozornost, která usměrňuje naše jednání, a je tedy aktem rozumu a vůle. Také smýšlení je tedy jedním z kritérií posuzování mravního jednání. V chápání pojmu se podle Webera v současnosti objevují dvě tendence. Jedna je výslovná a při hodnocení skutku je pro ni smýšlení rozhodujícím kritériem, zatímco druhá na smýšlení často zapomíná. Po exkurzu do dějinných souvislostí pojmu potom zjišťujeme, že pravda bude někde uprostřed, totiž že není správné, ani když se smýšlení opomíjí, ani když je upřednostňováno. Na závěr uvádím Spaemannovu kritiku teorie Maxe Webera, nesouhlas s jeho radikální etikou odpovědnosti. Člověk podle něj ze své podstaty nemůže zohledňovat veškeré následky svého jednání. Je třeba přihlížet k míře odpovědnosti, kterou je jedinec schopný za své jednání nést.

Po obšírném pojednání o svědomí, svobodě a smýšlení jako nutných předpokladech mravního jednání se dostáváme k vlastnímu etickému rozhodování, o němž zjišťujeme, že je podstatou lidského života, způsobem jeho existence a realizace. Důvodem účastenství člověka v „divadle jménem Svět“ a jeho hodnotového vztahu k němu je subjektivita jeho vnímání, předestírající jeho významnost. Jelikož

člověk není na světě sám, je to tvor společenský a tedy vstupuje do interakce s ostatními lidmi, vyvstává zde úkol etiky stanovit měřítko správného jednání jako nástroje k následnému hodnocení. V této chvíli je nutné nahlédnout do pole hodnotové etiky.

Kudy tedy vede cesta člověka při objevování hodnot? Charakter mravních zákonů nám neumožňuje okamžitě nahlédnout správnou cestu k uskutečnění cílů, jak tomu je ve světě přírodním. Úkolem člověka je správná měřítko svého jednání postupně hledat a nacházet, prostřednictvím kultivace svojí vůle. Jsme to totiž my sami, kdo řídí náš život. Při uvažování nad významem a smyslem skutečnosti ji subjektivně hodnotíme. Toto hodnocení předpokládá subjektivní smysl pro mravní hodnoty, existenci morálních principů a hodnotové citění. Tyto předpoklady jsou ve shodě s obecnými předpoklady mravního jednání, které jsem rozebírala výše. V této části textu je osvětlena jejich souvislost, která otevírá prostor pro výchovu v jejím původním smyslu vy-vádění.

V poslední části kapitoly se dostáváme k procesu rozhodování, jehož první etapou je váhání. Je to fáze jisté nerozhodnosti, přesto ale nese první znaky rozhodnutí. *„Rozvrh je zmatený, já je beztvaré, protože jsem v rozpacích z toho, že jsou mé důvody temné, jsem ponořen do této bytostné pasivity existence, která vychází z těla.“* (RICOEUR 2001: 148 – 156) Druhou etapou je vlastní rozhodování, charakteristické svým trváním. Do procesu rozhodování nyní vstupuje pozornost, která postupně umožňuje jasnější vidění zpočátku problematické situace. V určité chvíli se pozornost zastaví a rodí se rozvrh. Existují dva možné výklady tohoto okamžiku, z nichž jeden sleduje pozornost a její zastavení bere jako finální zrod volby. Druhý výklad sleduje spíše následující rozvrh a zastavení pozornosti nepovažuje za konečné, nýbrž za její přerušování. Ricoeur však považuje obě výše zmíněná hlediska za jednostranná, a zároveň za neslučitelná. Událost volby pak chápe jako praktické smíření tohoto paradoxu.

4. Výchova k zodpovědnému rozhodování z pohledu etiky

Jak již bylo řečeno v Úvodu, přecházíme nyní k druhé polovině hlavního cíle práce, totiž k úkolu nastítnit možnosti výchovy k svobodnému rozhodování v současné společnosti v jejím etickém kontextu. Jelikož jedním z faktorů mající největší vliv na současné dospívající jedince je škola, obracím se v této části k Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání – státnímu kurikulárnímu dokumentu, který vymezuje závazné rámce vzdělávání. Prostřednictvím tohoto dokumentu se nejprve pokusím popsat současný přístup ke vzdělávání a na základě předchozích částí textu potom poukázat na jeho problematiku zejména v oblasti vzdělávání mravních vlastností.

Nejprve si tedy vymezíme pojetí a cíle základního vzdělávání, které Rámcový vzdělávací program sleduje.

Základní vzdělávání se plynule vztahuje k předchozím (výchova v rodině, předškolní vzdělávání) i budoucím (střední vzdělávání) etapám vzdělávání, jako jediné je povinné a jeho pojetí je zaměřené především na 2. stupeň vzdělávání, tedy na věkovou skupinu, kterou práce zohledňuje. Rámcovým vzdělávacím programem je základní vzdělávání vymezeno následovně: *„Základní vzdělávání na 2. stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie.“* (RVP ZV 2013: 10)

Hlavním cílem současného vzdělávání je postupné vybavování žáků tzv. Klíčovými kompetencemi a spolehlivým základem všeobecného vzdělání s orientací především k jejich praktickému životu. (Srov. RVP ZV 2013: 10) Hned při definování hlavního cíle jsme narazili na dnes velmi populární pojem *klíčové kompetence*, o kterém dozajista slyšel každý, kdo se alespoň povrchově zabývá výchovou a vzděláváním. Co tento termín přesně znamená?

Rámcový vzdělávací program jej definuje takto: *„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, **postojů a hodnot** důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které*

kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (RVP ZV 2013: 12; zvýraznila V. R.)

Během základního vzdělání by si měl jedinec osvojit následující kompetence: *kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.* Rámcový vzdělávací program se je snaží naplnit prostřednictvím tzv. vzdělávacích oblastí: *Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce.* (Srov. RVP ZV 2013: 12, 16)

Na tomto místě je třeba v dnešní době zcela běžně používaný, diskutovaný a také praktikovaný pojem kompetence, okolo kterého se do značné míry točí současná oblast pedagogiky, zproblematizovat.

Pojem kompetence je latinského původu (*competare* = stačit, být vhodný). Často se používá i v jiných jazycích. Českému chápání tohoto termínu asi nejlépe odpovídá jeho anglický význam obratnosti, šikovnosti, zdatnosti. „*Rozumí se tím obvykle vhodnost či obratnost k nějaké činnosti, vztahům, rozhodnutím, spravedlivým soudům, jde tedy též o zaujímání morálních postojů.*“ (KRÁMSKÝ 2008: 156) Zde se však právě objevuje problematika pojmu. Vstoupíme-li do oblasti morálních vlastností člověka, jakou je například odpovědnost, zjistíme, že jejich zúžení ve smyslu kompetence je nejen obtížné, ale také velmi problematické. „*Současný občan civilizované společnosti může být snad zdatný ve čtení, psaní a počítání, ve vyřizování záležitostí na úradech, ale stěží kompetentní v odpovědnosti, angažovanosti, poctivosti, lásce, spravedlivém jednání či rozhodování.*“ (KRÁMSKÝ 2008: 157) Pojetím mravních vlastností jako kompetencí z nich činíme lidskou vlastnost, která je plně dosažitelná a kontrolovatelná. Jsou však odpovědnost, svoboda nebo spravedlnost plně dosažitelné? (Srov. KRÁMSKÝ 2008: 158)

Vrátíme-li se nyní zpět do kapitoly Etické aspekty rozhodování, zjistíme, že tomu tak rozhodně není. Svoboda ani odpovědnost tak, jak jsme si je popsali, totiž jako předpoklady mravního jednání, nejsou pojmy s jednoznačnou definicí, které by si bylo možné podle nějakého návodu osvojit a následně toto osvojení empiricky potvrdit, zhodnotit. Svobodu odpovědného rozhodování přeci dokonce takovýto vnější nátlak

popírá! Zabraňuje člověku volit si vlastní cíle na základě racionálního rozumu a tím popírá jeho lidství. (viz kapitola 3)

Současné „kompetenční“ vzdělávání se absolutně míjí s myšlenkou výchovy v tradičním smyslu, kterou jsme rozebírali v 2. kapitole. Spatřujeme zde přechod k onomu technickému myšlení, orientovanému výlučně na zisk, účelnost a výsledky. Člověk zde není vnímán jako výzva, ke které by vzdělávání mělo směřovat, nýbrž jako účel (viz kapitola 2). *„Nejde o vzdělání, nýbrž o takové vědění, které lze jako surovinu produkovat, obchodovat, kupovat, řídit a vyhazovat, jde totiž o povrchní slátaninu vědění, která postačí právě tak k tomu, aby byli lidé flexibilní pro pracovní proces a disponibilní pro zábavní průmysl.“* (LIESSMANN 2008: 39) Cílem není směřovat člověka k jeho lidství, ve hře jsou nyní vnější faktory jako trh, zaměstnanost, technologický rozvoj, a právě k těmto vnějším faktorům vzhlíží systém kompetencí. *„Hlavně nemyslet - jako by tohle byl tajný program dnešního vzdělávání.“* (LIESSMANN 2008: 50 - 51)

V tomto smyslu se můžeme vrátit i ke kapitole 1., především k morálnímu vývoji a Kohlbergovým stupňům morálního vývoje. Dalo by se říci, že při dosahování cílového stavu ve vzdělání jedince, zvláště v ohledu na jeho mravní jednání a způsob vštěpování hodnot a postojů, se ocitáme primárně v prekonvenční úrovni. Tedy v úrovni, kterou dosahuje většina dětí do devíti let (viz kapitola 1). Je typická učením nebo spíše utvrzováním o skutečnosti na základě odměny a trestu. Ano, na tomto základě by se dal popsat proces hodnocení a zkoušení v současné „etické výchově“, tak jak ji koncipuje Rámcový vzdělávací program. Jedinci jsou hodnoty interpretovány, zprostředkovány a předpokládá se jeho následné jednání v souladu s nimi. Vnější hodnocení takového jednání je však ve skutečnosti přinejmenším sporné. (Srov. PELCLOVÁ, HOGENOVÁ 2013: 167) *„Zřejmě „nejvyšší“ metu z Kohlbergova systému, na kterou by mohla kompetenčně koncipovaná etická výchova dosáhnout, je stadium čtvrté, tj. úroveň konvenční, která se vyznačuje respektem k zákonu, autoritě a řádu a úsilím o plnění povinností motivovaným vůlí k udržování řádu.“* (PELCLOVÁ, HOGENOVÁ 2013: 167) Zde již lze sledovat nejenom nesmyslnost, nýbrž především nebezpečí takto pojímané etické výchovy, zvláště vzhledem k rozhodování jednotlivců. Člověk se tak stává jakýmsi funkcionářem, jak jej nazval Bělohradský, jehož soustředění je redukováno pouze na jeho roli v celkovém systému, o jehož pravidlech

a cílech nerozhoduje. Nemusíme chodit daleko, abychom si uvědomili nedozírné následky takového chápání sebe sama. (Srov. PELCLOVÁ, HOGENOVÁ 2013: 168)

Rázem se ocitáme v zajetí kompetenčního přístupu, které je srovnatelné s Platonovou jeskyní. (viz kapitola 1,2)

„Hlavním cílem vz-dělávání a vý-chovy je ale otevřenost pro svět (poznávání a tvořivá účast na světě), nikoliv uzavřenost v podobě „získání kompetence“, splnění docházky či nabytí vědeckého titulu.“ (PALOUŠ 2010: 37)

Určitým východiskem se jeví Krámského uchopení pojmu kompetence. *„Jestliže pravou kompetenci definuje taková naléhavost, která je ve své podstatě spojena s vědomím nedostačivosti, je v silném slova smyslu uvědomovanou nekompetentností.“ (KRÁMSKÝ 2008: 158)* Příkladem k pochopení tohoto tvrzení nám může být hodnota lásky, kde se právě v pocitu nekompetentnosti zakládá její jedinečnost. Kdybychom lásku o vztah k této jedinečnosti připravovali, podíleli bychom se na jejím ničení. *„Nikoliv vědomí, že jsem již vybaven, hotov, ale vědomí jakési nekompetence, filosoficky vyjádřeno vědomí nevědomosti!“ (KRÁMSKÝ 2008: 158)* Krámský trefně upozorňuje na možný výklad pojmu kompetence, ve smyslu pohybu, směřování (*petere* = směřovat). *„Kompetenci potom není nutno chápat jako nějakou konceptualizovanou a z hlediska cíle konkretizovanou vhodnost, tedy jako dovršené směřování, ale právě jako ono naléhavé směřování kamsi, o čem přesně nevíme, ale nějak tušíme, že je to třeba.“ (KRÁMSKÝ 2008: 159)*

Tento pohled nás rázem vrací k Patočkovu pojetí výchovy, které jsme se snažili postihnout ve 2. kapitole. Jenom takový pohled na výchovu umožňuje svobodu rozhodování v pravém smyslu, vymanění se z konzumního života, který námi manipuluje. Jde o takovou výchovu, kdy nám nejsou vštěpovány přesné návody se záměrem výroby prototypu člověka, vhodného k uplatnění ve světě technologií, nýbrž o výchovu ve smyslu vy-vádění, pohybu směřujícího k dosahování opravdového lidství, ne ve smyslu určitého modelu člověka, nýbrž jako něco specifického, podmíněného lidskou autenticitou. Jedině taková výchova dává prostor etickému tázání, zakládající správný směr při cestě hledání hodnot a tedy odpovědnému svobodnému rozhodování (viz kapitola 2.3). *„V této výchově nejde o pěstování či chov, kdy je třeba, aby si organismus na něco zvykl, ale jde o to, aby jistota přirozeného, původního fungování*

života byla takovým způsobem otřesena, vyvrácena, aby byl rozevřen původní, uzavřený svět každodennosti, aby byl umožněn nový pohyb, který možno označit za zralý, důstojný odpovědného člověka.“ (SVOBODOVÁ 2005: 59)

Závěr

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo, jak jsem uvedla již v Úvodu, představit proces rozhodování jako úkol výchovy a možnosti jeho realizace u žáků 8. a 9. tříd, a to s důrazem na etický kontext. V Úvodu jsem rovněž vyzvedla jistou pochybnost nad správností uchopení pojmu „svobodné rozhodování“ v současné společnosti.

K tomu, aby bylo možné plně naplnit cíl práce, bylo nejprve nutné pojednat o vývojových charakteristikách vybrané věkové skupiny, přiblížit filosofii výchovy jako cestu k zodpovědnému rozhodování, rozebrat etické aspekty rozhodování a na tomto základě se pak propracovat k výchově k zodpovědnému rozhodování z pohledu etiky.

Předmětem první kapitoly bylo zjistit, jakým způsobem je jedinec, na základě své vývojové podmíněnosti, schopen uvažovat o možnostech svého jednání, a co jej může ovlivňovat. Za obzvláště důležitou pokládám část o morálním vývoji, kde zjišťujeme, že pubescence je obdobím, kdy dochází ke zvnitřňování mravních norem, otevírajících prostor pro hodnocení. Podstatné jsou také morální teorie, jejichž znalost a propojení pokládám za důležitý předpoklad pro etickou výchovu.

Záměrem druhé kapitoly bylo předložit filosofii výchovy jako možnou cestu k zodpovědnému rozhodování. Nejprve bylo třeba poukázat na dějinné souvislosti výchovy, které jsou nutné k pochopení postupného vývoje výchovy a myšlení, a dostat se tak k jejich kořenům. Velký převrat v myšlení se odehrál v novověku. Původní smysl výchovy zde byl převrácen, člověk byl jako subjekt oddělen od objektivního světa. Stal se tak manipulátorem světa prostého hodnot i smyslu, prostředkem k naplňování lidství se stala práce. Tento způsob myšlení přetrvává dodnes. Filosofie výchovy však tuto situaci bere jako výzvu a snaží se o návrat ke své podstatě, aby se i člověk mohl vrátit ke svému plnému lidství, protože právě to je a vždycky bylo jeho úkolem. S tímto úkolem se potom nerozlučně pojí požadavek svobody a odpovědnosti, ke kterému by výchova měla vždy směřovat.

Třetí kapitola se dále věnuje rozhodování jako nutnému předpokladu jednání z pohledu etiky. Také v této kapitole můžeme sledovat požadavek svobody a s ní spojené odpovědnosti. Spolu se svědomím, které etika chápe jako orgán pro vnímání

mravního požadavku, a smýšlením člověka tvoří hlavní předpoklady pro mravní jednání. Jakýkoliv vnější nátlak na svobodu rozhodování je chápán jako její popření. Svoboda zde má význam způsobilosti, pomocí které člověk určuje sebe sama. Popíráním této vnitřní svobody tedy popíráme lidství vůbec.

Na základě prvních třech kapitol se v souvislosti s aktuálním Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání potvrdila již v Úvodu vyřčená pochybnost ohledně správného uchopení pojmu „svobodné rozhodování“ v současné společnosti. Objevila se zde problematika kompetenčního přístupu ve vzdělávání, který se na základě Rámcového vzdělávacího programu snaží uplatňovat současné školství, zvláště pak v případě, kdy se týká vzdělávání mravních hodnot a postojů. Důvodem této problematiky jsou cíle, které kompetenční přístup sleduje, totiž opracovávání člověka do účelné podoby, vzhledem k jeho použitelnosti ve společnosti. Takový přístup se však, na základě poznatků z předešlých kapitol, jeví nejen jako nevhodný a nesmyslný, nýbrž v určitých případech přímo nebezpečný.

S Krámského osvětlením možnosti výkladu kompetence jako schopnosti pohybu jsme se však nakonec opět vrátili k myšlence výchovy v jejím původním smyslu, který práce sledovala, a zproblematizováním současné situace nastínila nové možnosti, kterými je třeba se dále zabývat. Z tohoto důvodu shledávám problematiku svobodného rozhodování jako otevřenou pro další bádání a hledání společných cest v oblastech vzdělávání, filosofie výchovy a etické výchovy, jejichž roli v současné výchově považuji za velice podstatnou.

Seznam literatury

ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7192-505-5.

ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. Aristotelés; přeložil [a poznámkami opatřil] Antonín Kříž. 2. vyd. Praha: Rezek, 1996. ISBN 80-901796-7-3.

BLACKBURN, S. *Platónova Ústava. Biografie*. 1. vyd. Praha: Karel Dobrovský – BETA, 2007. ISBN 978-80-7306-304-7.

CAMUS, A. *L'étranger = Cizinec*. 1. vyd. Praha: Alois Hynek, 1997. ISBN 80-85906-58-9.

DOROTÍKOVÁ, S. *Etika: příspěvek k etice jednání*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-238-5.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GAARDER, J. *Sofiin svět. Román o dějinách filosofie*. 2. vyd. Košice: Knižná dielňa Timotej, 1991. ISBN 80-88849-03-9.

HARTMANN, N. *Struktura etického fenoménu*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0970-1.

HREHOVÁ, H. *Rozvážnosť a voľba podľa sv. Tomáša Akvinského: aktuálne myšlienky sv. Tomáša Akvinského o rozvážnosti a voľbe alebo o procese rozhodovania v tomistických a novotomistických reflexiách*. Trnava: Trnavská univerzita. Filozofická fakulta, 2006. ISBN 80-8082-099-6.

KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1976.

KOHÁK, E. *Člověk, dobro a zlo: o smyslu života v zrcadle dějin; kapitoly z dějin morální filosofie*. 1. vyd. Praha: Ježek, 1993. ISBN 80-901625-3-3.

KOHÁK, E. *Svoboda, svědomí, soužití: kapitoly z mezilidské etiky*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-35-0.

KOHLBERG, L. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995. ISBN 3-518-58176-7.

KON, I. S. *Kapitoly z psychologie dospívání*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986.

KRÁMSKÝ, D. *O povaze humanitních věd: k etickým a metodologickým východiskům humanitněvědního poznávání*. Liberec: Bor, 2008. ISBN 978-80-86807-75-1.

KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. 1. vyd. Praha: Herrmann a synové, 1995.

KUDLÁČOVÁ, B. *Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení*. 2. vyd. Trnava: Trnavská univerzita. Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8082-120-3.

KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Praha: SNP, 1986.

LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LIESSMENN, K. P. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.

MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy: místo výchovy v životě člověka*. 1. vyd. Praha: ISE, 1996. ISBN 80-86005-01-1.

NIETZSCHE, F. *Ecce Homo. Jak se stát, čím kdo jsme*. 1. vyd. Olomouc: J.W.Hill, 2001. ISBN 80-86427-13-7.

NIETZSCHE, F. *Tak pravil Zarathustra*. 1. vyd. Olomouc: VOTOBIA, 1995. ISBN 80-85885-79-4.

PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.

PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy: východiska fundamentální agogiky*. Praha: SPN, 1991.

PALOUŠ, R., PRÁZNÝ A. *Odpovědnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2083-1.

PALOUŠ, R., SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9.

PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1997.

PATOČKA, J. *Komeniologické studie II. Sebrané spisy. Svazek 10*. Praha: OIKOYMENH, 1998. ISBN 80-86005-03-4.

PATOČKA, J. *Péče o duši I*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-24-0.

PATOČKA, J. *Péče o duši II*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-91-7.

PELCLOVÁ, N., ed. a HOGENOVÁ, A., ed. *Česká vzdělanost v Evropě III*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-711-3.

PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychológia dieťaťa*. 1. vyd. Bratislava: Sofa, 1997. ISBN 80-85752-33-6.

PLATÓN: *Ústava*. Přel. R. Hošek. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1993. ISBN 80-205-0347-1.

POLÁKOVÁ, J. Morální vývoj osobnosti. *Teologické texty*. [online]. 1994, č. 3. [cit. 2014-01-31]. Dostupné na WWW: <<http://www.teologicketexty.cz/casopis/1994-3/Moralni-vyvoj-osobnosti/104>. ISSN 0862-6944>.

PŘÍKASKÝ, J. V. *Učebnice základů etiky*. 1. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 80-7192-505-5.

RÁDL, E. *Dějiny filosofie I, Starověk a středověk*. 1. vyd. Praha: Votobia 1998. ISBN 80-7220-063-1.

Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013. [online] Praha: MŠMT, © 2013 – 2014 [cit. 2014-03-02]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.

RICKEN, F. *Obecná etika*. 1. vyd. Praha: ISE, 1995.

RICOEUR, P. *Filosofie vůle. I, Fenomenologie svobody*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2001. ISBN 80-7298-033-5.

ROTTER, H. *Osoba a etika: k základům morální teologie*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1997. ISBN 80-85959-18-6.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

SARTRE, J. - P. *Nevolnost*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1967.

SPAEMANN, R. *Základní mravní pojmy a postoje*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1995. ISBN 80-205-0484-2.

STARK, S. *Kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk 2003. ISBN 80-86473-56-2.

SVOBODOVÁ, Z. *Nelhostejnost: črty k (ne)náboženské výchově*. Praha: Malvern, 2005. ISBN 80-86702-07-3.

SVOBODOVÁ, Z. et al. *K etické výchově*. 1. vyd. Praha: Milada Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5.

ŠARNÍKOVÁ, G. *Z dějin filozofie výchovy: Od Scholastiky po osvícenství*. 1. vyd. Ružomberok: Verbum, 2012. ISBN 978-80-8084-868-2.

TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. 1. vyd. Praha: SPN, 1987.

THOMPSON, M. *Přehled etiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6.

VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.

VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-101-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁŇA, V. *O lidském údělu z pohledu existencialismu*. *E-LOGOS, ELECTRONIC JOURNAL FOR PHILOSOPHY*. [online]. 1994. [cit. 2014-03-01]. Dostupné na WWW: < <http://e-logos.vse.cz/index.php?article=120>>. ISSN 1211-0442.

VANĚK, J. *Principy obecné, ekonomické a informační etiky*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-54-6.

WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad: Zvon, 1998. ISBN 80-7021-292-6.

ZOOLER, M. E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0096-3.

Seznam příloh

Příloha I. – Tomáš Hajzler: Svoboda ve škole. (film)

<http://blog.tomashajzler.com/clanek/svoboda-ve-skole-film>

ABSTRAKT

RAZIMOVÁ, V. *Proces rozhodování v etickém kontextu jako výchovný úkol u žáků 8. a 9. tříd*. České Budějovice 2014. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Z. Svobodová.

Klíčová slova: mravní rozhodování, svoboda, odpovědnost, filosofie výchovy, etická výchova, kompetence.

Práce představuje proces rozhodování v etickém kontextu jako úkol výchovy a zohledňuje při tom především žáky 8. a 9. tříd. Dílčí otázky, na které se práce postupně soustředí při sledování hlavního cíle, můžeme formulovat takto: Jakým způsobem je pubescent schopen uvažovat o možnostech svého jednání a co může jeho uvažování ovlivňovat? Jakým způsobem mu v tom můžeme jako vychovatelé pomoci? Do jaké míry je naše konkrétní rozhodování opravdu svobodné? Existují nějaká pravidla, která je nutné při rozhodování dodržovat? Jaké problémy při rozhodování vyvstávají v současném „kompetenčním přístupu“ ve vzdělávání? Na základě shrnutí poznatků z vývojové oblasti, filosofie výchovy a etiky dochází práce k závěru neudržitelnosti současného vzdělávacího systému, zejména v oblastech mravních hodnot a postojů.

ABSTRACT

RAZIMOVÁ, V. *The Process of Decion-making in Ethical Context As an Educational Task with Pupils of 8th and 9th Classes*. České Budějovice 2014. Diploma Thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Theology. Department of Education. Thesis Supervisor Z. Svobodová.

Key words: moral decision, independence, responsibility, philosophy of education, ethics, competence.

The thesis presents a process of decision-making in ethical context as an educational task and considers pupils of 8th and 9th classes in particular. The questions which this thesis focuses on while achieving the aim can be formulated as follow: How is a pubescent able to consider possibilities of their action, and what can influence their thinking? In which way can we as educators help them? In which measure is our decision-making truly independent? Are there any rules which need to be respected while taking a decision? Which problems of decision-making emerge in the contemporary “competence attitude” in education? On the basis of summarising knowledge of developmental field, philosophy of education, and ethics, the conclusion of this thesis was arrived at untenability of contemporary educational system, in the fields of moral values and attitudes in particular.