

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

**Filozofické aspekty výchovy v dialogu mezi Wolfgangem Brezinkou a
Zygmuntem Baumanem**

**Philosophical aspects of education in dialogue between Wolfgang Brezinka
and Zygmunt Bauman**

Diplomová práce

Vedoucí Práce:
prof. ThDr. Josef Dolista, Th.D., Ph.D.

Autor:
Bc. Jana Dvořáková

Praha 2018

Poděkování

Tímto bych chtěla velmi poděkovat vedoucímu diplomové práce, prof. ThDr. Josefu Dolistovi, Th.D., Ph.D., za jeho vstřícnost, ochotu, odborné vedení a postřehy. Rovněž také za jeho čas, který investoval do snahy pomoci mně při psaní diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací „Filozofické aspekty výchovy v dialogu mezi Wolfgangem Brezinkou a Zygmuntem Baumanem“ vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 26.4.2018

Jana Dvořáková

.....

Anotace

Diplomová práce se zabývá srovnáním filozofických aspektů výchovy, tak jak jsou prezentovány u současného německého pedagoga Wolfganga Brezinky, a sociologických a filozofických přístupů týkajících se jednotlivce a jeho postavení ve společnosti, tak jak ho ve svých četných dílech prezentuje polský, židovský autor Zygmunt Bauman. Přínos Baumana v této diplomové práci spočívá převážně v jeho analýzách o postmoderním konzumerismu. Wolfgang Brezinka zase svým kritickým racionalizmem doslova implementoval do německé pedagogiky teorii analytické vědy o výchově. Jeho velké téma je také věda a víra. Obor pedagogiky se bez filozofických aspektů výchovy neobejde.

Annotation

This diploma thesis deals with the comparison of the philosophical aspects of education as presented by the current German pedagogue Wolfgang Brezin and the sociological and philosophical approaches concerning the individual and his or her position in society, as presented in his numerous works by the Polish Jewish author Zygmunt Bauman. Bauman and his contribution to this diploma thesis are predominantly founded in his analysis of postmodern consumerism. Also, Wolfgang Brezinka literally implemented the theory of analytical science of education into German pedagogy through his critical rationalism. Science and faith is his another major topic. The field of pedagogy cannot do without the philosophical aspects of education.

Klíčová slova

Filozofie výchovy, člověk, společnost, vychovatel, pedagog, filozof, sociolog, aspekt, analýza, moderní doba, postmoderní společnost, pluralita, víra, kultura, normativní, individualismus, štěstí, kvalita života, studie, hodnoty, etika, morálka.

Keywords

The philosophy of education, human, society, tutor, pedagogue, philosopher, sociologist, aspect, analysis, modern age, postmodern society, plurality, denomination, culture, normative, individualism, fortune, quality of life, studies, values, ethics, morality.

Obsah

Úvod.....	8
1. Antické aspekty výchovy	10
1.1 Vývoj výchovných směrů v dějinách evropské společnosti	15
2. Hodnotová výchova u Wolfganga Brezinky	18
2.1 Víra a výchova.....	23
2.2 Výchovné cíle.....	29
3. Filozofické aspekty výchovných cílů v díle Zygmunta Baumana.....	38
3.1 Proměny hodnot, důsledky moderny, postmoderny a postoje k etice	46
3.2 Pluralitní současná společnost	64
4. Komparace filozofických východisek výchovy u Wolfganga Brezinky a Zygmunta Baumana.....	70
4.1 Závěry	70
Závěr	75
Seznam použité literatury.....	77
Summary	81

Seznam zkratek

aj.	a jiný
atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
Ef	List Efeským
Gn	Genesis
Kol	List Koloským
mj.	mimo jiné
lat.	latinsky
např.	například
popř.	popřípadě
SRN	Spolková republika Německo
Srov.	srovnej
str.	strana
tj.	to jest
tzv.	takzvaný
vyd.	vydání

Úvod

Filozofické aspekty výchovy či zkoumání teorie výchovy je filozofickou, teoretickou disciplínou, která si klade za úkol cíle a smysl výchovy jak obecně, tak především pro konkrétního jednotlivce v souvislosti s jeho posláním ve společnosti. Je to disciplína blízká pedagogice a každý správný pedagog by měl znát a postřehnout správné filozofické aspekty výchovy, které infiltruje do své profese v praxi. Analýza současné doby a role člověka v ní nám s Baumanovými východiskami umožní pochopit a reinterpretovat některé sociologické fenomény současnosti. Když spojíme aspekty sociologické, získá poslání člověka ve společnosti cíl a smysl jeho výchovy ucelený komplex, na jehož základě je dále možné se zabírat jednotlivými možnostmi s jejich pro i proti. Pro boj s „nepřítelem“ je nutné více se vnořit do mechanismů a pochodů, doslova ohýbajících náš současný svět s jeho uspořádáním hodnot, pochopit je a vyvrátit, selektovat či nahradit hodnotami skutečně hodnotnými.

Analýza a syntéza patří mezi základní a nejčastěji užívané vědecké metody, a proto i zde je k tématu přistupováno z analytického hlediska. Jedná se o dekompozici celku na dílčí, hlavní a vybrané části (výchovné cíle, výchova a víra, současná, moderní a pluralitní společnost), která se snaží nalézt a identifikovat jejich podstatné vlastnosti, stejně jako vystihnout a popsat jejich podstatu. Na druhou stranu text pomocí syntetické metody usiluje o komparaci filozofických východisek zkoumaných autorů, jejich tezí a antitezí. Což je rovněž cílem a základním určením celé práce. Přínosem a hlavním zdrojem byly hlavně Brezinkovy knihy věnované tématu filozofie výchovy, Baumanovy publikace popisující současný, pulsující svět a dále i dostupné literární rešerše, odborné zahraniční články a výzkumy a některá klasická díla. Základní literatura diplomové práce je převážně česká a veřejně dostupná. Jedním z důvodů, proč jsou východiska tvořena z této literatury, je obecný nedostatek literatury k tématu filozofických aspektů výchovy. Podkladů, které se zabývají dílčími aspekty filozofie výchovy, je nedostatek. Vzhledem k tomu, že tyto aspekty úzce souvisí s dobou a věkem, v němž má být filozofie výchovy spolu s jejími přínosy užita, má současný stav poznání daného tématu mnohé mezery, které je třeba doplnit, objevit a objasnit.

Zygmunt Bauman a Wolfgang Brezinka jsou současní autoři, kteří velmi podnětným způsobem vystihují charakteristiky i úskalí nynější postmoderní éry v daných oblastech. Současný stav filozofie výchovy je v určitém sepětí s odrazem sociálních a kulturních změn

ve společnosti. Hlavním potenciálem filozofie výchovy je rozvíjet pedagogiku, shromažďovat a vyhodnocovat pedagogický materiál a zkoumat výchovu ve vztahu k podstatě člověka, gnoseologii a etice. Vytratila se idea, o které věděla a cítila ji již společnost antické polis. A tak my ji dnes musíme znovu zkoumat, nalézt a dost možná i přizpůsobit aktuálním podmínkám s jejich danými specifiky. V Čechách se fenomenologickou filozofií výchovy zabýval Jan Patočka, který navazuje na zakladatele tohoto směru Eugena Finka.

Práce je strukturována do čtyř kapitol. První kapitolou je hlubší souvislé nahlédnutí do tématu o řecké filozofii. Dále se práce zaměřuje na hodnotovou výchovu u Wolfganga Brezinky, kapitola je detailněji strukturována na výchovné cíle a výchovu a víru. Třetí kapitola poukazuje na filozofické aspekty výchovy v díle Zygmunta Baumana, které úzce souvisí s proměnami hodnot a postoji moderny a postmoderny. Poslední kapitola obsahuje snahu o komparaci filozofických východisek výchovy autorů, jimiž se zabývá tato práce.

Poznat aspekty filozofie výchovy a umět je aplikovat společně se snahou učinit současnou společnost lepší je důležité pro nás i následující generace. Předložit argumenty a zaujmout správný přístup, který mnohdy chybí, byl zničen, nebo se vytratil. Aby byl opět dán pravý smysl vzdělání, v souvislosti s probíhajícím aktuálním a modernizujícím se trendem, je třeba jej správně uchopit. Jeví se to jako jediná možnost a správné východisko i potenciálního obohacení pro společnost. Je to směr a vize lepší budoucnosti.

1. Antické aspekty výchovy

Již starověký Egypt a antika předkládá téma soustavné výchovy a vzdělávání (tehdy privilegium mužů) v klasické řecké filozofii, jejímž smyslem byla příprava jejích budoucích, ctnostných občanů. Ve starém Řecku byla filozofie původně vědou univerzální. Filozofií proto byla zpočátku myšlena všeobecná znalost, která sama o sobě byla ceněna. Filozofovalo se především na téma přírodní, morální, také témata zabývající se člověkem, státem, uměním a správným myšlením. Velmi brzy z původně čistě teoretických otázek našly své uplatnění i otázky praktické. Filozofie v sobě sjednocovala teoretické náměty o způsobu života spolu s teoriemi o světě neboli filozofii přírodní s filozofií morální. Tato jednota se vytratila po Aristotelově smrti. Úměrně s růstem znalostí, rostla i poptávka a nutnost specializace, ta dala vzniknout jednotlivým vědám. Název filozofie se následně začal v tomto kontextu užívat pro nauku o životě – umění žít (dnešní dobu namísto termínu umění žít spíše vystihuje pojem *Lebenswelt* – žitý svět). Toto jsou počátky, kdy slovo filozofie získává i vedlejší významy jako „věda o moudrosti“, „světská útěšná nauka“ nebo též „náhrada víry“.¹ Šlo převážně o hledání poznání a postavení rozumu. Řecká filozofie se stala pilířem a inspirací pro mnohé filozofy řadu následujících let až po dnešní vědy. Dnes lze tvrdit, že řecká kultura již od svých počátků měla vliv na myšlení západních civilizací. Jasně, neporušené linie vlivu vedou od starověkých řeckých a helénistických filosofů k brzké islámské filosofii, evropské renesanci a osvícenství. Cíle řecké filozofie však nepřinesli Řekové, nýbrž civilizace starší pocházející z Babylóna či již zmíněného Egypta. V těchto civilizacích docházelo ke zkoumání rozumu a poznání dlouho před Řeky. Předávání informací o starověké řecké společnosti a jejich využití v průběhu věků až do současnosti je možné prostřednictvím spisů, například Platónových či Sókratových. Pojednání o výchově jsou např. součástí i Platónových politických spisů. Znamé jsou také Platónovi dialogy² a v neposlední řadě jeho tři podobenství: o slunci, úseče a podobenství o jeskyni, které je pro nás aktuální a kde říká, že adept, který z jeskyně vylézá³ na světlo (dne) musí při tomto procesu prožít *chórismos*, který zasáhne každou buňku jeho těla. Takovýto

¹ Srov. Brezinka, Wolfgang. *Východiska a poznání výchovy*. s. 179-180.

² Platónovi dialogy dělíme na: rané, přechodné a střední, pozdní a pak ještě existují i dialogy, jejichž autenticita je sporná. Mezi jeho rané dialogy patří: *Obrana Sókratova*, *Charmides*, *Euthyfrón*, *Alkibiades první*, *Kritón*, *Hippias Větší*, *Hippias Menší*, *Ión*, *Lachés*, *Lysis*, *Prótagoras*. Přechodné a střední dialogy jsou pak: *Kratylos*, *Eutydemos*, *Gorgias*, *Menéxenos*, *Menón*, *Faidón*, *Symposion*, *Ústava*, *Faidros*, *Parmenidés*, *Teaitetos*. Pozdní dialogy: *Timaios*, *Kritias*, *Sofisté*, *Politikos*, *Filébos*, *Zákony*.

³ Vycházení z jeskyně se děje s pomocí a doprovodem *paidagoga*.

chórismos, který prožívá člověk vystupující z platónské jeskyně nelze ztotožnit s ničím menším než s privací. Tedy bytostným nedostatkem, který nás doprovází při naší cestě za „světlem“. Privace provází lidský život a dle hodnot, které sami považujeme za prioritní, se ji snažíme různými způsoby ze svého života odstranit. Bohužel se používají vesměs takové způsoby, které naši privaci jen prohloubí (snaha o uspokojení nedostatku materiálními statky, touhou po moci atp.). Zbavit nás této negace našeho života může jen bytostné tázání, kterým se nasměrujeme k usebrání se v bytím samém.

Společnost starého Řecka ctí nejen kult vzdělávání ale i těla, o které pečovali v lázních, při sportu atp. Je nutné pečovat o duši i o soma, obojí péče je těsně spjata. Také to dokládá existence fenoménu olympijských her, které v sobě nesly nejvyšší ctnost areté. Jeden z primátů antické filozofie.⁴

„Areté (...) jde o celek, jenž je přítomný v každé konkrétní situaci, což je základ vzdělanosti, kultivovanosti a také asymetrické odpovědnosti, jež je nadějí pro budoucnost. Tyto souvislosti je však třeba pochopit, nikoli je řadit za sebou v rámci logického vyplývání. Je zde něco, co zakládá filosofii jako takovou. Nejde jen o argumentace, jde o pohyb myšlenek, jde o dění samo.“⁵

Je nutné zdůraznit, že areté není soukromou ctností nějakého jedince; je svým způsobem normativem ctnosti nejvyšší s jasnými předem danými kritérii. Mnohé z jeho aspektů by jistě mohly být podnětné i pro filozofii výchovy. Arété lze dosáhnout v konkrétním daném ději, který probíhá, přičemž se nám zrcadlí. Je naší snahou dotknout se celku při zasazení do prostorově i časově určité situace.

Aby bylo možné areté získat, je třeba vzdělání, které bude směřovat k celku, který má takový charakter. Je nutné vytvořit odpovědnost asymetrického charakteru, která by byla schopna takovéto potřeby celku nasycit.⁶

Jedním z prostředků možnosti našeho nahlédnutí celku je starost o duši. V antice zvaná epimeleia, o jejíž vzkříšení a uvědomění si nutnosti její potřeby se z českých autorů značně zasazuje Jan Patočka⁷. Starost o duši v Demokritově pojetí měla vést k získání více znalostí a lepšího poznání světa. V Platónově učení chce starost o duši získat více bytí. Duše ve svém vlastním slova smyslu, sebepohybu, vzestupech i pádech má mít svůj rozvrh života ve

⁴ Srov. Hogenová, Anna. Čas jako problém. s. 9 a 20.

⁵ Tamtéž s. 171.

⁶ Tamtéž s. 185.

⁷ Patočka, Jan. Péče o duši I.

věčném osudu, v rozvrhu lidského společenství, ve společenství areté a bezesporu také v rozvrhu spravedlnosti. Duše tedy nemá význam pouze pro nás, ale i pro celou polis a rovněž pro vztahování se k celku samému. Takovouto úlohu duše a péče o ni bohužel v dnešních knihách o psychologii nelze nalézt. Takovoto pojmání duše závisí pouze na možnosti jejího časování. „*Časovost je ontologickým smyslem starosti.*“⁸ Takováto časovost nelze srovnat s Aristotelskou linií času, jak on ji pojímá.

O epimeleie hovoří Sókratés: „*Blaženě žítí... přejí si všichni lidé, ale těžce dovedou rozpoznati, co vlastně činí život blaženým. Není ovšem tak snadné dosíci blaženého života; vždyť zmýlíme-li se v cestě, tím více se od ní uchylujeme, čím úsilněji se po ní pouštíme...*“⁹

V dialogu, z něhož je předešlý citát, píše Lucius Annaeus, že rozkoše, jež působí vytržení, vyprchá v tomtéž okamžiku, ve kterém jsou na vrcholu oproti radostem ctnosti, které pojímají charakter trvalosti. Schopnost přinášet potěšení rozkoší je tak nízká, že jak tvrdil již Seneca, se okamžitě vyčerpá. Seneca varuje: „*uspokojení, které přichází nejrychleji, také první odchází.*“¹⁰ Jinými slovy nesmí v naší duši převládnout její složka žádostivosti, či její část patřící emocím, neboť ta složka žádostivosti patřící naší duši je právě sídlem oněch plochých a krátkodobých rozkoší.

Dle Platóna není pochybností o tom, že ctnosti se lze naučit. Ctnost dle něj je vlastnost naučitelná, která „*může být vypěstována správně vedenou výchovou a vzděláváním*“.¹¹ Pokud se člověk nerozvine do podoby, kdy se stane ctnostným, přičítá to Platón chybně organizované výchově, ve které byl jedinec vystavený působení chybně organizovaných či nevhodných činitelů.¹²

Starověcí vzdělanci rovněž zkoumali, jaký typ lidí k takovému okamžitému uspokojení bude tíhnout. Tvrdili, že jsou to jen lidé, kteří jsou zasvěceni požitkům ve své malosti. Dále Seneca poznamenává v dalším svém dialogu „O krátkosti života“, že žít takovýmto způsobem je údělem lidí, kteří zapomínají na minulost, zanedbávají přítomnost a bojí se budoucnosti.¹³

Aristofanés, který je účastníkem dialogu v Platónově Symposiu, spojuje touhu po úplnosti,

⁸ Hogenová, Anna. Čas jako problém. s. 166.

⁹ Seneca, L. A. O blaženém životě. (Český překlad Václav Bahník: Arista: 2004. s. 51.)

¹⁰ Tamtéž s. 52.

¹¹ Stark, Stanislav., Demjančuk, Nikolaj., Demjančuková, Dagmar. Kapitoly z filozofie výchovy. Dobrá voda: 2003. s. 30.

¹² Tamtéž s. 30.

¹³ Srov. Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. s. 182.

kteřou ve svém životě postrádáme, s láskou. Říká, že touhu a snahu po celku je možno označit jako lásku. Sókratés, nahrazující „pravděpodobné“ „nutným“, se snaží pouhý popis povýšit na logickou úroveň, přičemž říká, že nutností toužícího předmětu je toužit po tom, co nemá, a že pokud mu nic nechybí, pak netouží. Pro větší důraz a odstranění pochybností ještě Sókratés následně opakuje, že každý: „*kdo touží po něčem, touží po tom, co mu není pohotově a co není v jeho majetku; to, co nemá a co sám není a čeho se mu nedostává.*“¹⁴ Tento proces je dle Sókratova tvrzení možné nazvat touhou. Může být ale touto touhou něco, co se nazývá láska, jak bylo zmíněno u Aristofana? „... *Lásce jde o ,plození a rození v krásnu‘ ... láska touží i po nesmrtelnosti.*“¹⁵

Toto, co každý nazývá jinak, je tím, co ve svém životě neustále hledáme, a může se nám zjevit například v umění, poezii a ostatních dílech majících a odrážejících vhlad za horizont. Řekové však v sobě nedokázali sladit představu o stvoření, které bylo výsledkem božské inspirace s finančním ohodnocením vytvořeného uměleckého díla. Umění ve starověku bylo vnímáno jako jeden ze způsobů, kterým je možno důvěrně a patřičně vyobrazit kouzlo božského stvoření. V antice umělci byli „pro svět mrtví“. Zde je tedy velký rozdíl mezi pojetím antiky a pojetím v současné moderní době.¹⁶ Nicméně přesto umění starověku mělo trvalou hodnotu, jíž dokládá i to, že se mnohá díla dochovala až do současnosti. Pro dnešní dobu je charakteristické a výstižné i moderní umění, jež je jako vše ostatní „tekuté“, postrádající trvalost. Toto umění je často instalováno pouze za účelem konkrétní výstavy a následně ihned demontováno, aniž by po sobě zanechalo nějaký trvalejší otisk či hodnotu.

Aristoteles definuje oikos jako domov, naše zázemí a jistotu, s jejími občasnými erupcemi, dohadů o způsobech společného soužití. K tomuto našemu soukromému prostoru patří stejně jako nám tak dobře známé tváře, které zde potkáváme v dialogu každý den. Tento oikos se liší od ecclesia – společenství, jež Aristotelés popisuje jako vzdálenou oblast, kterou zřídka kdy navštívíme osobně. Je však prostorem, kde se rozhoduje o záležitostech veřejného dění, které se dotýká každého z nás. Rozhovor mezi ecclesia a oikos nikdy neutichá a nikdy nekončí. K jeho uskutečňování je třeba třetí oblasti, která se nachází mezi nimi. Je to oblast, která není ani čistě soukromou ani čistě veřejnou, ale má kousek od obojího. Touto oblastí je agora. Zde v kate-agora dochází k setkávání „veřejného“ se „soukromím“, jejich vzájemnému seznamování, představování a snaze naučit se tolik obtížné, ale pro všechny

¹⁴ Tamtéž s. 192.

¹⁵ Platón. Symposion. (Český překlad František Novotný, Praha 1994. s. 38.)

¹⁶ Srov. Baumann, Zygmunt. Umění života. s.78.

prospěšné, mírumilovné soužití. Agora slouží jako domovská půda pro demokracii.¹⁷ Již bylo zmíněno, že to, co bude považováno za dobré a zlé, se rozhoduje na agoře. Nelze tvrdit, že obec a lid ve společnosti starých Athéňanů byla dobrá. Přesněji to lze vystihnout formulací, že byla považována za dobrou. Nicméně, co je považováno za dobré dnes, nemusí být pokládáno dobrým zítra.

Místa, na kterých probíhá dialog, jsou obvykle veřejné prostory sloužící přímo k účelu projednávání veřejných událostí či zveřejňování soukromých událostí, souzení a rozsuzování jako i utváření, legalizování a potvrzování názorů. Tuto funkci v dřívějších polis plnily agory a fora. Zde docházelo k rušení příslušnosti ke konkrétní lokalitě a následování elit.¹⁸ Plochy, které byly zbaveny možnosti, že jejich prostor bude veřejným, pozbyly možnost diskuze o normách, které by zde měly jako své předměty srovnávat, vyjednávat a porovnávat hodnoty a možnosti. Výroky o tom, co je zlé a co dobré, co je krásné co ošklivé, patřičné či nepatřičné, prospěšné či neprospěšné, mohou vynášet pouze elity. Tedy ti nahoře, do jejichž sfér je běžnému pozorovateli náhled prakticky nemožný. Soudy shora se stávají platnými a nezpochybnitelnými, jelikož vykonavatelům těchto soudů nelze klást žádné otázky, a to proto, že není jasné, komu je adresovat. Místo, kde sídlí, není známo. Důsledkem toho dnes lokálním názorům nějakého často samozvaného vůdce nezbyvá prakticky žádný prostor, stejně tak jako pro samotný lokální názor.¹⁹

Škola má být pro žáky místo, které má statut probouzející se povahy. Na tomto místě, plní-li správně svou funkci, se má člověk probouzet k touze být dobrým a obstojným jedincem pro současný svět a společnost. V takovémto procesu je třeba jedince učit, vzdělávat, směřovat a vychovávat. Tento fakt se bohužel v době moderny a postmoderny vytrácí. Stejně tak idea paidei jako výchovy a porodní charakter Sókratův. Také Platónův mýtus o světle na konci jeskyně, jenž má mít půdu pro své objasnění, je v nejlepším případě v pozadí, pokud ne zcela opomenuta. Proč to tak je? Proč lidé netouží po usebrání se, po nahlédnutí vlastního pramene, po bytí samém? Změna hodnot je zde patrná. Epimeleia a areté, jak jsou známy z řecké tradice, mizí, ztrácí se v ruku lidí, kteří nemají svědomí, nectí pravdu a podsouvají nám, že naším životním cílem má být pouze hnát se za vidinou výkonu a zisku. Za penězi, které sami vnímají jako prostředek k uspokojování lidských potřeb.

Tázání, hluboké myšlení, filozofování a láska k životu pozbývají hodnoty pro takové

¹⁷ Srov. Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. s. 234-235.

¹⁸ Tamtéž s. 235.

¹⁹ Srov. Bauman, Zygmunt. Globalizace. s. 33.

jedince, pro masy populace, které nejsou schopny vhledu za horizont. Žijí v iluzi a v omylu, jakým způsobem je možno dosáhnout štěstí. Jsou jen loutky, figurky v rukou mocných, kteří přesně znají způsoby dostat tyto pěšáky na políčka svých partií, na kterých je chtějí mít. Nejnebezpečnější vliv v této sféře pak vykonávají média, politici a ekonomové, kteří řídí země.

1.1 Vývoj výchovných směrů v dějinách evropské společnosti

Blanka Kudláčová píše,²⁰ že změny do myšlení řecké polis a římské civitas v 1. století po Kristu přišly s křesťanstvím, které předložilo nový obraz člověka a étosu lásky, který antika nepoznala. To se následně odrazilo i v chápání výchovy a celé organizaci školství. Cílem křesťanské výchovy, která musela bojovat o své prosazení, bylo, aby celý život člověka směřoval k Bohu. Kostely se postupně staly krátce po svém vzniku centry kultury a vzdělání v Evropě. Základy výchovy a rady pro to, jak mají rodiče vychovávat své děti, lze nalézt v listech apoštola Pavla.²¹ Základy historické syntézy křesťanství s filozofií a kulturou staré Antiky položil sv. Augustin.²²

Kultura, která je spjata s výchovou a vzděláváním se neobjevuje v dějinách lidstva pouze v jednom časovém bodě, proto je zde stručně popsán širší časový vývoj, jehož je součástí.

Ve středověké společnosti byla potřeba soustavné výchovy výsadou vyšších vrstev, kněžstva, úředníků a vojáků. Také křesťanská církev vzdělávala svůj dorost rozptýleně a teprve zakladatel středověké říše Karel Veliký chtěl toto vzdělávání rozšířit a sjednotit. Tímto úkolem byl Karlem pověřen biskup Alkuin z Yorku, který na základě programu starověkých škol vypracoval vzdělávací systém pro budoucí kleriky v podobě sedmi svobodných umění.²³ Z biskupských (katedrálních) a klášterních škol pak v pozdním středověku vznikaly univerzity.

V souvislosti s reformací se začala prosazovat naléhavá potřeba vyššího vzdělávání a to

²⁰ Sborník *Juvenelia pedagogica*. Je ještě výchova potřebná? prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD. Trnava: 2016. s. 11.

²¹ Viz Ef 6, 1 – 4; Kol 3,21.

²² Srov. Sborník *Juvenelia pedagogica*. Trnava: 2016. s. 11.

²³ Sedmero svobodných umění (lat. *septem artes liberales*) tvořilo bylo základem středověkého vzdělávání, byl to název pro souhrn předmětů, které tvořily všeobecné vzdělání (řecky *enkyklios paideia*, lat. *orbis doctrinae* – kruh vzdělání). Sedm základních umění, tedy vědeckých a učebních oborů, se členilo na trivium zaměřené především na texty a kvadrivium pro obory spojené s čísly. Tehdejší chápání obsahu jednotlivých umění se však lišilo od moderních pojmů.

především v souvislosti s křesťanstvím a výkladem Písma svatého. Od 16. století lze ve společnosti zaznamenat tendenci soustavného vzdělávání učitelů. Vystupuje učitel národa Jan Ámos Komenský, který na první místo klade význam vzdělávání, pomocí něhož se snaží dosáhnout reformy celého světa. O století později John Lock ve svém díle „Několik myšlenek o výchově“ zdůraznil individuální a praktický význam výchovy, která má vliv na to, zda jsou lidé dobří či špatní, prospěšní nebo naopak.²⁴

Ve století minulém neustále rostl význam vzdělanosti a tento trend je neměnný prakticky až doposud, nároky jsou však často protikladné a vyplývá z nich neustálá potřeba reform. Jde o soustavné přizpůsobování se požadavkům společenského diktátu. Do protikladu vstupuje požadavek na praktickou použitelnost obsahu na jedné straně a volání po uznání autonomie dítěte doprovázené kritikou školské indoktrinace na straně druhé.

Autorem fenomenologické filozofie výchovy je Eugen Fink, na něhož mj. navazuje např. již zmiňovaný Jan Patočka. „*Evropské představy o vzdělaném či kultivovaném člověku se zakládají na řeckém pojetí člověka. K tomu patří tyto předpoklady: Člověk se rodí vzdělavatelny, schopný se učit a potřebující se učit. Je odkázán na formování svou společností, její kulturou a na výchovu, které se mu dostává od bližních, současně však i na vlastní snahu učit se, na sebeutváření a sebevzdělávání, aby se mohl stát zdatným pro život.*“²⁵

Pro nás směrodatný autor, jemuž patří předchozí slova, Wolfgang Brezinka se zabývá výchovnými předpoklady, jakými jsou výchovné cíle. Vytyčuje celou plejádu lidských vlastností, které je třeba ve vychovávaném podněcovat a to nejen pro jejich důležitost týkající se osobní připravenosti jednotlivce, ale i pro obecnou blaženost v celé společnosti. Mezi hlavní předpoklady „*patří v první řadě jistá náboženská či světonázorová orientace a schopnost mravního jednání. Ty ovšem nelze získat ani pouhým vědeckým studiem ani kritickým myšlením, nýbrž vyrůstají z prožitků hodnot a z přesvědčení založených na víře. V naší pluralistické společnosti však chybí shoda v tom, co je hodnotou i jistota pramenící z víry.*“²⁶

Z těchto předpokladů však nelze vyvodit jednoznačné důsledky, a proto mají vychovatelé složitý úkol na jejich základě vhodně asimilovat svůj přístup a rozvíjet tak správně potenciál, který se před nimi rozprostírá ve formě jednotlivých studentů. Co se týče

²⁴ Locke, John. O výchově. Praha: SPN, 1984. s. 36.

²⁵ BREZINKA, Wolfgang. Filozofické základy výchovy. Praha: Zvon, 1996, s. 97.

²⁶ Tamtéž s. 11.

normativní filozofie výchovy, opírá se Wolfgang Brezinka především o právo německé aj. a dále o mezinárodní konvence o lidských právech. Zodpovězení otázek týkajících se normy je pro vychovatele důležité především v souvislostech s hodnocením. Proto Brezinka ve svých knihách o výchově prezentuje názory týkající se filozofických základů nábožensko-světónázorové a mravní výchovy. Na základě prezentace svých vlastních životních zkušeností, napětí vědy a víry, poznání a lásky. Způsob, jakým toto napětí a tento vztah následně působí na náš život, ovlivňuje naši výchovu.

2. Hodnotová výchova u Wolfganga Brezinky

Wolfgang Brezinka se v souvislosti s naším tématem zabývá postoji mnohých filozofů a sociologů. Mezi něž patří se svým radikálně pozitivním postojem k danému tématu i německý zástupce moderního radikalismu, sociolog Theodor Geiger, který hlásal „plánovitou intelektualizaci člověka a jeho školení v askezi citů“.²⁷ Geiger staví svá tvrzení na pedagogické zdrženlivosti a zdrženlivosti k hodnotovým idejím, tedy zcela odlišně od filozofických aspektů výchovy, na které klade důraz Wolfgang Brezinka. Geiger se neztotožňuje s tématem víry a výchovy, které jsou v mnohých aspektech u Brezinky nosným pilířem, Geiger vidí školu pouze jako podpůrný politický a vládní systém. „*Je chybné kalit věcnost vyučování světovým názorem, smýšlením, ideály a takzvanými hodnotami myslí.*“ Mezi Geigerovy argumenty postojů, které zastává, patří i tvrzení, že: „*Protože není obecně platné objektivní zdůvodnění morálky, nemá veřejná škola ani důvod ani nárok na to, aby učila či mlčky předpokládala jakoukoli hodnotovou morálku.*“²⁸ Geiger jakoukoliv duchovní touhu po jistotě vidí jako nesplnitelnou. Rozum pokládá výše než jakýkoliv cit.

Podobné názorům a myšlenkovým postojům Geigera jsou v určitých směrech i úvahy Monoda: „*Moderní vědecký způsob myšlení je podle Monoda neslučitelný s prastarým animistickým způsobem myšlení, z něhož žijí mýty, náboženství a ideologie. Čím více se v naší době šíří idea objektivního poznání jako pramene autentické pravdy, tím více se mezi lidmi šíří i duchovní nouze, strach před prázdnotou neúčastného vesmíru, ustrašené hledání nového bezpečí.*“²⁹ Podle Monoda je rozpolcenost společnosti na vrcholu, jeho negativní postoj vůči náboženství je zde naprosto patrný. Například je patrný již z jeho postoje k liberální společnosti západu, která zastává směs židovsko-křesťanské religiozity, jež je dle Monoda odpudivá se svou vírou ve vědecký pokrok, přirozená lidská práva a utilitaristický pragmatismus. Je skeptický i vůči marxistické společnosti a jejímu materialistickému a dialektickému „náboženství“ dějin. Monod jde ve své skepsi ještě hlouběji, když pokračuje v tvrzení, že je zde jasně patrná lež, mučící svědomí každého kulturně založeného a inteligentního člověka. Tuto lež nazývá „Duchovní bídou moderny“, která spočívá v základech morálního a společenského bytí. V tomto ohledu s ním sympatizuje v letech

²⁷ Brezinka, Wolfgang. Filozofické základy výchovy. s. 65.

²⁸ Srov. Tamtéž. s. 67.

²⁹ Tamtéž s. 69.

pozdějších i Bauman. Důvodem pro tento odpor je prý náš strach ze znesvěcení a útoku na představy o hodnotách. Bojíme se oprávněně, že věda nepřímou sahou sahá na představy o hodnotách, co je správné. Monod sympatizuje s tím, že ničí všechny mystické a filozofické tradice, na nichž naše hodnoty stojí; morálku, povinnosti a práva. Pochopení tohoto v plném významu u člověka musí neodvratně vést k probuzení ze starých mystických, náboženských a ideologických snů. Je nutné, aby člověk poznal svou radikální opuštěnost s její radikální cizotou. Monodovi se nelíbí, že ve všech tradovaných systémech etika a její představy o hodnotách přesahují sílu lidského rozumu, tudíž člověku byly jeho hodnoty v důsledku vnuceny a on není pánem těchto svých hodnot. Byl jim podřízen. Nyní však ví, že jsou hodnoty pouze jeho věci, a pokud se nakonec přeci jen podřídí, hrozí mu, že se rozplynou v prázdnotě univerza. Proto dochází u moderního člověka k odvrácení se od vědy či postavení se přímo proti ní. Tímto příkladem se mu ukazuje poměr hrozivé, ničivé síly zaměřené nejen proti tělu, ale co je horší, i přímo proti duchu.³⁰

Přístupy k tomu, co je považováno za důležité, nelze shrnout do oblasti, která by byla typická a směrodatná pro většinu lidí. Závisí na individuálním žebříčku hodnot každého jednotlivce, odpovídají normativním samozřejmostem daných v jejich vztažných skupinách. Mnohotvárnost a rozpornost normativní tradice v naší společnosti se značí v její neucelenosti. To, že každý má, či může mít hodnotový žebříček odlišný, není přeci chybou či důvodem k tomu ho „odsoudit“.

Jaké jsou, či mají být správné osobnostní ideály, se lidé tázali a táží již od dob Sokrata. Bezesporu je to však tak, že všechny ideály se váží k víře a k době. Výchova a víra, jak je viděl Brezinka, budou popsány v následující kapitole.

Dokonce i za předpokladu jednotné tradice, by se ideál vzdělaného člověka změnil, korigoval či musel doplnit ve vztahu k aktuálním a měnícím se dobovým požadavkům. Nutnost takového přístupu se projevuje v soupeření různých nároků na svou platnost.³¹ Co to znamená pro výchovu a vychovatele? Na to je složité odpovědět. Odpověď na tuto otázku bude různá v různém kulturním prostředí. Bude se lišit i v souvislosti s prostředím sociálním, v kontextu náboženském,

u různých věkových skupin, v jednotlivých zemích i jejich menších územních celcích. Vždy je však třeba brát zřetel na individualitu každého jednotlivce. „*V naší společnosti, která nemá jistotu v hodnotách, máme k dispozici jen části ideálu místo jeho úplné podoby. Chybí*

³⁰ Tamtéž s. 70.

³¹ Tamtéž s. 102-103.

*nejen ty důležité prvky, které jsou sporné, ale chybí i hierarchie prvků nesporných.*³² Shodnout se lze pouze na tom, že dochází ke kritice nastolených obsahů, které mají nahradit propagace obsahů nových. Důsledkem této kulturní krize jsou těžké skupinové boje, při kterých je patrná snaha každé skupiny o stanovení si daných základních norem ve svém vlastním skupinovém smyslu. Kdo tyto normy určuje? Zásadní roli zde hrají veřejné školy se svými zákonnými výchovnými cíli, které nejsou jen interními školními směrnicemi sloužícími k dodržení učebního plánu, ustanovujícími patřičné chování učitelů a výběr látky. Přesažnost těchto výchovných cílů, lze pozorovat i ve skutečnosti. Staly se nástroji působícími na hodnotové vědomí obyvatelstva mimo školy. Veřejné školy a právní řád jsou nejdůležitějšími prostředky k dosažení nutného minima normativního souladu, které má garantovat stát. Zde je však třeba brát ohled na vyváženost, která se značí zejména v ochraně člověka před přemírou informací a učením, ať již tyto informace slibují získat jakkoli hodnotné dovednosti či vědomosti.

Brezinka uvádí jako důvod, kvůli kterému utrpělo povědomí o základních hodnotách především ten, že od začátku nebylo jasné, jaké tyto základní hodnoty jsou. Jako základní hodnoty se označovalo široké spektrum nejrůznějších rozdílností, jako jsou: ctnosti, postoje, smýšlení osob, kulturní normy, teze právního či morálního charakteru, principy, manželský svazek, rodina, sociální tržní hospodářství, demokracie a právní stát.

V příslušných textech, které k daným tématům lze nalézt, vládne značný pojmový chaos.³³ Přesto se však v diskuzích o těchto základních hodnotách ukázalo, čím tyto hodnoty mají být. A sice základem společných obsahových a bohužel i materiálních hodnotových přesvědčení, které potřebuje pluralistický stát ke své existenci. Tyto hodnoty mají vylučovat možný vznik anarchie ve státě. Tímto získává název „základní hodnoty“ ve státně politickém smyslu předmětový charakter nutného konsenzu.

K teorii základních hodnot se váží i dějiny vzniku hesla hodnotová výchova. I v tomto směru je však patrná značná nejasnost pojmů a teorií vyjadřujících tyto hodnoty. *„Nejasnost dokonce ještě vzrostla, protože nově se jak v hovorovém jazyce, tak ve vědách označují jako hodnoty mnohé fenomény, které se dříve zřídka zaměňovaly s hodnotami v přísném smyslu teorie hodnot: statky, normy, cíle či účely, měřítka, ideály, vzory, zásady, subjektivní záliby,*

³² Srov. Brezinka, Wolfgang. Filozofické základy výchovy. s. 103.

³³ Srov. Vedle Gorscheneck, Günter. Grundwerte in Staat und Gesellschaft. 1981 taktéž Kimminich, Otto. Grundprobleme des Asylrechts 1983, Geissler, Heiner. Education and Pedagogy in Cultural Change. 2018.

zájmy, postoje, pozice a orientační řády.“³⁴ Pod výrazem hodnota se dnes skrývá vše, co je pro lidi nějakým způsobem subjektivně či objektivně důležité, podle čeho se orientují nebo by se alespoň orientovat měli. Také všechno, co je motivuje a je předmětem jejich úsilí. Většina z významů tohoto slova, kterých je opravdu mnoho, má neurčitou výpovědní hodnotu. To se může hodit teoretikům a politikům, kteří se výchovou zabývají, aby se tohoto hesla chopili a dali mu význam v kontextu výchovných programů. Kam to však vede? A je tento jejich počin něčím, co by ostatním dávalo nějakou pevnou a smysluplnou souvislost s tím, co si mají pod výchovnými programy představit? Nebo se to těmto autoritám, diktujícím společenské konfese pouze hodí?

Pokud výchova vštěpuje určité hodnotové postoje, dochází tím k vštěpování konkrétního smýšlení. Tak se to děje v příslušných kulturních společenstvech s ohledem na jejich specifika. Pokud je něco určeno, a tím přesně vymezeno, je to vždy ochuzeno o „jiné-možné“. Hovoříme-li o smýšlení, pak pevně stanovené hodnotové postoje udávající směr smýšlení vyloučí jakékoli další možné alternativy, kreativitu, disputace, dotazy, nesouhlasy či obecně možnost poznání smýšlení jiného. Což může být dle daných podmínek jak výhodné, tak i nevýhodné. V konečném důsledku to závisí na poměru a obsahu hierarchie hodnot, daných a přijímaných v určitých společenstvích. Ti jsou totiž vždy nositeli a ovlivňovateli výchovy, vštěpovateli ideálů a hodnot těm, kterým jsou jejich hodnoty od nich předávány. Oni rozhodují o tom, zda svým následovatelům představí fenomén jako dobrý ideál, dobrou hodnotu hodnou následování, či naopak. Často bez patřičných argumentů. Takto pak vychovávané společenství bude vnímat jako dobré či následování hodné či nikoli. Vlastní názor na věc bude deformován či zcela potlačen. Hodnotové postoje a výchova k určitému smýšlení mohou dobře plnit svou roli, pokud se zakládají na hodnotách etických, spravedlivých, moudrých a ctnostných.³⁵ „*Skutečné výchovné ideály jsou tak rozdílné jako lidé, kteří je vykonávají, a jako situace, v nichž probíhají.*“³⁶

Ucelenost není možná díky životu a výchově v pluralitní a často multikulturní společnosti. Nesmírně důležité je stanovit si směr hodnotových ideálů, postojů smýšlení, hierarchii a privilegia hodnotové výchovy. Na co se má hodnotová výchova zaměřit? Co zdůraznit, vyzdvihnout a co naopak tabuizovat? Je nelehké strukturalizovat při dnešní rozmanitosti možností to, který hodnotový postoj by se měl pokládat za ideální. A právě pro to spolu

³⁴ Brezinka, Wolfgang. Filozofické základy výchovy. s. 112.

³⁵ Srov. Brezinka, Wolfgang. Filozofické základy výchovy. s. 124.

³⁶ Tamtéž s. 134.

zastánci protikladných přesvědčení vedou neustálý zápas o vliv na celek, o prosazení svého přesvědčení. Tento fenomén je především moderní a současný a to díky podmínkám světonázorového pluralismu, jež mají výchovné cíle formulovat. Dalo by se říci, že dochází k liberalizaci postoje k individualismu a podpoře jeho rozvoje. Jak Brezinka popisuje: *„Dnešní výchova je výchovou v diferencované, labilní, napětí plné společnosti s velkou svobodou volby a s nedostatkem opěrných bodů při orientaci, s malou cizí kontrolou, ale s velkou odpovědností, s mnoha životními šancemi, ale i s mnoha nebezpečími pro duševní zdraví. Vychovávat za těchto podmínek je obtížnější, než tomu bylo v uzavřených společnostech a hodnotově jiných dobách.“*³⁷ Nutnost patřičné a správné výchovy je dána především dětskou bezbranností a naivitou, čistotou a křehkostí a jejich náchylností a přejímáním vlivů a vzorů kladných i negativních. Děti mají na kvalitní výchovu právo. Je to dokonce povinností společnosti, která si utváří své další členy a vychovává jedince, kteří ji mají následovat. Morální zákony a příkazy, sankce a stanovy, které slouží k vychovávání případně převychovávání dospělých jedinců, jsou nyní ponechány stranou.

Je nutné se soustředit na společnost a ideál, jež zakládá, kterým je souhrn těch osobních vlastností, které tvoří minimum pro to, aby byl člověk zdatný a sociálně odpovědný jedinec. Jen takoví jedinci mohou být občany dobrého státu. Výchovné cíle jsou zákonem stanoveny a vymezeny kurikuly, vzdělávacími osnovami, výchovnými plány a metodikou vzdělávání.³⁸ Vychovávat děti, náležitě se o ně starat a pečovat, je dokonce povinnost, která je rodičům zákonem stanovená. Jako společenství jsme došli až tak daleko, že něco, co by mělo být pokládáno za samozřejmé, musí ukládat a korigovat zákon. *„Výchovou ve smyslu morální a zákonné povinnosti nazýváme snahy ovlivňovat děti a mladistvé tak, aby se stali životně zdatnými – a to v každém ohledu: tělesně i duševně, společensky a profesně, morálně a duchovně. Duchovní stránkou životní zdatnosti se míní náboženská, světonázorová nebo světonázorově-filozofická orientace. Ta má ústřední význam pro život, protože na ní závisí osobní hierarchie hodnot, smysl života a zakořenění ve společenství stejně smýšlejících.“*³⁹ K takovéto životní zdatnosti je úkolem rodičů pomáhat svému potomku v naší republice zpravidla do 18. roku jeho života. V průběhu těchto let má každé dítě, ze kterého se postupně vyvíjí mladý člověk mnoho vychovatelů a každý vychovatel mnoho svých spoluvychovatelů, jelikož mu rámcový vzdělávací program ukládá za úkol potřebu

³⁷ Tamtéž s. 122.

³⁸ Tamtéž s. 126-134.

³⁹ Tamtéž s. 134-135.

neustálého vzdělávání. „Měřítkem při ověřování teorií výchovy a praktické výchovy je dobro dítěte ve spojení s obecným blahem.“⁴⁰

2.1 Víra a výchova

„Odklon od víry, rozšíření světského vidění světa, ztráta tradičních forem života a hrozba ztráty životního smyslu, skepse a nihilismus přivedly v současnosti – podobně jako v pozdní antice – k tomu, že pod jménem filozofie se znovu hledá a nabízí světonázorová a morální orientace.“⁴¹

V kapitole Víra a výchova se Wolfgang Brezinka zabývá tématem úkolu vychovatele, aby připravil žáka na život. Jedním z vodítek správného života zde má být dle Brezinky víra. V tomto aspektu však vznikají dodatečné problémy, jelikož samotný vychovatel si musí udělat sám jasno ohledně nejednoduchých otázek víry. A teprve poté s nimi může pomoci svým svěřencům.

Správný vychovatel má podporovat své chráněnce jak v myšlení, tak ve víře a v této souvislosti v nich tříbit hodnotové citění. V pluralitní společnosti je však nabízeno nespočetné množství různých možných obsahů víry, právě proto je na místě výše zmíněné ujasnění si postojů vychovatele v tomto směru. „Vychovatelé jsou spoluodpovědní za to, že již děti se učí nevěřit všemu, co si dělá nárok na víru, ale jen tomu, co je pro ně trvale dobré; nevěřit slepě, ale s tak dobrým zdůvodněním jak je možné.“⁴²

Pro to, aby vychovatel našel správnou a vhodnou víru jak pro sebe, tak pro své chráněnce, jsou zapotřebí rozhodnutí nejen metodická, ale hlavně morální. Etika a cit pro morálku rovněž celkově hraje v našem tématu velkou roli. Selektace všech možností, stejně tak jako možnost nechat je otevřené se tomu, kdo nemá za úkol vychovávat, vyhýbá. Vychovatel však musí zvážit všechna pro i proti s jejich důsledky dříve, nežli sám určitou víru dospívajícím předestře.

Dospívající jedinec potřebuje pro svou vyvíjející se orientaci vychovatelovu pomoc a vedení.

„Normativní filozofie výchovy využívá obecné normy k řešení konkrétních morálních problémů, jež působí starosti vychovatelům při náboženské a světonázorové výchově.“

⁴⁰ Tamtéž s. 136.

⁴¹ Brezinka, Wolfgang. Východiska k poznání výchovy. s. 180.

⁴² Brezinka, Wolfgang. Filozofické základy výchovy. s. 39.

Vystupuje zde řada otázek spojených s morální situací a výchovou. „*Zkoumání těchto otázek je úlohou etiky pro vychovatele.*“ Brezinka „*se přitom soustředí na analýzu a hodnocení pragmatických interpretací přesvědčení založených na víře v protikladu k přesvědčením racionalistickým a scientistickým.*“⁴³

Oproti tomu dle Freuda je ve výchovně-kulturním kontextu prvořadá věda. Ty poznatky, které poskytuje věda, nemohou být získány odjinud. Proto Freud doporučuje výchovu nesenou v duchu vědy, která má být osvobozena od případného tlaku jakýchkoli náboženských nauk.⁴⁴ Freudova kritika náboženství pramení z jeho postoje, ve kterém preferuje jako jedinou pravdu tu o vědeckém poznání. „*Jsou však také kritičtí myslitelé, kteří rozlišují mezi pravdivostní hodnotou a užitkovou hodnotou přesvědčení založených na víře a přitom přisuzují užitkové hodnotě vyšší postavení. Z hlediska pravdy pokládají všechna – či většinu – přesvědčení založených na víře za nepravdivá, nepravděpodobná, nebo alespoň za vědecky nezdůvodnitelná.*“⁴⁵ Avšak i tito kritici se vesměs shodnou v tom, že postavení a postoje založené na víře jsou ospravedlnitelné, užitečné a dokonce nutné pro utváření hodnotových postojů. Rovněž souvisí s životní zdatností každého jedince.

Freud při své kritice náboženství vychází a argumentuje tedy pravdou vědeckého poznání, které jediné považuje za dobrou a správnou cestu k dosažení poznání a získání povědomí o světě. Tento způsob Freud označuje jako pragmatický výklad obsahů víry. „*Slovo pragmatický (z řeckého pragma = jednání) zde znamená: sloužící jednání (nebo praxi), vztahený k jednání a posuzovaný podle své hodnoty pro jednání.*“⁴⁶ A to za předpokladu, který nabízí obraz člověka, při kterém ho v první řadě lze chápat jako bytost jednající, konající a činně přepracovávající svět v to, co má jeho a ostatním životům sloužit, na čemž v podstatě závisí jeho schopnost žít. Tímto způsobem si člověk ke svému obrazu přepracovává přírodu a ostatní podmínky, možnosti a skutečnosti. „*Souhrn jím takto přepracované přírody se nazývá kultura.*“ Je také nutné brát zřetel na to, že: „*Ke každé kultuře patří i statky víry. Vykládat je pragmaticky znamená hodnotit je podle jejich užitku pro život.*“⁴⁷

Jiný pohled na výchovu a víru nabízí jeden ze zakladatelů sociologie Auguste Comte, který

⁴³ Tamtéž s. 45.

⁴⁴ Tamtéž s. 48. Srov. Freud 1967, s. 110. a 113. Ke kritice náboženské výchovy srov. taktéž Russell. 1974. s. 72.

⁴⁵ Tamtéž s. 48.

⁴⁶ Tamtéž s. 48-49. K rozsahu pragmatického myšlení a k jevovým formám pragmatismu srov. Wiener 1973; Stachowiak 1986/87.

⁴⁷ Tamtéž s. 49.

tvrdí, že na výchovu spolupůsobí hlavně moc světská a moc duchovní.⁴⁸ Každá z těchto dvou mocí pak má vliv na jinou sféru lidského života. Světská moc dle něho zasahuje do lidských činností, které řídí. Do moci duchovní pak patří rozhodování o věcech duchovních, principech, na nichž je lidská společnost postavena a řídí se jimi, a to především principech týkajících se sféry politické a mravní. Velkou důležitost přisuzuje Comte právě mravní výchově, která přesto, že se nutně musí opírat o ostatní vědecká poznání, má tvořit jakousi páteř výchovy vůbec. „*Takováto pozitivní výchova povede člověka k dobru, k tomu, že člověk bude jednat tak, aby dobro se prosazovalo. A co je zajímavé, Comte spojuje tuto novou výchovu pod vládou duchovní moci se sjednocením národů.*“⁴⁹

Je třeba brát na zřetel skutečnost, že duchovní výchova, či výchova pozitivní, o níž Comte hovoří, nutně nemusí znamenat výchovu křesťanskou. I když to zcela nepatří k úkolům filozofie výchovy, je dobré si vyjasnit co nejvíce pro a proti, která se týkají přesvědčení založených na víře, jelikož jsou aktuálně a těsně s touto kapitolou spjata. Rovněž proto, že tyto ústavněprávní danosti jsou v mnohých zemích, s různou měrou odlišnosti v průběhu doby dřívější, moderní a postmoderní velice důležitými nosnými kameny filozofických základů výchovy. Patří mezi ně svoboda svědomí, svoboda vyznání a náboženská výuka.

Účelem filozofie výchovy by mělo být lidské blaho a prospěch vychovávaných a obcí, v nichž žijí, jakožto vrcholné hodnoty. „*Vychovatelé a politici zabývající se výchovou se však nemají řídit jen dobrem vychovávaného, ale i obecným blahem.*“⁵⁰

Z výše řečeného je tedy patrné, že v souvislosti s výchovou z filozofického hlediska připadá zvláštní význam výchově morální, jako i výchově duchovní a kompetencím k těmto druhům výchovy. Brezinka tvrdí, že je tomu tak proto, že „*duchovní a morální habituální smýšlení jsou pro životní zdatnost základní.*“⁵¹ Aby byl takovýto předpoklad dodržen, je zapotřebí nedotknutelnost svobody víry, svědomí a světonázorového a náboženského vyznání. Toto právo je např. také takto zakotveno mimo jiné v ústavě SRN.⁵² Zde je proto jasně patrné, že duchovní výchovu dítěte by primárně měli obsáhnout rodiče jako správci základních práv dítěte. Často se však lze setkat s tím, že rodiče chybně přesouvají povinnosti týkající se

⁴⁸ Stark, Stanislav., Demjančuk, Nikolaj., Demjančuková, Dagmar. Kapitoly z filozofie výchovy. Dobrá voda: 2003. s. 118.

⁴⁹ Tamtéž s. 118-119.

⁵⁰ Brezinka, Wolfgang. Filozofické základy výchovy. s. 66.

⁵¹ Tamtéž s. 137.

⁵² Druhá část Grundrechte und Grundpflichten der Deutschen, kapitola třetí (§ 135 - § 141) popisuje vyznání a náboženská uskupení. Viz <https://www.epravo.cz/top/clanky/srovnani-nemecke-vymarske-ustavy-a-ceskoslovenske-z-1republiky-65141.html>

nejen výchovy duchovní, ale i výchovy obecně na stát.

Samozřejmě, že školské zákony a učební plány slibují v souvislosti s duchovním rozvojem podporu potomkovi ctnosti a dovednosti, v souvislosti s utvářením postojů k hodnotám a hodnotovým postojům. „*Sahá to od lidskosti a lásky k míru až po vůli k výkonu a k vlastní odpovědnosti, od všeobecného vzdělání až k formování charakteru a k vytváření sociálních, etických a náboženských hodnotových představ a způsobů chování.*“⁵³ Jinými slovy by veškerá výchovná a vzdělávací práce školy neměla směřovat k ničemu menšímu, než je působení a utváření celistvé osobnosti žáka.

Zde vyvstává problém v souvislosti se světonázorovou neutralitou, která je státní škole takřikajíc uložena. Spousta učitelů si udržuje odstup, zastává postoje orientované na vědu, místo na život duchovní. A snaží se potvrzovat žákům normy a zprostředkovávat jim jistotu pomocí popisně srovnávacího způsobu a často ještě používají frontální typ výuky spojený s kritickým tázáním. Místo toho, aby probírali sakrální, morální a existenciální předměty. V České republice by se takto smýšlející učitelé možná mohli až dostat do střetu zájmů s mnohdy ateisticky smýšlejícími rodiči, kterým uniká filozofická podstata, jíž má výchova orientující se na víru a morální postoje s ní související. Přesto nezbyvá než podotknout, že i takovýto přístup četných kantorů nějakým způsobem „*rozšiřuje horizont žáků, ale současně prospívá skepsi, relativismu, duchovní a morální pustotě.*“⁵⁴ Toto tvrzení Brezinka podkládá názorem, že za podmínek světonázorového pluralismu, o němž mnohdy hovoří i Bauman (ne však v souvislosti s vírou) je nutné, aby veřejná škola žákům především v období puberty a adolescence, kdy sám sebe jedinec „hledá“, poskytla náboženskou a světonázorovou orientaci, mající oporu v nosné víře.

I přes odkřesťanštění Evropy by se neměla stát duchovní výchova zbytečnou. „*Protože potřeba náboženské a světonázorové orientace spočívá v přirozenosti člověka a vyžaduje i v pokřesťanské době přesvědčivou odpověď.*“⁵⁵ Proto Brezinka apeluje na to, že kdo ještě může věřit křesťanské zvěsti, měl by v jejich odpovědích vést a vychovávat své potomky. Ti, kteří ji z nějakých důvodů nevěří a nezastávají její přesvědčení, by měli správně a důmyslně rozmyslet, na co své děti budou orientovat v základních a veledůležitých otázkách smyslu života a smrti, uspořádání základních a podružných hodnot a pro příkladnost a názornost dobra a zla.

⁵³ Tamtéž s. 140.

⁵⁴ Tamtéž s. 144.

⁵⁵ Tamtéž s. 148.

Současná společnost je pluralistická, především pak pluralistická ve smyslu toho, co považuje a předkládá za své hodnoty, nachází se v ní velké náboženské a světonázorové rozdíly, soustavně se zvyšuje důraz na individualizaci jednotlivců tvořících společenství. Za těchto okolností možná více než kdykoli dřív získávají svou důležitost veřejné – státní školy, jako instituce kde dochází ke vzdělávání a kde se mají vztyčovat opěrné body pro hodnotovou orientaci a především pak pro její předávání a aktuální přizpůsobování dalším generacím.

Učitelé mají dbát na dobro každého ze svých žáků a chránit je před nebezpečím. Klást hlavní důraz své profesní práce na péči o duševní zdatnost svých žáků.

Duševní požadavky mají odměřit tak, aby každý žák individuálně mohl dosáhnout své nejvyšší možné úrovně. Mají přispívat k tomu, aby jejich žáci získali morální zdatnost, také přihlížet k jejich duchovnímu dobru. V zásadě usilují především o dobro svých žáků! V konečném důsledku se jedná také o dobro státu. Toto jsou minimální normy, které je třeba požadovat od každého učitele.

V souvislosti s morální výchovou se skutečnost má trochu jinak, pokud tato výchova má směřovat k osvojení základní společenské morálky obsahující základní povinnosti vůči státu, jejichž zvláštním základem jsou občanské ctnosti. *„Vůči morálním základům demokratického právního státu nesmí být na školách žádná neutralita, nýbrž jen aktivní vystupování v jejich prospěch.“*⁵⁶ Dítě se má v tomto kontextu naučit povinnosti dodržovat zákony, uznávat monopol, na nějž má nárok stát např. v souvislosti s mírovou a vojenskou politikou, stejně tak jako ctít pracovní étos, smysl pro povinnost vůči státu, společnosti (a nejen) a ochotu ke službě. *„Dítě se má vychovávat zcela vědomě k tomu, že jeho síla a schopnosti mají být věnovány ve službě bližním.“*⁵⁷ Proto je uloženo kurikuly, osnovami a učebními plány, stejně tak jako školskými zákony veřejným školám směřovat žáky k výchově pro obecné blaho. Tato devíza je pak určujícím parametrem pro přístup pedagogických pracovníků, kantorů a vychovatelů.

Hlavní poselství, které by mělo být předáno v této souvislosti žákům, je o správném *„hodnocení toho, co nás v životě potkává, o účely, které sledujeme, a také normy, jimiž se máme ve svém jednání řídit. Systémy pojednávající o těchto tématech se nazývají ‚filozofie hodnot‘, ‚etika‘, ‚filozofie morálky‘ nebo ‚praktická filozofie‘*⁵⁸ (taková filozofie, která vede k

⁵⁶ Tamtéž s. 150.

⁵⁷ Brezinka, Wolfgang. Východiska k poznání výchovy. s. 66.

⁵⁸ Tamtéž s. 184.

jednání). Principy a normy hodnocení a stanovování toho, co je pro člověka cenné ve své podstatě, se zkoumají ve filozofii hodnot. V etice jde o hodnotové kategorie zabývající se úměrou dobra, čili hodnoty mravní a morální. Pro všechny tyto filozofické systémy platí, že jejich cílem je pokus o stanovení a zdůvodnění norem, proto je lze nazývat normativní filozofií alias filozofií hodnot. „Její hlavní podobou je normativní etika (normativní filozofie morálky). Přívlastek ‚normativní‘ má zamezit záměně s ‚metaetikou‘, tj. s odvětvím analytickokritické filozofie, v němž se gnozeologicky zkoumají již existující etické výrazy a výroky.“⁵⁹

Náplň a smysl lidského života se zrcadlí především prostřednictvím etických hodnot. Odklon od křesťanské víry a společnosti, která bývala křesťanskou, vedl na konci 19. století k pokusu o vybudování samostatné filozofické disciplíny – filozofie výchovy. Tento fakt byl podnícen i skutečností, že panovaly pochybnosti o reálnosti jedné etiky, která by byla všeobecně platnou. Došlo tedy k etickému relativizmu. Agnosticismus, který tuto dobu provázel, dokládá především skutečnost, že za takovýchto okolností nebylo možné převzít z etiky jakékoli ideály, které by byly obecně uznávané. Obecně uznávané ideály jsou však zapotřebí pro to, aby pedagogice nabídly vhodné výchovné cíle, na něž by se měla zaměřit. „Tento problém vyvstal nejdříve ve Francii jako následek radikálního zesvětštění školství. Začalo hledání a zdůvodňování ryze racionální výchovy. Myslela se tím výchova, která se nesmí spoléhat na principy zjevně náboženské, ale která se raději opírá jedině o ideje, emoce a praktiky závislé pouze na rozumu.“⁶⁰ Ze zesvětštění, ke kterému došlo, se postupně ve větší či menší míře začala vytrácet ctnost, která by měla být hlavním výchovným účelem, k jehož existenci by veškeré jednotlivé výchovné cíle měly směřovat. O tom psal i Herbart již v roce 1914. „Ctnost je pojmenováním celku pedagogického cíle.“⁶¹ Pod ctností si tedy v tomto případě lze představit jakousi schopnost mravně si uspořádat život, o níž Brezinka ve svých filozofiích výchovy píše. Takováto mravnost nemůže být ničím jiným než souhrnným označením pro celkovou strukturu rozvíjených psychických dispozic každého jedince, které jsou nutné a žádoucí pro správnost společenského fungování a „které se musejí co nejpřesněji a nejnázorněji určit, aby umožňovaly promyšlené a účelné výchovné jednání.“⁶²

⁵⁹ Tamtéž s. 184–185.

⁶⁰ Tamtéž s. 191–192.

⁶¹ Tamtéž s. 192.

⁶² Tamtéž s. 192.

2.2 Výchovní cíle

V roce 1912 vyslovuje Walter Rathenau v „Zur Kritik der Zeit“ myšlenku toho, jako by se svět stal tekutým. Toto přirovnání používá i Zygmunt Bauman, jehož četná díla dokonce „tekutost“ obsahují již v samotném názvu. Jmenujme například známý „Tekutý dohled“, dále pak „Tekuté časy“ a v neposlední řadě „Tekutá láska“. Touto tekutostí se vlastně rozumí to, že hodnoty dříve trvalé se rozplývají v rukou a prokluzují mezi prsty. „*Všechno je možné, všechno je dovoleno, všechno je žádoucí, všechno je dobré (...) Kdo poučí pochybujícího člověka této doby, co smí cenit, milovat, žádat, o co smí usilovat? Vidí se v propasti nepopsatelných relativit. Ale člověk je žádostivý víry a hodnot.*“⁶³

Jak se tedy orientovat v tom, co považovat za vyvážené vzdělání? Tradiční kulturu vytlačil nástup kultury pluralisticko-individualistické, v níž bezesporu panuje mnohem větší nejistota. Co se rozumí vzděláním? Jaký je ideál vzdělaného člověka? Jaké musí mít ideálně vzdělaný člověk vlastnosti? To jsou otázky, na něž je nutné odpovědět, aby byla společnost schopná stanovit, jaký má být cíl výchovy, aby bylo dosaženo vyváženého vzdělání ve všeobecně vzdělávacích školách. „*Vyvážené vzdělání je formule, která sama o sobě jistě nestačí k charakteristice osobnostního ideálu, podle něhož můžeme žít a vychovávat. Neříká nic o hlavní věci, o obsazích vzdělání, nýbrž uvádí jen jednu jedinou formální vlastnost, kterou mají mít vzdělaní lidé: vyváženost, rovnováhu, harmonii.*“⁶⁴ (porovnej souhrn 4 antických ctností moudrost, uměřenost, statečnost, spravedlnost, nebyli náhodou již tehdy napřed?) Jaké jsou tedy parametry vyváženého vzdělání? Dle Brezinky v takovémto vzdělání nemá chybět nic podstatného, důležitého a jednotlivé části vzdělání spolu musí ladit takovým způsobem, aby daly dohromady jeden uspořádaný hodnotný celek.⁶⁵ Martin Buber rovněž píše o tom, že tázat se po tom, jak se má vychovávat není úměrné situaci. „*Odpovědět dovedou jen doby, které znají obecně platnou představu Krista, gentlemana, občana. Když se však všechny postavy zhroutí, co lze ještě vzdělávat? Není heslo vyvážené vzdělání zbytkem z doby před zhroucením všech obecně platných ideálů vzdělání, není dnes prázdnou úřední formulí, v níž se zdůrazňuje vyváženost – což je vedlejší věc – protože vzhledem k hlavní věci jsme skeptičtí, nejednotní a bezradní?*“⁶⁶ Pochybnosti, a to nejen ty

⁶³ Tamtéž s. 45.

⁶⁴ Tamtéž s. 96.

⁶⁵ Srov. Tamtéž s. 96.

⁶⁶ Tamtéž s. 97.

Buberovi, o tom k jakému cíli má výchova spět či směřovat, je třeba brát dle Brezinky vážně. Akorát je obtížné určit, co dnes znamená být vzdělanou osobností, kultivovaným člověkem? V souvislosti s formálními ideály razí Humboldt motto, dle kterého je důležité učit se jak správně učit. Že je tato jeho idea podnětná jistě dokazuje mj. i potřeba rámcových vzdělávacích programů, dle kterých je učitelům stanoveno, aby se neustále vzdělávali. Dle této teorie není zas až tolik důležitá učební látka, jako skutečnost složení a cvičení hlavních sil – to je to, na čem záleží.⁶⁷ „*Struktura výchovných cílů je hierarchickým uspořádáním hodnot, které závisejí na přesvědčení a světovém názoru. Kritérium pro výběr a pořadí vlastnosti osobnosti může být jen světonázorové. Z formálního hlediska je celkovým cílem výchovy osobnost, která je hodnotově zaměřená vlastním světovým názorem, a disponující hodnotami kultury, která ji obklopuje. Obsahově je tento cíl určen světovým názorem rodičů. Ten není zpravidla formován čistě subjektivně, nýbrž kulturou společenství, v němž rodiče žijí. K světovému názoru v širokém smyslu patří také náboženská a morální přesvědčení, jakož i principy hodnocení a ideály.*“⁶⁸

Aby mohlo být výchovnému úkolu učiněno za dost, musí být předem dostatečně jasné, v čem spočívá. Smysluplné prostředky k dosažení cíle lze nalézt pouze pomocí toho, že je předem jasný účel, kterého je potřeba těmito prostředky dosáhnout. Problém je v tom, že nelze přesně určit, co znamená pojem hodnota. Může toho obsahovat a vyjadřovat tolik, že pro ni není možné stanovit pravidlo, které by všichni dodržovali. Nelze toho dosáhnout ani v běžné řeči, natož tak ve filozofii či jiných vědách. „*V běžné řeči se slovem hodnota míní velmi často prostě statky, a to statky všeho druhu, které se oceňují jako hodnotné; všechno, co může být předmětem pozitivního hodnocení, tedy hodnotné předměty nebo nosiče hodnot. Jiní však mají na mysli jen dílčí třídu statků: normativní kulturní statky jako normy, ideály, vůdčí ideje, zásady, osmyslující obsahy víry, tedy normativní orientační statky, mnohdy také nazývané orientační hodnoty. Pro tyto uživatele jazyka jsou hodnoty totéž co normy – často omezené na morální normy, tedy na hodnotovou třídu mravně dobrého.*“⁶⁹

V jazyku filozofie se však většinou rozlišuje mezi hodnotou a normou a v souvislosti s nějakou hodnotou dále mezi hodnotou a jejím nositelem. Norma, výchovný či jiný ideál má ve filozofickém slova smyslu hodnotu, ale sám hodnotou není. Ve smyslu filozofického empirismu lze hodnotami rozumět obecné vlastnosti, kterými jsou např. určité kvality či

⁶⁷ Tamtéž s. 98.

⁶⁸ Tamtéž s. 106.

⁶⁹ Brezinka, Wolfgang. *Východiska k poznání výchovy*. s. 117.

atributy. Tyto vlastnosti se při procesu hodnocení připisují určitým nositelům hodnot. Lze říct, že tyto pojmové obsahy nebo kategorie jsou abstraktní, např. „pravdivý“, „užitečný“, „mravně dobrý“ atp. Tyto abstraktní pojmy vymezují pojmově způsob, jakým může být něco hodnotné. Tyto hodnoty jsou svým způsobem bytí ideje – tak, jak je zamýšlel Platón. Na Platóna navazují i filozofové, kteří pod vlivem idealismu míní hodnotami ideální objekty, jejichž podstata je jen tak, jak je. Sama o sobě a svým určením je trvajícím podstatou. Vědy jako je psychologie či sociologie pod pojmem hodnota pak rozumí osobnostní vlastnosti, kterými jsou postoje, stanoviska, smýšlení a přesvědčení, které je lidmi pro sebe hodnoceno z pozitivního hlediska. Jsou to tedy psychické dispozice, hodnotové postoje a stanoviska či subjektivní hodnotové orientace. „*Hodnotové postoje, které jsou zvláště blízké ‚já‘ a zvláště důležité pro sebeporozumění.*“ (...) „*Vedle toho se však jak v humanitních vědách, tak v běžném životě při slově hodnota myslí i na cíle (či účely) jednání, na obsahy usilování.*“⁷⁰ Tyto uvedené významy, pod kterými si lze představovat smysl slova hodnota, souvisí především s prožitky hodnot a s vědomím, které o hodnotách máme. Schopnost hodnotit patří k základním duševním jevům. Z fenomenologického hlediska každý jedinec ve svém životě prakticky neustále něco hodnotí. Toto hodnocení se pak děje spontánně. Hodnotíme i jen tím, že prožíváme a jednáme. „*V přirozeném vědomí není žádný postoj k věcem zcela prostý hodnot. Náš obraz světa je vždy současně obrazem hodnot.*“⁷¹ Podle toho, z jakého postoje a z kterého z výše zmíněných pojmů se vychází, mění se i význam termínu hodnotová výchova. Pokud si představíme pod pojmem hodnota výchovné cíle, pak může být jakákoli výchova výchovou hodnotovou neboli výchovou orientovanou k určitým hodnotám. Prakticky žádná výchova se bez výchovných cílů neobejde. Obecná výchova se tedy stává výchovou hodnotovou hned po tom, co se zaměří na určité cíle. Hodnotami jsou i jednotlivé dílčí osobnostní vlastnosti (a to nejen charakterové), které ve svém celkovém souhrnu lze nazvat „*životní zdatností*“. Životní zdatnost vymezuje předpoklad pestřejšího a bohatšího bytí každého jedince.

Soubor hodnot neboli osobnostních ideálů a výchovných cílů je obtížnější obsáhnout v závislosti na současných podmínkách hodnotového a světonázorového pluralismu panujícího v moderní době. Nesoulad v představách o těchto ideálech bývá dnes zván kulturní krizí a krizí orientace, smyslu či nejistých hodnotových postojů. Obecně tedy krizí

⁷⁰ Tamtéž s. 117 a 118.

⁷¹ Tamtéž s. 118.

ideálů a to jak osobnostních, tak i společenských.⁷² O tom jaké výchovné cíle by byly ideální, a měly mít platnost pro naše děti, se v moderní společnosti stále polemizuje. Nic není stabilní ani ustálené. Jaké výchovné ideály mají tedy být uznány s konečnou platností a jaké ideály jsou těmi optimálními? Co přesně má být obsáhnuto pod pojmem hodnotová výchova? Jak ji interpretovat a konkretizovat, jaké ideály pod touto výchovou přijmout a jaké naopak vynechat? To je momentálně předmětem, který je nejasně definovatelný a o jehož vymezení se doslova zápasí. „*Výchovný cíl tedy vedle formální kompetence k hodnocení obsahuje také formální kompetenci k hledání dober a – pro případ, že při hledání je něco vhodného nalezeno – formální kompetenci k výběru dober či kompetenci k rozhodování.*“⁷³ Tyto výběry podléhají složitým kritériím souvisejícím se světonázorovými postoji. Důležitou úlohu zde hraje osvobození se od vazeb, které nejsou naší osobní volbou, a schopnost sebeurčení. Lze říci, že se jedná se o liberální přístup, kde se každý má rozhodnout a poznat sám to, co uzná za vhodné. A považuje to pro sebe za dobré, aniž by ho ovlivňovaly a svazovaly pevně dané normy z dětství. Takovéto rozhodnutí má být učiněno rozumově, pouze na základě vlastního úsudku. Z toho vyplývá, že v naší kultuře jsou žebříčky hodnot tvořeny zcela subjektivně. Proto je tak obtížné najít a určit mezi nimi konsenzus. Ústavní právo, především pak listina základních lidských práv a svobod, je jediným bezpodmínečně závazným. Pro hodnotovou výchovu jsou však myšleny ideály poněkud odlišné, tvořené na jiné nežli právní úrovni. Jedná se především o rovinu ideovou, normativní a světonázorovou, na jejímž základě se jedinec rozhodne fungovat ve společnosti. Řeší se to, jaké postoje by si mládež v raném věku měla, či neměla osvojit, a do jaké míry ji k tomu dát vlastní kompetence. Jako nedostatečný se začíná dnes jevit i školský zákon, který by bylo vhodné více přizpůsobit aktuálním podmínkám vzhledem k nejasnému vymezení výchovných cílů. Při novelizaci by dle Brezinky měla být soustředěna pozornost na základní ideál ve společnosti, totiž že k životně zdatnému a sociálně odpovědnému člověku patří minimum těch osobnostních vlastností, které by měl mít možnost získat. Možnost tak učinit by měl mít každý občan. Rozdílnost ve skutečných výchovných ideálech závisí především na situacích, ve kterých se nacházejí, a na lidech, kteří slouží jako nástroj k naplnění těchto výchovných ideálů.⁷⁴ Moderní doba je plná neustálého soupeření a zápasu různých stoupenců zastávajících protikladné postoje, které se snaží prosadit tam, kde by

⁷² Srov. Brezinka, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. s. 121.

⁷³ Tamtéž s. 122.

⁷⁴ Tamtéž s. 129 a 134.

měla možnost působit na celek – na společnost. K obtížnějšímu dosahování a specifikace výchovných cílů vede nedostatek pevných, opěrných bodů v hodnotové orientaci, malá kontrola v protikladu k velké zodpovědnosti a mnohé další aspekty dnešní diferencované, svobodomyšlné, labilní společnosti. Dosažení výchovných cílů je v dnešní době náročnější, než tomu bylo v uzavřených a hodnotově odlišných generacích dříve. Právo dětí na výchovu a nutnost ochrany dětské nedotčené duše před špatnými vlivy je primárně povinností každého rodiče. Později by se měla přidat devíza fungující koordinace mezi vychovateli, učiteli a rodiči. „*Výchovou ve smyslu morální a zákonné povinnosti nazýváme snahy ovlivňovat děti a mladistvé tak, aby se stali životně zdatnými – a to v každém ohledu: tělesně i duševně, společensky a profesně, morálně a duchovně. Duchovní stránkou životní zdatnosti se míní náboženská, světonázorová nebo světonázorově-filozofická orientace. Ta má ústřední význam pro život, protože na ní závisí osobní hierarchie hodnot, smysl života a zakořenění ve společenství stejně smýšlejících.*“⁷⁵

Na každého mladého člověka dnes působí kromě jiných vlivů mnoho osob, podílejících se a zasahujících do jeho výchovy, proto by se univerzálním měřítkem pro výchovné cíle mělo stát dobro dítěte, které ve svém důsledku povede k obecnému blahu celé společnosti. Na výchově a utváření dítěte k nejlepšímu možnému obrazu správně společensky fungujícího jedince se spolupodílí jak škola, tak rodiče a rodina, se kterou dítě tráví nejvíce volného času, při němž se rovněž formuje. Rodiče také mají svým způsobem právo spolupůsobit na školní výchovu. Veřejné školy v otázce výchovy dětí rodinu nemohou nahradit. Mj. i proto je tak důležité správně vymezit a definovat výchovné cíle, vedoucí a provázející proces utváření jednotlivce. Jako hlavní problém se jeví nejistota rodičů při výchově a určitá projevující se tendence delegovat výchovu svých potomků na výchovné pracovníky. Dále také přetížení kapacity předškolních zařízení, rozdílné zájmy učitelů a rodičů, které jsou důsledkem jejich nedostatečné spolupráce, což vede k roztržitosti výchovy. Rozvoj a charakter osobnostních vlastností závisí především na trvalé péči rodičů, která je pro dítě zdrojem životních jistot, sebedůvěry, hodnot a emočního smýšlení. Pokud se dítěti utvoří příznivé podmínky pro rozvoj výše zmíněných aspektů, je možné a dokonce vhodné, umožnit jim dále určitý prostor, aby se samy učily a utvářely. Toto může fungovat v případě, že dospívající jedinec má kolem sebe příklady vhodné následování, je si vědom správných přesvědčení zakládajících životní zdatnost, jako i mocné síly náležející systému sankcí.

⁷⁵ Brezinka, Wolfgang. Filozofické základy výchovy. s. 134-135.

„Když se všichni známi dospělí shodují v základních normách a jednotně chválí, co je s nimi v souladu a haní, co jim odporuje, potom se děti snadno přizpůsobí tomuto pořadí hodnot a osvojí si je. Prostřednictvím výchovy je pak třeba jen doplňovat a korigovat to, co dítě získalo spontánním učením díky hodnotným podnětům ve styku se stejně smýšlejícími lidmi.“⁷⁶

Otázku, jaký důsledek může mít a má panující upřednostňování svobody a individuality, tolerance a menší míry odpovědnosti v současné moderní společnosti, lze snadno zodpovědět při pohledu na současnou mladou generaci a ohlédnutí se za generacemi předcházejícími. Velká volnost, svoboda a tolerance s sebou nese mnohá pozitiva. Nicméně je provázena i řadou úskalí, jakými jsou ztráta mravních hodnot zábran, neschopnost rozpoznání mezi dobrým a špatným, neuznávání autorit, jakož i poklesající úcta ke staré generaci a stáří obecně. Je možné říci, že důsledkem je i nedostatečný respekt před páčáním trestné činnosti.

Jde o to, že se kompletně mění rodinné prostředí, kde se dítě nejvýrazněji učí těmto dovednostem, které jsou očekávány. Utváří si pevný základ a přístup k sebepojetí, formuje si své ideály. V rodině by si měl jedinec osvojit, že disciplína, úsilí a vytyčený pevný cíl vedou k úspěchu. Pozitivní motivací je vše s úspěchem spojené, dítě si utváří zodpovědnost, zakouší důsledky svého případného nezodpovědného jednání a neochoty k dobývání výchovných cílů. Stírání a přesouvání hodnot mezi rodiči a školou rovněž vede a přispívá k hodnotové nejistotě ve společnosti. Za těchto podmínek je stanovování optimálních výchovných cílů velice obtížné. Na správném plnění svých rodičovských povinností a výchově a péči závisí štěstí dítěte, v konečném důsledku ovlivňuje i štěstí celé společnosti. Proto správný základ položený prostřednictvím kvalitních výchovných cílů vštěpovaných rodiči je nenahraditelný. Nikdo nedokáže mít dítě tak upřímně rád a myslet to s ním tak dobře jako jeho rodiče. O relativitě toho, jaké to je, když se někdo pomýlí a dělá něco, co má za dobré, přesto že to dobré není, by se dalo dlouze spekulovat. Řekněme však, že v platnosti toho, co se považuje obecně za dobré, panuje shoda. Takovýto přístup zvládne každý průměrný a psychicky nenarušený rodič, kterému jsou přirozeně vrozeny láska a rodičovské povinnosti. Na světonázorových postojích rodičů, přístupu k dobru, lásce, ale třeba i víře se zakládá formování nové osobnosti vychovávaného jedince. Brezinka zastává názor, že smysluplné základy a správný emocionální přístup v dnešním multikulturním světě

⁷⁶ Tamtéž s. 142.

může rodič dítěti předat pouze za podmínek, *“(…)jestliže se děti v útlém věku ochrání před vzájemným pronikáním kultur ve společnosti. Děti potřebují bezpečný životní prostor s omezeným horizontem, kde panují shodná přesvědčení o tom, co je pravdivé, dobré a krásné, co je důležité a co vedlejší.”*⁷⁷ Jak však dnešní svět s každým novým dnem dokazuje, v dnešní pluralitní společnosti se vzájemnému pronikání kultur zcela vyhnout nelze. Nastává tedy otázka, jak tento fakt přizpůsobit při utváření výchovných cílů. Výchovné cíle závisejí na celkovém náhledu na hodnoty a smysl lidského života a je při nich směrodatné rozhodování o každé jednotlivé pedagogické otázce. Po smyslu života se však filozofie tázala již od nepaměti. Mění a přizpůsobuje se smysl života v průběhu věků, anebo jeho smysl je někde výš, kdesi v transcendentnu, a je svým způsobem jeho cíl statický? Při ohlédnutí se za antickou společností je patrné, že cíl, nebo chceme-li smysl života, spočívající v rozvoji morálních hodnot a pěstování a třibení duševního vývoje se příliš nezměnil, pouze se adaptoval do dobových podmínek. Anebo byli antičtí filozofové již tehdy v mnohém více napřed, než jsme my dnes? Možností se nabízí více, volba přístupu je čistě individuální, každý za svůj smysl považuje něco jiného (co mu bylo od malička výchovou vštěpováno a k čemu postupným dospíváním a nabýváním zkušeností došel). Ale odpovědět na otázku může nejspíše opět jen ono transcendentno. Jisté však je, že v lidské mysli je určitý charakter a aspekt transcendentálního charakteru a rozměru. Transcendentno a transcendentální nejde zaměnit. Stejně tak, jako nelze opominout závislost pedagogiky na filozofii, která se pojí v disciplíně filozofie výchovy.

„Z obsahového hlediska je jádrem všech publikací otázka výchovných cílů, tj. otázka, které psychické dispozice a proč mají být u edukantů podporovány? Nejde přitom jen o kladné morální vlastnosti, ale o každý druh způsobilosti, která je považována za žádoucí.“ [Řecky arete (Aristoteles, 1975), také Hogenová (areté – základ olympijské filozofie), latinsky „virtus“, anglicky „excellence“ (Franken, 1965, s. 7 an).]⁷⁸Jaké měřítko je tedy kritériem pro volbu vhodných výchovných cílů? Určitě zde hrají významnou roli hodnoty, hodnotová výchova a výchova světonázorového charakteru. Vychovávání si s sebou nese určité psychické dispozice, jejichž rozvoj je možný pomocí výchovných cílů. Mravní hodnoty, prostředky, hlediska, jak a jakých výchovných cílů však máme chtít dosáhnout, je předmětem filozofických a pedagogických spekulací. Např. J. A. Komenský předřazuje své

⁷⁷ Brezinka, Wolfgang. Filozofické základy výchovy. s. 148.

⁷⁸ Tamtéž s. 193.

nauce o výchově tři všeobecné cíle (znalosti a schopnosti): zbožnost, ctnost a umění.⁷⁹ Hlavní část svého bádání pak Komenský věnuje přemítání o tom, jak lze dětem pomoci k dosažení těchto dispozic, vymezuje pro to speciální dílčí cíle, např. třináct ctností, osm okruhů vědění atp.

Normativně deskriptivní pedagogika i etika výchovné činnosti by nemohly nabídnout žádná ucelená východiska bez filozofie výchovy, jejíž součástí je vymezování výchovných cílů. *„Dokud chybí ve vědě o výchově poznatky o vztazích mezi konkrétními účely a prostředky a jejich účinkem za konkrétních okolností na zcela určité edukanty, pak ani nepokročíme při tvorbě norem výchovného jednání za nejobecnější normu „neuškodit chovanci.“⁸⁰* Na tom závisí zejména kladné vlastnosti a autorita vychovatele, jeho přehled a praxe v oblasti etiky a výchovné činnosti. *„K vymezení akčního pole filozofie výchovy je nejdříve zapotřebí odlišit její problémy od problémů, jimiž se v souvislosti s hodnocením a normami věnuje empirická věda o výchově a metateorie výchovy.“⁸¹* Když se jasně vymezí cíle, které ovlivňuje svým působením filozofie výchovy, vyvstávají další otázky, a to především otázky hodnotové a normativní. V neposlední řadě však jde i o charakter etický, ve kterém se ptáme, co má být jeho morálním obsahem? Cíle výchovy, jejich význam a účinek s sebou nesou řadu otázek.

„Při zkoumání výchovných situací i výchovných teorií se vyskytuje řada otázek o skutečnostech, jakými jsou hodnotová stanoviska vychovatelů, chovanců i teoretiků výchovy, cíle výchovy a jejich vliv, normy výchovné činnosti, jejich vznik, šíření, účinek. Uvedu jen několik příkladů: co rozuměli ‚schopností užívat kritického rozumu‘ stoupenci tohoto cíle výchovy; které výchovné cíle a kterými skupinami osob byly v určité historické epoše hájeny; co očekávají věřící rodiče od požadavku vychovávat děti k neomezenému užívání kritického rozumu; které sociální a kulturní podmínky zneplatnily normu trestat děti tělesně za špatný prospěch; co dělají učitelé, aby se dbalo normy, že se má při vyučování respektovat individualita žáků; co mohou vychovatelé vykonat, aby se dosáhlo ‚schopnosti samostatně pracovat‘ jako výchovného cíle? Odpovědi na uvedené otázky jsou výpovědi o faktech a jejich pravdivost se dá empiricky ověřit.“⁸² V zásadě pak tyto hodnotové, mravně etické a empirické otázky souvisí především se sociologií a psychologií v souvislosti s jejich

⁷⁹ Comenius 1633, s. 26 an.

⁸⁰ Brezinka, Wolfgang. Filozofické základy výchovy. s. 197.

⁸¹ Tamtéž s. 198.

⁸² Tamtéž s. 199-200.

historiografií. Jejich východiska jsou v zásadě řešitelné empirickým způsobem a zkušenostmi poznání. Lze do této normativní problematiky nejvyšších cílů a dobra zahrnout také hledání smyslu života? Obecně ne, nelze však vyloučit jejich relevanci a pomoc při hledání hodnotově orientovaného smyslu života. Axiologie musí mít přínos hodnotící, nikoli pouze popisující. Pouze popisem otázky hodnot a otázky mravní řešit nelze. Hodnotit lze v ohledech na mnoho různých aspektů, např. práva, víry, lásky, krásy, poznání, zdraví aj. „*Výchovná činnost a politika nezbytně vyžadují, aby se odpovídalo na otázky o nejrůznějších způsobech hodnocení, neboť ty se dotýkají všech prvků výchovných situací, zvláště cílů a prostředků.*“⁸³ Po shrnutí výše zmíněného se nutně dojde k názoru, že hlavním výchovným cílem čili smyslem činnosti všech edukantů by měly vždy být osobnostní kvality, ctnosti a ideály.

⁸³ Tamtéž s. 201.

3. Filozofické aspekty výchovných cílů v díle Zygmunta Baumana

Jak Bauman ve svých četných publikacích píše, je lidský život složený z našich plánů (cílů, které si vytyčujeme), které jsou v neustálé konfrontaci s vnějšími podmínkami (vlivy prostředí).⁸⁴ Jsou to skutečnosti, které utváří lidskou realitu v každodenním životě. Vnější podmínky jsou pro jedince mnohdy těžko ovlivnitelné, nepředvídatelné a v nesouladu s jeho vůlí. Jedinec se jim může vzpírat, vždy je však potřeba na ně brát ohled a mnohdy se jim alespoň do určité míry přizpůsobit. Každý jedinec má ve svém životě individuální podmínky, je však možné tvrdit, že obecně v souladu s prostředím je *„(...) jejich cílem překonat aktivní či pasivní odpor, vzpurnost nebo netečnost hmoty a přetvořit realitu v souladu se zvolenou vizí ‚dobrého života‘.*“⁸⁵ V tomto duchu se nese fakt, že některé činy, záměry a důsledky jednání lze považovat za rozumné či dobré, a také naopak. Pak jsou také skutky a kroky, které lze vnímat pouze jako prostředky, sloužící k dosažení cílů vyšších. *„Viditelné změny jsou početné a nahuštěné, stále víc jsou chápány a cítěny jako permanentní znaky lidského údělu, jako běžné spíše než mimořádné události, jako norma spíše než abnormalita, jako pravidlo spíše než výjimka – zatímco diskontinuita zkušeností je téměř univerzální a postihuje stejnou měrou všechny věkové kategorie.*“⁸⁶ Tempo změn, které vtrhávají do našich životů, je neuvěřitelně rychlé a jejich prostředí proměnlivé. Rychlost, jakou nové jevy přicházejí do našich životů a zase mizí, je tak vysoká, že se ani nestačí usadit na hodnotovém a světonázorovém poli. Nestačí tak ani uvíznout v našem povědomí, přetvořit v postoje, příkladné vzorce a možnosti chování vhodné následování. A tak se prakticky pozvolna vytrácí to, co lze nazvat generačním „dobovým duchem“. Prvním příznakem formujícího mezigeneračního předělu je skutečnost, kterou Bauman nazývá komunikativní turbolence. Toto proudění a jeho proměnlivost nespočívá ani tak ve střetu zájmů, ale spíše v neshodě, kterou je to, jaké hodnoty považovat za relevantní, a jaké problémy za klíčové a hodné pozornosti. Je to neshoda v nevědomí, jež má svůj původ v rozdílném umístění a nekompatibilitě klíčových otázek vyplývajících z výchovných cílů. Lidstvo – přesněji společnost je pluralitně rozdělena do různých skupin, kde každá považuje za nepostradatelné pro sebe jiné zkušenosti. Tyto zkušenosti se navíc nestíhají uchytit a

⁸⁴ Bauman, Zygmunt. Umění života. s. 63.

⁸⁵ Tamtéž s. 63.

⁸⁶ Tamtéž s. 72.

vytříbit, proto se nemohou žádným dalším způsobem tradovat, a tak se neshoda na sebe nabaluje jako „sněhová koule“. A my se jako lidstvo v hodnotových žebříčcích, které bychom chtěli a měli považovat za platné, ztrácíme. „(...) *Otázky klíčového významu jedné skupiny se jednoduše nevztahují na jinou.*“⁸⁷ A tak kromě multikulturních otázek spadají do horizontu nesouladu i otázky generační, které prakticky po celou dobu svého působení v historii se dělí na dva tábory: na staré a na mladé, neboli na dospělé a k dospívání směřující. Rozdílné postoje těchto dvou táborů lze pozorovat již od dob velmi dávných, nicméně naplno graduji tyto odlišnosti až v současné benevolentní, liberální éře moderní doby. Tento trend je živěn představou, že svět lze měnit a přizpůsobovat podle našich tužeb a přání, že máme i jiné možnosti, než přijímat určitou skutečnost jako fakt. A že se skutečností, s níž nesouhlasíme, souhlasit nutně nemusíme, a je možné si ji přizpůsobit. Do jaké míry je tento ideál možným a do jaké míry je to pouhé balancování na hraně se denně přesvědčujeme sami. Tak jako každá mince má dvě strany, vše na světě má i své limity. Podléháme však představě, že „(...) *jakmile se svět začal měnit dost rychle na to, aby bylo v průběhu jediného lidského života patrné, že ,není takový, jaký by mohl být‘ - a následně se vizualizoval rozdíl mezi ,tím, co je‘, a ,tím, co by mělo být‘, a začaly se vytvářet koncepty jako ,Zlaté časy‘ versus ,lepší budoucnost‘ a usazovat se ve filozofických úvahách stejně jako ve všeobecném vnímání života.*“⁸⁸ Tak se naše zkušenosti a jimi tvarovaná perspektiva pak rozplývají v rozdílném sebehodnocení a hodnocení obecně. Jean-Paul Sartre o možnostech volby píše, že jakmile si zvolíme cíl, zbývá nám už jen pouhé naplánování nejkratší a nejméně riskantní cesty k němu. Je možné s ním nesouhlasit a zastat se tvrzení, že pro výchovné cíle neboli prostředky naší cesty jsou stejně důležité kroky, kterým se k oním cílům postupně dostáváme (myšleno především pak jejich ucelení a sjednocení jak hodnotové, tak již i světonázorové viz výše). Sartrova myšlenka byla, že „účel světí prostředky“. „*S Jeanem-Paulem Sarterem a jeho návrhem, že důsledné plnění ,životního projektu‘ je podstatou umění života, (se po sobě jdoucí životní situace a jejich výzvy lidem nejevili jako soběstačné životní epizody).*“ Sarterův projekt se la vie byl sekulární obdobou cesty vykoupení, poutí ke křižovatce mezi věčným milosrdenstvím a věčným zatracením – až na to, že ve své světské verzi neměli milosrdenství, zatracení a spása jiné využití než k nadpozemskému životu. V sekulární verzi byla celá pout’ spolu s konečným cílem zasazena a obsazena ve fyzickém životě na tomto světě. Ale obě verze, sekulární ekvivalent stejně

⁸⁷ Tamtéž s. 74.

⁸⁸ Tamtéž s. 74.

jako jeho náboženský původ představovali život jako pouť k cíli stanovenému jednou provždy. Obě verze vycházejí z předpokladu, že jakmile byl cíl zvolen, lze získat a naučit se návod, jak tohoto cíle dosáhnout.⁸⁹ Umění života v dnešní moderní době pro společnost znamená neustálé přizpůsobování, revidenci, pokusy stávat se někým jiným a učit se žít jinak, aktuálněji nežli doposud.⁹⁰ Skutečnost, že naše identita je pomíjivá, křehká a její existence zranitelná, je velice náročná pro každodenní ztotožnění se s realitou. V podstatě se jedná o neustálé a náročné, neutuchající přizpůsobování se. Do jaké míry se naše přizpůsobování děje vědomě a do jaké nevědomě, je ve své podstatě velice nebezpečným fenoménem. Výchovné cíle a směřování k nim by měly být podloženy čistě racionálním směřováním. Dnešní pojetí svobody, představy o ní, projevující se v naší svobodomyšlné společnosti společně s konzumním způsobem života lze skutečnou svobodu pojmenovat pouze mírně.

„Absolutno” je procesem neustálého tvoření, není statické, musí vzniknout, a poté se neustále oživovat pro průběh a vůbec možnost jeho existence. Je to proces odehrávající se každý den, každý okamžik. „*Hodnota a přitažlivost tohoto absolutna, o kterém sní hledači identity, spočívá v namáhavé práci a sebetvorbě.*“⁹¹

Dle Todorova se ze života odvozuje největší uspokojení, jaké umělecké dílo dokáže nabídnout. Takovéto životní dílo dosahuje zcela či alespoň přibližně pravdy, lásky, krásy a dobroty, jako univerzálních kategorií, po kterých by se mělo toužit. Mělo by se jim věnovat úsilí a snahu k nim směřovat a to nejen kvůli jejich instrumentálnímu využití, ale především díky jejich povaze samotné.⁹²

Život a žití uměleckým dílem nazývá často také Bauman, a to zejména ve své knize „Umění života”. Moderní život nás nutí volit si mezi mnohými často protichůdnými cíli, jakými je například liberálnost či konzervativnost, kreativita či strnulost, spontánnost či stereotypnost atp. „*V pozoruhodné syntéze životních zkušeností, které jsou v naší individualizované společnosti nejběžnější, vyjmenovává François de Signy dilemata, která každého jednotlivce věnujícího se umění života vrhají do stavu aktuální a nevyčísitelné nejistoty a věčného váhání.*”⁹³ Jedná se o neustálé hledání identity, kterou hledá každý jedinec. Vzhledem k

⁸⁹ Tamtéž s. 83-84.

⁹⁰ Bauman, Zygmunt. Umění života. s. 83.

⁹¹ Tamtéž s. 90.

⁹² Todorov, Tzvetan. The Fantastic A Structural Approach to a Literary Genre. Cornell University Press: 1975. ISBN 0801491460.

⁹³ Bauman, Zygmunt. Umění života. s. 91.

výše zmíněným okolnostem však není možné, aby tato identita byla neměnná, vnitřně stabilní, dokonalá, či jinak neskýtající prostor k dalšímu růstu a sebezdokonalování. Jakékoli selhání v takto fungujícím systému se bere jako osobní selhání každého jednotlivce, který má zodpovědnost za svůj osud, ať bude příznivý, či nepříznivý. Tíha, která tímto leží na bedrech každého člověka, vede k tomu, že se lidé mění, mnohdy tlačí své životy před sebou jako „balvany“ a jen obtížně jsou schopni je uchopit a vyrovnat se s nimi. *„Člověk se cítí ponížen, je-li mu ‚krutě dáno najevo, slovy, činy či událostmi, že nemůže být tím, kým si myslí, že je. Ponížený člověk má pocity, že byl nespravedlivě, nesmyslně a nechťně pošlapán, omezen, zadržán či odstrčen‘.*“⁹⁴ V takto deprimovaném a stresovaném jedinci se může kumulovat zloba, která se následně jeho prostřednictvím promítá do celé společnosti. Dobře myšlené cíle, pokud jich bylo dosaženo, by měly vést k selekci této zášti a vymýtit předpoklad tohoto chování. Lidé jsou pod neustálým tlakem, který vyvíjí působení pluralitních hodnot na jejich vnitřní postoje a přesvědčení. *„Vykořisťování a diskriminace byly coby nejobvyklejší vysvětlení a ospravedlnění nevraživosti jedinců vůči společnosti nebo vůči těm oblastem či aspektům společnosti, kterým jsou přímo vystaveni (osobně či prostřednictvím médií) a které zkoušejí z první ruky, nahrazeny odepřením uznání, zamítnutím úcty a hrozbou vyloučení.*“⁹⁵ Diplomová práce se nechce uchýlovat až k tak skeptickým a negativním postojům, jak o nich v „Umění života“ píše Bauman. Je jisté, že lidé ve zdánlivě identických situacích reagují různě. Otázku, proč tomu tak je, si klade řada filozofických, teologických i pedagogických pracovníků. Pedagogičtí pracovníci se na individuální reakce zaměřují kvůli tomu, aby mohly být správně definovány výchovné cíle. Jinak se motivy vědců v různých oblastech věd směřujících k tomuto tématu mohou lišit. Teologové hledají příčinu v moudrosti Boží, potažmo v božích stvořeních a v božím řízení lidských osudů. Vše směřuje k boží milosti a předpoklady pro dobrý život jsou dodržování božích přikázání a zbožnost. Filozofové vesměs hledají pro příčinu dobrého života logická vysvětlení, která by se dala verifikovat, či falzifikovat. Snaží se porozumět přítomnosti skrze moudrost. A zkoumají ze všech stran každý společenský aspekt společně se sociology. *„A pedagogové očividně sní o žácích, kteří budou jako dobře naladěný klavír, takže uhodí-li na kteroukoliv klávesu, pokaždé vyjde ten správný, nikdy falešný tón.*“⁹⁶ Francis Fukuyama se svým „Koncem dějin“ vidí v osvícenství inspiraci totalitními sny o „nových lidech“. Člověk

⁹⁴ Tamtéž s. 99.

⁹⁵ Tamtéž s. 99-100.

⁹⁶ Tamtéž s. 107.

jako stroj zhotovený k radosti projektantů. Zarážející je skutečnost, že selhání těchto snů Fukuyama přičítá jejich nadčasovosti. Místo toho, aby viděl skutečnost, že jsou v rozporu s opravdovým potenciálem lidské bytosti, jakožto individuality a sebevědomého jedince.⁹⁷

Vlivem působení konkrétního prostředí se naše určité volby jeví více pravděpodobné. „Charakter se však této pravděpodobnosti vzpírá. Náhody, včetně jejich skutečných, domnělých či předpokládaných manipulátorů, náš charakter zbavuje jejich údajné všemohoucnosti. Mezi rezignovaným souhlasem a statečným rozhodnutím vzdorovat síle okolností stojí právě on.“⁹⁸ Být strůjcem svého štěstí znamená dávat životu směr, řád, volit mezi možnostmi ty, které směřují a vedou k životu dobrému. Dávat nahodilosti možnost, snažit se svým přičiněním měnit ji ve skutečnost. „A na koho bychom se měli obrátit s otázkou, jak nejlépe něco zorganizovat (včetně sebe sama), ne-li na odborníky: na lidi v čele entit nazvaných ‚organizace‘?“⁹⁹ Osobní nazírání, do něhož tyto organizace vnáší možnost, aby se uskutečnilo, bylo doménou blízkého okruhu lidí pohybujících se v jedincově bezprostřední blízkosti. Netýká a netýkalo se tedy majorit. Tyto organizace doslova dychtí po čase, emocích, oddanosti a energii svých zaměstnanců, za odměnu poskytování pocitu jistoty. Celá tato divadelní pasáž našeho umění života je inscenací, jež má organizaci zaručit vyšší produktivitu prostřednictvím pro ni pracujících jedinců.¹⁰⁰

V dřívějších dobách se rozdělení práce a rolí v rodině prolínalo, potomci pracovali na rodinných statcích, v dílnách a v neposlední řadě v domácnostech. „Dítě bylo zapojeno do oikurodiny a posílilo pracovní sílu v rodině nebo na statku – takže v dobách, kdy se bohatství čerpalo či ždímallo z pracovní síly, se s příchodem dítěte očekávalo zvýšení blahobytu.“¹⁰¹ Děti neměly žádná výlučná privilegia a v podstatě s nimi bylo zacházeno jako s ostatními pracovníky např. daného hospodářství. Tehdy se o práci neuvažovalo tak, jak to známe z dnešní doby, tedy sen o práci, která by člověka naplňovala. Výchové cíle se přizpůsobovaly potřebám zaměřeným na základní lidské potřeby a v podstatě na přežití, myšleno zajištění obživy. Čím větší počet dětí, tím větší záruka „rukou“, které budou pomáhat. Z tohoto důvodu děti tehdy byly v podstatě dobrou investicí. Veškeré tyto povinnosti šly v podstatě na úkor školy či vzdělávání. Výchové cíle se přizpůsobily potřebám rodiny, jak bylo tehdy fungujícím modelem po generace. „V časech (kdy se

⁹⁷ Fukuyama, Francis. Konec dějin a poslední člověk. Kosmas: 2002. ISBN 80-86182-27-4.

⁹⁸ Bauman, Zygmunt. Umění života. s. 111.

⁹⁹ Tamtéž s. 133.

¹⁰⁰ Srov. Tamtéž s. 136.

¹⁰¹ Bauman, Zygmunt. Tekutá láska. s. 50.

rodinný majetek a společenské postavení předávaly jako rodové dědictví z generace na generaci) představovaly děti most mezi smrtelností a nesmrtelností, mezi hrozivě krátkým životem jednotlivce a (v ideálním případě) nekonečným trváním rodu.“¹⁰² I dnes se prostřednictvím dětí dospívá k „trvalejšímu“ statku. Tato trvalost je však založena na podstatně jiných hodnotách. Hodnoty jsou však zahaleny mlhou a nejistotou panující v pluralitní společnosti. Jaké tužby je tedy mají a mohou podněcovat k činu? K čemu mají spět a směřovat, a co má být jejich daností? O co opírat jistoty a trvalost, které má skýtat domov? „K čemu jsou mosty, které nikam nevedou, na žádné konkrétní místo? Kdo by na jejich návrhy a konstrukce obětoval čas a peníze?“¹⁰³ Je velice tenká hranice mezi tím, čemu mnozí z nás podléhají – iluzi, že když budeme směřovat pouze k materiálním hodnotám, můžeme být šťastni. Touha po zisku a rostoucí mamon, nadbytek komodit, to vše vytlačuje duchovně založené představy dobrého života. Opět se tedy lidské jednání soustřeďuje na uspokojení základních potřeb, ač mírně odlišnou formou, než je práce a údržba vlastních hospodářství a statků. Takto založený svět se však stane velmi plochým. Potřeby jedince se stanou uspokojováním jen potřeb pudových. Duševní hodnoty se nedají kompenzovat hodnotami materiálními.¹⁰⁴ Pokud budou nadále převládat takovéto podmínky a přístup, doslova se vytratí epimeleia,¹⁰⁵ jak ji znali už antičtí filozofové a vše se smrskne pouze na růst zisků a výroby. Tržní myšlení a chování je důležité, pro výchovu však je pramálo dostačující. Přesto však nepopíratelným faktem je, že rozhodnutí se mít dítě je spojeno s obrovskými náklady, jejichž výši nelze nikdy předem stanovit. Ale lze se předpokládat, že náklady porostou neurčitě dlouhou dobu. Pro takovýto závazek je třeba spoustu náležitostí, mezi něž patří stabilní zaměstnání, patřičný předpokládaný příjem, časový komfort, který je třeba dítěti věnovat a další. Splnit tyto předpoklady je však v současném světě, řečeno Baumanem v „tekuté době“ velice obtížné. Proto také klesá porodnost.¹⁰⁶ Úzkost do společnosti dle Baumana údajně vnáší rovněž skutečnost, že většina dětí je počata plánovaně.¹⁰⁷ Rozhodnutí se mít dítě s sebou nese velkou zodpovědnost. Ta je uvědomovaná a v evropské společnosti se pokládá za velmi závažnou a dalekosáhlou se všemi svými radostmi a úskalími, které důsledky tohoto rozhodnutí provází. Zplození další nevinné, čisté

¹⁰² Tamtéž s. 51.

¹⁰³ Tamtéž s. 51.

¹⁰⁴ Srov. tamtéž s. 51-52.

¹⁰⁵ Epimeleia = péče o duši.

¹⁰⁶ http://www.demografie.info/?cz_porodnosthistorie.

¹⁰⁷ Srov. Bauman, Zygmunt. Tekutá láska. s. 52.

a na nás závislé bytosti je mnohdy na úkor vlastního pohodlí. Hrozí, že se v dnešní svobodu preferující společnosti dostaneme do určitých omezení a staneme se závislími. Naše rozhodnutí už nebude autonomním rozhodnutím pouze o nás samých. Jeho důsledky ovlivní život dalšího jedince, naší krve, našeho pokračovatele. Mnoho dnešních ambiciózních žen se alespoň na čas bude muset vzdát kariéry, tato skutečnost sama o sobě bývá často nesena velmi nelibě vzhledem k výše zmíněné orientovanosti na výkon dnešní společnosti. Stín nejistoty na rozhodnutí zplodit dítě vrhá i skutečnost, že veškerá zodpovědnost a přizpůsobování se určitým omezením v tomto směru je časově neohraničitelná. Tento závazek je poté, co k početí dojde, již neodvolatelný, „(...) je to odpovědnost, která se neslučuje s politikou tekutého moderního života a které se lidé většinou v dalších projevech svého života za každou cenu vyhýbají.“¹⁰⁸ Rodičovské radosti jsou pak mnohdy haleny sebeobětováním a stínem neznámé nejistoty. Veškerá osobní investice do nového jedince, pokud je však plněna zodpovědně a s láskou následně stojí za to. „*Jak poukazuje John Urry, „ve vztazích spolupřítomnosti je vždy současně obsažena blízkost i vzdálenost, intimita i odstup, realita i fantazie.“*¹⁰⁹ Žádná hierarchie nenese status definitivní, je mnoho variant a struktur lidských společenství, proměnné mohou být i okolnosti a situace v jednotlivých skupinách. Žádná vnitřní diferenciacie není schopna obsáhnout celek v jeho komplexnosti. Při stanovování výchovných cílů je proto třeba brát ohled na tento pohyblivý aspekt. „*Každý pokus o vyčerpávající strukturaci končí mnoha „volnými konci“ a nejasnými významy; zůstávají po něm bílá místa, nevymezené oblasti, nejasnosti a „území nikoho“ bez oficiálních měření a map. Všechny podobné pozůstatky úsilí nastolit řád tvoří sféru lidské spontánnosti, experimentování a sebeutváření.“*¹¹⁰ Komunita je tedy určitým podhoubím, z něhož vzrůstá společenství. Pro jejich odlišnost je třeba mít na paměti i různé nuance, kterým je třeba přizpůsobit výchovné cíle. Pravidelné postupy provázející společenství jsou ovlivňovány neuspořádaností a roztříštěností komunit, kterým se musí přizpůsobit. Adaptace daným podmínkám je spojena vždy s určitou improvizací a často ve společnosti vytváří napětí. Je zde nutná značná dávka tolerance a chuti směřovat k vyššímu společnému dobru, což se mnohdy jeví jako komplikované. Přežití a spokojenost společenství závisí na lidské představitivosti, vynalézavosti a schopnosti převádět tyto dovednosti v praxi. Spolu s jejich

¹⁰⁸ Tamtéž s. 53.

¹⁰⁹ Urry, John. „Mobility and proximity“, *Sociology* (květen 2000), s. 255-274. In Bauman, Zygmunt. *Tekutá láska*. s. 68.

¹¹⁰ Bauman, Zygmunt. *Tekutá láska*. s. 79.

možnými potenciálními riziky a odpovědností za následky takovýchto rozhodnutí. „Právě o tyto schopnosti se opírá ‚morální ekonomika‘ – vzájemná péče a pomoc, život pro druhého, tkaní pletiva lidských závazků, vytváření a udržování mezilidských pout, převádění práv v povinnosti, sdílení odpovědnosti za osud a blaho ostatních, nezbytná pro utěšování děr a zadržování záplat vyvolaných věčně bezvýslednou snahou o strukturaci.“¹¹¹ Konzumní trh, jeho marketingové strategie a touha po zmocňování se každičké dosud neobsazené či jen trošku nevyplněné oblasti narušuje lidské soužití, ovlivňuje potenciál výchovných cílů a morální ekonomiku. „Ztráta společenských dovedností je podporována a urychlována tendencí jednat s ostatními lidmi jako se spotřebními předměty a posuzovat je po vzoru spotřebního zboží podle objemu potěšení, které se od nich očekává, a podle jejich ‚užitné hodnoty‘.¹¹² Lidé se neradují se ze společenství, ze vzájemné přítomnosti jeden druhého. Radost se omezila na radost ze společné spotřeby, ze spolupůsobení a spolupodílení se na konzumním způsobu života, který se stal potěšením. Ostatní lidé v jejich jedinečnosti, která je jejich skutečnou hodnotou, stejně tak jako ohledy a starost o ostatní jedince se vytrácí válcována a vláčena spotřebním trhem. Na tomto trhu neexistují hodnoty jako ohleduplnost a solidarita. Spotřební trh si žádá spoustu obětí. „Nařízení ‚miluj bližního svého jako sebe samého‘ říká Freud (v *Nespokojenosti v kultuře*)¹¹³ je jedním ze základních požadavků kulturní společnosti. Také je ale v přímém rozporu s typem uvažování šířeným kulturou: s uvažováním, které se odvíjí od vlastního zájmu a od honby za štěstím. Základní poučku kultury lze přijmout pouze tehdy, ‚dává-li smysl‘ lze ji schválit a praktikovat pouze v případě, budeme-li se řídit teologickou výstrahou *credere quia absurdum*¹¹⁴.“¹¹⁵ Člověk, jakožto tvor společenský, je bytost, jejíž chování je na rozdíl od zvířat řízeno ne pudy, ale rozumem. Má však nutkání podléhat slabosti a zaujímat pozici mimo přírodu, nebrat na ni ohledy, nerespektovat ji a slepě věřit, že se bez ní obejde. Slepou víru vyžaduje i milování bližních, které je dokladem lidskosti ve své úplnosti. „Také je jím osudný přechod od pudu sebezáchovy k morálce.“¹¹⁶ Nad lásku k bližnímu ještě Krocak povyšuje lásku k dětem, kterou vidí jako klíč k veškerému svému myšlení i konání.¹¹⁷ „Takový výklad je dobře

¹¹¹ Tamtéž s. 79.

¹¹² Tamtéž s. 81.

¹¹³ Freud, Sigmund. *Nespokojenost v kultuře*, Alois Hynek: 1998. ISBN 80-86202-13-5.

¹¹⁴ (lat.) Věřím proto, že (i když) je to absurdní.

¹¹⁵ Bauman, Zygmunt. *Tekutá láska*. s. 82.

¹¹⁶ Tamtéž s. 83.

¹¹⁷ Krocak, Janusz. *Jak milovat dítě*. MAKEdetail: 2012. ISBN 978-80-905124-4-3.

podložen; Korczak měl děti opravdu bezvýhradně rád, jeho láska k nim byla úplná a všezahrnující – dost silná na to, aby celému jeho životu dala smysl a integritu.“¹¹⁸ To, jaký postoj tedy Korczak hlásá ve smyslu lásky k dětem, a který s největší pravděpodobností i sám zastával, je dokladem bezbřehé lásky k lidskosti. K ryzí, čisté, ničím nedotčené lidskosti, kterou je třeba utvářet a opečovávat. Lidskosti plné naivity, možností a potenciálu, který bude-li využit správně a formován prostřednictvím správně vybraných výchovných cílů je tou nejlepší investicí, kterou společnost může vložit do své budoucnosti. Tuto ryzí lidskost však svět a jeho každodenní problematika a hrubost neustále porušuje a osekává. Tlak, který je vyvíjen na lidského jedince a jemuž mnohdy podléhá, vede asi nejen Korczaka k přesvědčení, že čistou, ničím neporušenou lidskost ve své ryzosti mohou skýtat jen děti. Pouze v nich ji lze nalézt. Pouze děti jsou tabula rasa, kterou dospělí svým působením často narušují a ničí. Možná by bylo lepší změnit svět a učinit z něj místo, které je pro lidskou důstojnost méně příznivé, takže by v dětech při vstupu do dospělosti nebylo nutné jejich lidskost zrazovat. Uskutečnit však změnu světa je představa ne-li utopická, tak přinejmenším velice nesnadná. Je to velkým nedosažitelným cílem. Mnohem reálnější, střídmější a pravděpodobnější se jeví změna nás samých, každého od sebe a v sobě, což může vyústit v podstatnou změnu společnosti. A následně se pozvolna může měnit svět, ač i takováto skutečnost má své jisté limity. „*Světů totiž nelze předepsat dokonalost zákonem. Ctnost mu nelze vnutit násilím ani jej ke ctnostnému chování nelze přesvědčit. Svět nemůžeme nutit, aby byl k lidem, kteří ho obývají, přívětivý a ohleduplný a aby vycházel vstříc jejich snům o důstojnosti, jak byste si to možná přáli.*“¹¹⁹

3.1 Proměny hodnot, důsledky moderny, postmoderny a postoje k etice

Svět, který nejen četností válek podává neustálé doklady své agresivity, se může jevit jako nespravedlivý či nepříjemný. A může se protivit lidskému žití, nelze však ustrnout, podlehnout skepsi a nevěřit, že pokud bychom se pokusili, je v našich silách, možnostech, schopnostech a povinnostech takovýto svět, každý svým kouskem a potenciálem, proměňovat v krásné a vhodné místo. V takové místo, kde začneme-li každý sám u sebe, můžeme se radovat. Síly, které jsou v nás, bychom měli mobilizovat, abychom svět činili přívětivým a přátelským. Recept k tomu je: „*Lze dosáhnout, jednotlivě či společně,*

¹¹⁸ Bauman, Zygmunt. Tekutá láska. s. 87.

¹¹⁹ Tamtéž s. 88.

*příjemnějšího, smysluplnějšího a uspokojivějšího způsobu života – a jste ochotni o něj usilovat, možná dokonce přinést i určitou oběť, kterou si každá důstojná věc, a také úkoly, které vytyčuje pro své následovníky, žádá.*¹²⁰ Nelze jen sedět se založenýma rukama a čekat, že by se něco bez našeho přičinění změnilo. Naše síla k dosažení úkolů a cílů, které si stanovíme, dokáže ovlivnit mnohé. Tyto schopnosti zhmotňují naše ambice, nikoli obráceně, že bychom mohli dosáhnout našich cílů a splnit si životní plány prostřednictvím síly. Pokládat si otázky po takovýchto předpokladech, zabývat se jimi a chtít k nim směřovat je dokladem hloubky a vysoké úrovně, dokladem touhy po oduševnělém životě. „*Aby vás tyto otázky vůbec napadly, museli jste v první řadě věřit, že svět kolem vás není jednou provždy daný, že ho lze změnit a že změnit se můžete i vy sami tím, že se budete na těchto změnách podílet.*“¹²¹ Dle Baumanova aforistického pohledu jedinec jako umělec utváří svůj život. Život bytostí obdařených svobodnou volbou je dokladem toho, že pomocí vůle lze takovou volbu svobodně ovlivnit. Ovlivňovat ji lze ať v pozitivním, tak negativním slova smyslu, a proto by každý za svou životní volbu s jejími důsledky měl nést patřičnou odpovědnost. „*Býti jedincem (tj. nést odpovědnost za životní volby a jejich následky) není samo o sobě věcí volby, ale nařízením osudu. Až příliš často však člověk musí uplatnit odpovědnost za podmínky, které zcela unikají jeho intelektuálnímu i praktickému chápání.*“¹²² „*Thomas Hardy prohlásil, že ‚osudem člověka je jeho charakter‘.*“¹²³ Moderní život se děje za neustálé přítomnosti nejistoty, která neskýtá žádnou naději na vítězství ani na prohru, předpoklady jejich existence jsou vyrovnané. Pro současné mladé generace tedy oproti generacím předchozím není dána jasná volba cesty, která je má čekat. Musí být připraveny improvizovat a proplouvat životem v jeho nahodilosti s osudem plným náhod, který se často rozhodne jejich trasy měnit. Současná generace více než kterákoli jiná žije přítomností, bez ohledu na budoucnost či poučení z minulosti, které jak tvrdí Bauman, pro ni již není aktuální. Žije život okamžiku. Ze dne na den, ba někdy doslova z minuty na minutu a nebere ohled na plánování či případný dopad svého chování. Touží „*Skutečně: po každé chvíli. Nepříjemná chvíle je chvíle promarněná.*“ Pro což používá následující argumenty: „*Nikdo nespočítá, jaké budoucí zisky, pokud vůbec nějaké, může přinést nějaká oběť v přítomnosti, proč bychom se měli vzdávat okamžitého potěšení, které můžeme*

¹²⁰ Bauman, Zygmunt. Umění života. s. 61-62.

¹²¹ Tamtéž s. 62.

¹²² Tamtéž s. 62.

¹²³ Tamtéž s. 111.

vymáčknot z *„tady a ted“*?¹²⁴ Svou identitu pak zakládáme nikoli na naší vlastní volbě, ale na všestrannostech a nahodilostech, které nám aktuálně osud klade do cesty. Jim se přizpůsobujeme a ony ovlivňují naše ubírání se. Takováto proměna hodnot a nestabilita ve směřování má pro nás i následující pokolení proměnné důsledky, jejichž výsledný efekt nyní nejsme schopni předem nahlédnout či stanovit.

*„Dalo by se říct, že objev ‚generace‘ ve smyslu, který navrhuje Ortega y Gasset a který následně kanonizuje Mannheim (tj. ve smyslu ‚kolektivního subjektu‘ vyznačujícího se jasně vymezeným světonázorem, který je schopen samostatného jednání zohledňujícího jeho vlastní konkrétní zájmy a který má k takovému jednání sklon), byl sám o sobě generačním úspěchem generace ‚velké války.‘“*¹²⁵ O první světové válce často píše Zygmunt Bauman v souvislosti s holocaustem a zvěrstvy, které v té době provázely lidské chování. Vyplývá mu z toho, že: *„Civilizace nezažila žádný srovnatelný duševní a morální otřes, jako během ‚velké války.‘“* Kdy došlo k absolutnímu rozkladu hodnot, etických a morálních. Veškeré mravní jednání šlo doslova stranou v boji o holý život.

K podobnému otřesu, avšak specificky odlišných hodnotových postojů, došlo následkem série přírodních katastrof v roce 1755, kdy *„Lisabonská katastrofa“*¹²⁶ *uvrhla pučící ‚moderní civilizaci‘ do války s přírodou a současně podkopala a nakonec zcela vytlačila odvěkou víru v moudrost a vnitřní dobrotu a spravedlnost božského stvoření.“* Karteziánským filozofům té doby, jakými byl například René Descartes, *„pak poskytla zcela přesvědčivý, vlastně nevyvratitelný argument, že je třeba přírodu zdolat a podrobit ji lidskému vládnutí.“*¹²⁷ Rousseau psal Voltairovi, že po lisabonské přírodní katastrofě byla příroda sekularizována, vnímaná v novém duchu, vyňata z božské vůle a vložena do rukou člověka. Po této zodpovědnosti vložené na člověka se přírodní katastrofy mění v katastrofy morální. Člověk se stal tím, na něhož byla vložena zodpovědnost a moc, aby případným přírodním katastrofám zabránil. Myšlenka ovládnutí přírody, po níž přírodní katastrofy již nejsou otázkou náhody. Stávají se předvídatelnými, ač zemětřesení není předvídatelným dodnes. Lze si udělat obrázek o tom, do jaké míry byla takováto idea tedy relevantní a pravdivou. Od

¹²⁴ Tamtéž s. 65.

¹²⁵ Tamtéž s. 67.

¹²⁶ V roce 1755 bylo dnešní hlavní město Portugalska zničeno zemětřesením a obrovskou vlnou tsunami.

¹²⁷ Bauman, Zygmunt. Umění života. s. 67.

té doby však převládal názor, že ke katastrofě, které nebylo předejito, došlo kvůli porušení, bezohlednosti, či nedostatečné kompetenci aj.¹²⁸

V podobném, avšak dobovém kontextu i první světová válka společně s hrůzami, které ji provázely a s otřesem hodnot, může sloužit jako doklad toho, že stejně katastrofické a nevypočitatelné důsledky, jaké chystá příroda například v podobě lisabonské katastrofy, může mít i lidské vedení. Které je vedené racionem, zaslepeným a bezohledným, pozbývajících schopnost rozlišit mezi dobrým a zlým.¹²⁹ Vypuknutí první světové války bylo o to překvapivější, že se v Evropě na začátku 20. století vše vzrůstalo a směřovalo k rozvoji, který nikdo nepamatoval. Její značný vliv živil evropskou společnost v optimistické náladě (možnou souvislostí je, zda bezohlednost začala vzkvétat už v zaslepeném ovlivňování a nárokování si práva a místa v jiných kulturních společenstvích). Evropa si vybudovala iluzi, že budoucnost civilizace je bezpečně zaručena, postavena na království rozumu. Tehdy evropská společnost byla přesvědčena o své absolutní vládě a udržování pořádku a vlivu, jež má dalekosáhlý dopad. To se však změnilo poté, co vypukla první světová válka a války další „(...) a spolu s civilizací umírala i útulná obyčejnost světa, za jejíž bezpečnost měla civilizace ručit. Bezpečný svět klesl pod hladinu a bez naděje na vzkříšení se utopil v řekách bezohledně a zbytečně prolité lidské krve.“¹³⁰ Došlo k zvěrstvům, kterých se lidé dopouštěli. Dosavadní koncept toho, že prostřednictvím patřičných znalostí a vhodné technologie je možné naplánovat budoucnost, vzal „za své“. Po vypuknutí první světové války, s jejím dosud nebyvalým otřesem identity, který s sebou přinesla, padlo mnoho do té doby preferovaných hodnot.

Současný úděl člověka se již nenese v tak silném dojmu, že se na něco lze spolehnout, jako provázal společnost před první světovou válkou. Doba se změnila, ale těžko říci, zda se z nich lidstvo poučilo. Neustálá potřeba revoluce, naléhavosti, modernizace je dle Baumana až obsedantní.¹³¹ Fáze moderní doby, která postrádá stabilní hierarchii hodnot, dává nový rozměr pojmům trvalosti a pomíjivosti. A mění mnohé aspekty lidské existence, klade před lidstvo složitý úkol, jak popsat a pochopit současné poslání člověka. Jak dojít k životu naplněnému a šťastnému, prostřednictvím čeho si k němu dopomoci, jak se chovat a kam své žití a potažmo tím i jednání směřovat?

¹²⁸ Bauman, Zygmunt. & Carlo, Bordoni. Stát v krizi. Broken books. Praha: 2015. s. 77.

¹²⁹ Srov. tamtéž s. 70.

¹³⁰ Tamtéž s. 69.

¹³¹ Srov. tamtéž s. 71.

„Tekutý moderní svět je ve stavu permanentní revoluce, ve stavu, který nepřipouští jednorázové revoluce, na které si pamatujeme z doby ‚tuhé‘ modernity. Smíme-li dnes ještě vůbec mluvit o revoluci, pak pouze retrospektivně – když se ohlédneme zpátky a uvědomíme si, že se nashromáždilo dost mladých a zdánlivě bezvýznamných změn, které společně vytvoří kvalitativní, nikoli jen přírůstkovou transformaci postavení člověka.“¹³² Význam těchto změn spočívá v jejich četnosti, která má vliv na budoucí vývoj a na velké množství změn. Je velmi těžké za tak krátkou dobu postihnout jejich hloubku a podstatu, jelikož se pohybujeme v neustále probíhajících transformacích, jež nemůžeme nikterak předvídat. Nelze ani odhadovat, jaký bude jejich dopad na stav společnosti.¹³³ V době moderny je každá hodnota tak proměnná, že ani kvalitní činnost, která má potenciál, si svou hodnotu nedovede dlouhodoběji udržet. Spíše než „co dělá“ je nyní člověk vymezen způsobem „jakým něco dělá“.¹³⁴ To je obecným principem, který „píše“ naše moderní životy, to je scénář, podle kterého žijeme. Je to důsledkem našeho případného úspěchu či neúspěchu společně s aspekty, které nám klade do cesty sám osud.

Touha po štěstí, kterou jsme hnáni každým dnem, může směřovat zvenku k nám, i naopak od nás směrem ven. „*Středem, z něhož síla vychází – z něhož odstředivá varianta ‚odlétá‘ a k němuž se její dostředivý protějšek vrací – je po štěstí toužící subjekt.*“¹³⁵ Touha po štěstí je spjata s životem každého z nás, liší se v tom, co každý jedinec ke štěstí potřebuje. A co považuje za nutné pro to, aby se mohl cítit šťastným. Mnoho těchto strategií, kterým přizpůsobujeme své životy, může mít obecný charakter (mít jídlo, domov, rodinu, peníze atp.). Ale existuje něco, co je nad tímto obecnem a jehož nádech je vysoce individuální v souvislosti s mírou a intenzitou, potřebami a prožitky, jaké je třeba vynaložit, abychom byli schopni svůj život pokládat za šťastný. „*Vyjmenujeme si ve stručnosti alternativy. Před než jsme všichni postaveni: moje honba za štěstím může mít podobu péče o mé vlastní blaho nebo péče o blaho druhých.*“¹³⁶ Rusell Jacoby se na tuto volbu zaměřil ve shrnutí svých zkušeností s jednotlivými generacemi studentů: „*Dřív studenti snili o tom, že vyléčí neduhy společnosti; dnes – soudě podle mých vlastních studentů – sní o tom, že se dostanou na dobrou právnickou fakultu.*“¹³⁷ Dle toho lze usuzovat, že se štěstí přesouvá z roviny

¹³² Tamtéž s. 73.

¹³³ Srov. tamtéž s. 74.

¹³⁴ Srov. tamtéž s. 79.

¹³⁵ Tamtéž s. 102.

¹³⁶ Tamtéž s. 102.

¹³⁷ Jacoby, Rusell. *Picture Imperfect: Utopian Thought for an Anti-Utopian age*. Columbia University

společenské na rovinu těžce individuální. Zájem o společnost a její blaho se mění v zájem osobní.

Jsme svědky vytrácející se Løgstrupovi bezprostřednosti a spontánnosti, stejně jako Lévinasovi blízkosti a odpovědnosti za druhého¹³⁸, které jsou pozvolna vytěšňovány sebestředností a možná i určitým druhem egoismu. Tato spontaneita živí a nasycuje nezávislé projevy života, které jsou na rozdíl od požadavku života etického, který v tichosti vyčkává, veřejně slyšet a znát. Bauman pro nezávislý projev života shledává paralelu s Heideggerovým termínem¹³⁹ *Befindlichkeit*.¹⁴⁰ Ještě než vůbec jsme dle Heideggera konfrontováni s možností volby, jsme ponořeni do světa a v tomto ponoření jsme naladění pomocí schopností, které předcházejí vědění a vůbec umožňují vědění samo o sobě ve své podstatě. „*Avšak Heideggerovské Stimmung je důvěrně spjata s das Man-oním „nik[ým], kterému se pobyt ve svém bytí mezi druhými vždy již odevzdal“.* „*Zprvu ‚jsem‘ nikoli ‚já‘ ve smyslu vlastního ‚bytí sebou‘ ... Zprvu je pobyt neurčitým ‚ono se‘ a většinou tak zůstane.*“¹⁴¹ Toto „bytí sebou“ je v podstatě přizpůsobení se převažujícím či dominantním názorům, požadavkům či normám skupiny či společnosti, k níž jedinec přísluší (samotné „o sobě“) na úkor potlačení vlastních projevů. Tato konformita si sebe není vědoma, to je rozdíl mezi ní a například solidaritou. Liší se zásadně ve svém uvědomování nebo neuvědomování se. „*Pokud se Mitsein (‚spolubytí‘) objeví v masce das Sein, je osudem, nikoli údělem nebo posláním. A totéž platí pro podrobení se das Man: nejprve je třeba mu sejmout masku a ukázat, že se pod ní ukrývá konformita, než ji buď odmítneme a budeme proti ní bojovat prostřednictvím kritického aktu sebeprosazení, nebo ji bezvýhradně přijmeme jako životní strategii a smysl života.*“¹⁴² Løgstrup svým trváním na bezprostřednosti dává projevům života nádech věci „o sobě“, které jakožto fungující sama o sobě se vztahují k rozpoloženosti a (emocionálnímu) ladění. Michael Foucault přichází s tvrzením, že „identita není dána“.¹⁴³ V důsledku toho je velice těžké odpovědět na existenciální otázky, otázky smyslu života a obecně otázky tážající se po našem místě ve světě. Dle tohoto tvrzení lze

Press, 2005. s. 148.

¹³⁸ Srov. Bauman, Zygmunt. *Umění života*. s. 102. Taktéž Bauman, Zygmunt. *Tekutá láska* s. 97.

¹³⁹ Bauman, Zygmunt. *Tekutá láska*. s. 97.

¹⁴⁰ U Heideggera jedna ze tří forem pohybu -*Befindlichkeit* = Naladěnost (vynacházení), rozpoloženost je 1. moment. 2. moment = *Verstehen* (rozumění). 3. moment - *Rede* = řeč.

¹⁴¹ Heidegger, Martin. *Bytí a čas*. Přel. I. Chvatík, P. Kouba, M. Petříček, J. Němec. Praha: OIKOMENH, 1996. ISBN 978-80-7298-048-3.

¹⁴² Bauman, Zygmunt. *Tekutá láska*. s. 97.

¹⁴³ Bauman, Zygmunt. *Umění života*. s. 64.

tedy identitu utvářet. Jaké podmínky nastavit takto se formujícímu jedinci, aby zaujímal etické postoje, které by směřovaly ke správnému fungování společnosti? Jak má člověk „bez identity” zjistit, co je třeba činit, s čím se ztotožnit a rozeznat správně co je dobré a co špatné? Řečeno slovy anglického filozofa vědy, představitele evoluční teorie poznání, autora postmoderní filozofie a v neposlední řadě také pedagoga Stephena Toulmina: „*je čin ‚morální‘, je-li v souladu s ‚obecným principem‘.*“¹⁴⁴ Toulmin nabízí jednu z možných definic odpovědi na morální otázku. Dostáváme se však i k dalším výkladům etiky. Výše zmíněná spontaneita a bezprostřednost není zárukou morálně správného chování. Volby mezi dobrem a zlem jsou totiž důsledkem nejistoty a nerozhodnosti stejně jako direktivnosti, která nad námi visí s hrozbou svých sankcí a s tresty, které uděluje jako řešení, jež má být důsledkem špatných rozhodnutí.¹⁴⁵ Tato volba a vše s ní spojené závisí na každém z nás ve své jedinečnosti. „*Druhý coby spoušť, cíl a měřítko přijaté a předpokládané zodpovědnosti téměř zmizel z dohledu, vystrnadilo ho a zastínilo aktérovo vlastní já.*“¹⁴⁶ Prostor, který si hýčkáni a pěstování tohoto „já” v moderní době žádá, je často na úkor či ponížení prostoru lidí ostatních. Jedná se o společenský „boj”, který jde často přes „mrtvolu” a to především v podobě lidí, kteří pečují a o něž je potřeba pečovat. Do takové cílové skupiny patří bezpochyby i děti, které jsou často v moderní době přenechány na výchovu pedagogickým pracovníkům, je jim „zalepována pusa” penězi, jejichž prostřednictvím si často mnozí rodiče snaží vykoupit nedostatek času, který jsou schopni a ochotni potomkům věnovat. Kariéra a budování finančního zázemí často dostane přednost před péčí a výchovou potomka, jehož je třeba formovat a tvarovat v dalšího pro společnost obývacího jedince. Až tak mocnou sílu má mnohdy privilegování vlastního já. Zde je možné, vzpomenout Nietzscheho s jeho názorem, že morálka je pouhý švindl, „*(...) příznak dekadence a produkt spiknutí slabých a lhostejných, zbabělých a hloupých proti všemu velkému a ušlechtilému a vznešenému a mocnému a nápaditému a úctyhodnému (,soustrast je ctností pouze pro dekadenty‘.*”¹⁴⁷ Možná z toho důvodu Nietzsche sám sebe definuje jako „imoralistu”, cítí se správně vystižen tímto termínem odlišujícím ho od zbylého lidstva. Znamená to tedy, že za jeho dob bylo lidstvo ještě morálním. V termínu morálka snad neexistuje tolik odlišností jako v termínech, které by vystihovaly hodnotový žebříček. Morálně správné je to, co je dobré,

¹⁴⁴ Toulmin, Stephen. *The Place of Reason in Ethics*. Cambridge University Press: 1953. s. 146.

¹⁴⁵ Srov. Bauman, Zygmunt. *Umění života*. s. 114.

¹⁴⁶ Tamtéž s. 115.

¹⁴⁷ Tamtéž s. 123.

etické. „*Nietzscheho nejčastější požadavek se týká ,přehodnocení všech hodnot‘.*“¹⁴⁸ Tento požadavek je aktuálním i v současné společnosti. Jak ale přehodnocovat hodnoty, o nichž není zcela jisté, že opravdu jsou skutečnými hodnotami? Možná při použití přístupu Nietzscheho, kterého si „*(...) mnozí dnešní vykladači cenní jako nanejvýš vnímavého a patrně i nejvnímavějšího mluvčího emocí, které uvádějí do pohybu a řídí životní filozofii stále většího počtu našich součastníků.*“¹⁴⁹ Morální odpovědnost je jedinou zodpovědností, kterou kromě výčitek svědomí neprovázejí žádné sankce. Chceme-li být morální, jsme morálními především kvůli morálce samé, za níž nelze očekávat mnoho či někdy dokonce žádné výhody. Morálním a morálně odpovědným je člověk čistý. Zůstat morálním i přes mnohé nástrahy, které nám často život staví do cesty a jimž jsme vystaveni, dokáží jen skutečně silní, stabilní a sebevědomí jedinci, kteří se nenechají stáhnout na případná úskalí ve svých morálních, hodnotných cestách. Etika nemá bezprostřední vliv na naši existenci, jako třeba nedostatek potravy. Privace etiky nemůže přímo vést k ohrožení života, a proto je její vyžadování tak ušlechtilé. Rozhodnutí být etickým je nejvyšší volbou, před kterou všichni – každý jednotlivě – stojíme. Tato volba je třeba neustále utužovat, potvrzovat a upevňovat tím, že se za ni postavíme a budeme na ni lpět za všech okolností. „*Etika není silnější nebo ,skutečnější‘ než existence; je pouze lepší. Ujmutí se odpovědnosti za vlastní odpovědnost je důsledkem snahy o dosažení tohoto ,lepšího‘ – snahy, která může, ale nemusí být uskutečněna...*“¹⁵⁰ O propojení vlastního zájmu a zájmu o druhé se snaží nejen morální filozofové, kteří hledají přesvědčivé argumenty, pomocí kterých udělat z domnělého rozporu přednost a nepolemizovat vnitřně s žádnými morálními pochybnostmi týkajícími se péče o druhé. Mít zájem na dodržování mravních norem je dle morálních filozofů ve vlastním zájmu každého jedince. Při kterém se snaží vidět to, že budu-li já se chovat mravně ke druhým, budou se druzí chovat mravně ke mně, „*(...) že péče o druhé a laskavost je zkrátka cennou, ne-li přímo nepostradatelnou součástí péče o sebe sama.*“¹⁵¹ Jako znepokojivý signál, co se vzájemné mravnosti týče, shledává Emanuel Lévinas skutečnost, dojde-li k tomu, že si začneme klást otázky, proč bychom měli být mravními: Co z morálního chování pro nás vyplyne za výhody, kvůli čemu by mi na etice mělo záležet, z jakého důvodu obecně by mi mělo záležet na druhém, jak dalece jsou mravními ostatní a zda

¹⁴⁸ Tamtéž s. 129.

¹⁴⁹ Tamtéž s. 130.

¹⁵⁰ Tamtéž s. 132.

¹⁵¹ Tamtéž s. 103.

by náhodou někdo nemohl být mravním za nás?¹⁵² Lévinas sám se v otázkách mravnosti často odvolává na Starý zákon Písma svatého včetně Desatera¹⁵³ a nachází původ amorálního chování u Kaina, který se táže: „Zdaliž jsem já strážným bratra svého?“¹⁵⁴, s tím, že chce „*důkaz*“, že bylo jeho povinností o bratra pečovat; Kain předpokládal, že péče se stává povinností jen na příkaz vyšší moci, která má k dispozici prostředky na potrestání neposlušných.“¹⁵⁵ V Baumanově individualizované společnosti při odkazování na Lévinasovu etiku se lze dočíst, že: „*V koncepci, kterou vyjádřil Lévinas, je základním kamenem morálky potřeba druhého a zodpovědnost za to, že jí vyhovíme... Závislost a etika drží spolu a spolu také padají...*“¹⁵⁶ U morálky není ani tak na místě hovořit o potřebě, jako spíše o vhodnosti, jelikož morálku není v našich silách verifikovat či jakkoli doložit. Morální chování je nezištné, je jakousi manifestací lidství, která jinak než sama o sobě nemá žádný účel, nezaručuje žádné pohodlí, slávu, úspěch atp. „*Je pravda, že objektivně dobré – prospěšné a užitečné – skutky budou jejich aktéři zas a znovu vykonávat s výhledem na zisk, ať je to boží milost, obdiv veřejnosti nebo odpuštění nemilosrdnosti projevené při jiných příležitostech; takové skutky ale nelze označit za skutečně morální právě proto, že byly takto motivovány.*“¹⁵⁷

Současná etická filozofie se pohybuje na úrovni dvou vyhrocených stanovisek mezi etikou opírající se o víru a předracionální chápání etiky stojící na základech Písma a mezi etikou pojímanou jako „společenskou vůli“.¹⁵⁸ Etika stavějící na víře je živena nevysloveným slovem Božím a vírou v to, že toto slovo se stalo tělem, což ji podmiňuje. Na této ideje ona staví a jejím prostřednictvím sílí. Lévinas i Lögstrup ve svém pohledu na etiku nechávají prostor obojímu výše zmíněnému, tedy etickým základům jak společenským, tak předracionálním. „*Společné dělení těchto dvou významných myslitelů však nekončí pokusem o rozšíření nejobtížnější antinomie etické filozofie. Nejdůležitějším prvkem tohoto sdělení je odmítnutí... skoro všech dosavadních etických koncepcí.*“¹⁵⁹ Přičemž za mravní jednání se tedy považuje jednání takové, které je v souladu s etickým kódem. Mravnost, která probíhá

¹⁵² Srov. tamtéž s. 112.

¹⁵³ <http://www.teologicketexty.cz/casopis/2004-4/Kainovo-znameni-Nezabijes.html>

¹⁵⁴ Gn 4,9.

¹⁵⁵ Bauman, Zygmunt. Umění života. s. 112. Taktéž Bauman, Zygmunt. Tekutá láska. s. 95. Taktéž Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. s. 91.

¹⁵⁶ Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. s. 91.

¹⁵⁷ Bauman, Zygmunt. Tekutá láska. s. 96.

¹⁵⁸ Srov. Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost s. 199.

¹⁵⁹ Tamtéž s. 199- 200.

mezi dvěma lidmi, je v Lévinasových očích základem mravnosti, z níž se vytvářejí mravní osoby. Získávají o sobě mravní sebevědomí a stávají se mravními bytostmi. Místo přejímání rolí, které jim určuje (a mnohdy i vnucuje) společenský diktát. Základem mravnosti je zde setkání tváří v tvář s druhým, v jehož tváři se zrcadlím. Tato Lévinasova představa o sídle mravnosti je však svým způsobem naivní. Lidé totiž v tomto případě nemají ponětí o tom, že spolu navzájem tvoří společenství, natož pak o tom, že mají být společenstvím mravnosti. Mravní společenství získává svou „bytnost“, bytuje a existuje až při nezávislém pohledu zvenčí.¹⁶⁰ „*A na základě recipročního zákona, který vládne zvenčí, očekáváme, že „oni“ patřící do této „dvojice“, „páru“, „oněch“ pochopí sami sebe jako „my“: beze ztráty či změny významu.*“ Mravní společenství je „(...) zobjektivizováno právě pohledem zvenčí, kdy získává svůj subjektivní význam, stává se popsateľným, uchopiteľným, hodnotiteľným a srovnateľným.“¹⁶¹

Dvojakost neboli vnitřní rozpolcenost je prvním, co uvádí do pohybu otázku po mravnosti. Tato ambivalence se v nás odehrává pokaždé, když stojíme před běžným všedním rozhodováním. Mravní podněty se realizují prostřednictvím setkání s tváří (ať již svou, či druhého), to ona nás při střetu před rozhodnutí a nutnost volby, zda se zachovat eticky. Mravnost stojí před veškerou komunikací, jazykem, pravidly či poznáním, nemá pro sebe ani argumenty ani osvědčení.¹⁶² Mravní pospolitost společenství spočívá v jedinečnosti a nenahraditelnosti každého jejího jedince. Vztahy mezi dvěma či více jedinci, dokonce i náš vztah k sobě samým provází nekonečná zodpovědnost, kterou máme celý život a každý okamžik vůči sobě samým i jeden vůči druhému navzájem. „*Tady ve skutečné společnosti (na rozdíl od světa dvou lidí), zní Lévinasův postulát etiky ‚před ontologií‘ divně: priorita tu znamená ‚být dřív‘, nikoli ‚být lepší‘. Původní naivní pospolitost Já a Druhého přestává být naivní.*“¹⁶³

Rozumové představy o mravnosti ve svém díle Agnes Heller¹⁶⁴ popisuje jako rozum přesahující společenské hry o poznávání, rozdílnostech, mezích, čase, prostoru, svobodě, spravedlnosti, nespravedlnosti, pravdě a nepravdě.¹⁶⁵ Na základě intuitivního rozumu tedy

¹⁶⁰ Srov. tamtéž s. 204.

¹⁶¹ Tamtéž s. 205.

¹⁶² Srov. tamtéž s. 204.

¹⁶³ Tamtéž s. 206.

¹⁶⁴ Heller, Agnes. *A Philosophy of History in Fragments*, Oxford: 1993. ISBN 0631187553.

¹⁶⁵ Bauman, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*. s. 207.

„(...) rozum rozumuje, představivost si představuje, chtění chce a řeč mluví.“¹⁶⁶ Hovořili dnes o společenství, vždy tím máme ve své podstatě na mysli již společenství mravní, u něhož předpokládáme, že stojí na mravních základech. Motivy lidí lze porovnávat dle toho, zda směřují k dobru celku. Jedince jako jedinečné bytosti lze vymezit rovněž v postavení k průměru s celkem. V současnosti se lidské osobnosti dají měřit a srovnávat statisticky či vymezit normativně.¹⁶⁷ Lévinas nepopisuje pouze stav setkávání dvou jako vztah „Já a Ty“, ale dále ve svých úvahách hovoří i o vztahu přítomnosti třetího, ve kterém dle něho: „(...) opouštíme to, co nazývám řádem etiky, nebo též řádem svatosti z milosti řádem lásky, dobročinnosti. Opouštíme řád, ve kterém se starám o druhého nehledě na jeho postavení, ba dokonce bez ohledu na to, že jsme si jako příslušníci lidského rodu všichni podobní. Starám se o něj, protože je mi blízko, protože přišel právě teď. Je jedinečný.“¹⁶⁸ Pod tím vším se dá představit rozprostírající se území pro srovnávání, posuzování, a možnou oblast volby. S tím, že se Lévinas opět vrací k Písmu a hovoří o tom, že srovnávání je činem násilným, jelikož vede k porušení naší lidské jedinečnosti.¹⁶⁹ Scéna sociální spravedlnosti se odehrává na etickém pozadí, jehož spravedlnost je dána při srovnávání. Jenže co srovnávat při setkání s druhým, který je jedinečný sám o sobě individuální bytostí? Při setkávání s druhým jedincem žádné skutečné srovnání uskutečňovat nelze. Etika ve své podstatě předchází i státu, od něhož ji nelze odvozovat, stát i etika si vynucují svou autoritu každý svým specificky vlastním způsobem. Stát mnohé naslibuje, ale málo toho skutečně ve výsledku vyplní. To je i jedním z důvodů, proč mezi etikou a státem vládou napjaté vztahy, kdy etika se staví ke státu podezíravě a zpochybňuje jeho důslednost, horlivost a spolehlivost, a to především v morálních záležitostech, o něž etice jde. Stát se stává prostředkem či nástrojem k tomu, aby mohla etika dosahovat své existence sama o sobě.¹⁷⁰

Výše bylo zmíněno, že etika sama, respektive její dosahování (založené na víře, či na společnosti), je čteně popsána u Lévinase. Další, kdo se etikou krom Lévinase a Løgstrupa zabývá, je např. Hans Jonas.¹⁷¹ Jonas však naší mravní ztracenost a bezradnost vidí na rozdíl od Lévinase v perspektivě temporarity. Promítá a řadí etiku a vše etické pomocí dějinné

¹⁶⁶ Tamtéž s. 207.

¹⁶⁷ Srov. tamtéž s. 208.

¹⁶⁸ Lévinas, Emmanule. v rozhovoru s Francoisem Poiriém, in: Qui êtes-vous?, Lyon: 1987. ISBN-10: 2737700051.

¹⁶⁹ Srov. Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. s. 210-211.

¹⁷⁰ Srov. tamtéž s. 212-213.

¹⁷¹ Jonas, Hans. The Imperative of Responsibility, Chicago 1984. ISBN-10: 0226405974.

perspektivy. I jeho názor je v mnohém zajímavý. „Jonas (proto) zdůrazňuje, že ačkoli nová moc potřebuje novou etiku, a to velmi naléhavě, podryvá zároveň možnost, že tato potřeba bude uspokojena, jelikož etickým úvahám upírá právo zasahovat, natožpak zastavovat její vlastní nekonečný, sebe sama vyživující růst.“¹⁷² Jonas tvrdí, že se nelze takto zaslepeně ubírat, bez toho aniž by byly brány ohledy na etiku. Trvá na svém a pokládá si otázku, jakým způsobem takovéto ubírání společnosti zastavit. Východisko vidí v nové etice, která by byla adekvátní době, s jejím novým rozložením lidských sil. Zastává kantovský přístup, postavený na apodiktické čili nezvratné a naprosto jednoznačné jistotě, konkrétních pravidlech a jejich společenském uznání.

„Jinými slovy, potřebujeme něco takového, jako je kategorický imperativ číslo II. Mohl by znít třeba takto:“ dle Baumana „Jednej tak, aby důsledky tvého jednání byli slučitelné s trváním skutečně lidského života“.¹⁷³ Chybovat v otázkách morálky je v takovémto přístupu možné pouze ohledně příčiny, která by připouštěla mýlku. Kantův kategorický imperativ mravní je postavený, jako ostatně celá jeho filozofie, výhradně na rozumu, aniž by připouštěl jakékoli pocity a city, které Kant sám odmítá a považuje je za projev slabosti. Jeho racionální argumenty musí přijmout každá bytost, právě proto, že je rozumem obdařena. Na racionálním myšlení, jež prostřednictvím etického zákona vede k mravnímu jednání, Jonas sympatizuje s Kantem.¹⁷⁴ Zákonodárný rozum však i v tomto případě může být problematický a může nás svádět na zcestí, proto je potřeba etické jednání živit a zprostředkovávat především prostřednictvím správně volené filozofie. Co se dále etiky takto pojaté týče: „V Jonasově koncepci nezbyvá prostor pro jinak triviální sociologický postřeh, že mají-li být argumenty přijatelné, musejí být nejenom racionální, ale také (nebo místo toho) v souladu s lidskými zájmy. Není tu místo ani pro stejně triviální fenomén, jímž jsou ‚nepředvídatelné důsledky‘ lidského jednání.“¹⁷⁵ Není zde nutné ani uvažovat o spoustě různých nesourodých zájmů čekajících na to, že jim někdo stanoví řád, ustanovením určitého, pro celou společnost platného souboru principů. O co se však mají opřít? Na čem stavět? Co jim poslouží jako pilíře? Kdo je bude schopen prosadit? Budou toho schopny síly společenské a politické? A když nikoli, tak které?

¹⁷² Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. s. 215.

¹⁷³ Tamtéž s. 215.

¹⁷⁴ Srov. tamtéž s. 216.

¹⁷⁵ Tamtéž s. 217.

Podle Baumana Jonas při svém hledání koncepce nové etiky opomněl současný paradoxní fenomén, že: „(...) rostoucí vědomí o budoucích nebezpečích jde ruku v ruce s rostoucí neschopností těmto hrozbám zabránit nebo zmenšit dosah jejich důsledků.”¹⁷⁶ Výsledky Jonasovi etické strategie jsou pro nás bezesporu směřodonné. Okolní jevy ve světě, jakými je chudoba, nedostatek pitné vody a potravin, neekologické jednání, válečné konflikty, mohou být jen stěží důsledkem nedostatku etického jednání a konání. Jde o víc, k takovýmto odsouzeníhodným pohromám je zapotřebí více než neznalost etiky či filozofických principů. „Rozemílající, systematická důslednost globálního ničení je mnohem mocnější než soudržnost etického rozhořčení.”¹⁷⁷ Právě proto vzrůstá potřeba nového kategorického imperativu. V současné době není jistá žádná moc, ani ta politická, svět je nejistý a svobodomyšlný. Je třeba se však vyvarovat toho, že by panující svoboda nebyla prakticky na ničem závislá. Lévinas, Jonas i další filozofové vkládali své naděje do spravedlnosti, jež by byla „mravností inspirovaná”.¹⁷⁸ Je třeba, aby se z této ušlechtilé myšlenky nestala pouze myšlenková abstrakce a zbožné přání. Je třeba mravnost (ať již jakkoli přijatelně podanou) prosadit a uskutečňovat.

Morálně jednat a konat lze pouze, pokud vyloučím jakýkoli postranní úmysl. „Spontánní projev života je radikální právě kvůli ‚absenci postranních úmyslů‘ – jak amorálních, tak morálních. To je jeden z důvodů, proč etický požadavek, onen ‚objektivní‘ tlak, abychom byli morální, který vychází ze samotné skutečnosti, že jsme naživu a sdílíme tuto planetu s ostatními, zůstává a musí zůstat nevyřčen. Jelikož z ‚uposlechnutí etického požadavku‘¹⁷⁹ lze snadno udělat motiv chování (lze ho do něj zdeformovat nebo zkreslit), je pro etický požadavek vůbec nejdůležitější, aby byl zapomenut a aby se o něm neuvažovalo: jeho radikalita ‚spočívá v tom, že má zůstat nadbytečný‘.”¹⁸⁰

Chováme-li se v životě bezprostředně a nezávisle, ještě nezaručuje to, že se chováme mravně a eticky, že volíme správně z možností mezi dobrým a zlým. Morálka se neustále pohybuje v prostředí, které balancuje v nejistotě. Toto prostředí je pro ni domácí, z něj vzrůstá a v něm ji lze pěstovat. Nejistota tedy není pro morálku nikterak ohrožujícím faktorem.¹⁸¹ Pro to, abychom se chovali mravně, neexistují žádné direktivní příkazy nebo

¹⁷⁶ Tamtéž s. 217.

¹⁷⁷ Tamtéž s. 218.

¹⁷⁸ Srov. tamtéž s. 219.

¹⁷⁹ Bauman, Zygmunt. Umění života. s. 112.

¹⁸⁰ Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. s. 101.

¹⁸¹ Srov. tamtéž s. 101.

nátlak. Morálními býti můžeme a nemusíme. Chovat se morálně je čistě důsledkem naší svobodné vůle, volbou správné možnosti. Morálka tedy krom své nejistoty prokazuje i jasnou souvislost se svobodou, konkrétně se správným rozhodováním pro chování mravní a etické. Vyhovět tomuto požadavku znamená v podstatě nechat se vést dobrem a k dobrému směřovat, konat s ohledem na dobro samo, potažmo na dobro druhého.¹⁸² Dodržet tento precedens v současném moderním světě se jeví jako obtížné. „*Život je o přežití. Přežijí ti silnější. Přežije ten, kdo zaútočí jako první. Pokud jste ti silnější, máte naději, že přežijete nepotrestáni za to, co uděláte se slabšími, ať je to cokoli. Nad tím, že dehumanizace obětí dehumanizuje pronásledovatele – dělá z nich morální trosky – se jen mávne rukou jako nad něčím nepříliš důležitým; pokud se to rovnou nepřejde mlčením. Jde jen o to, dostat se na vrchol a zůstat tam.*“¹⁸³ Současná doba je velice dravá, dravost často směřuje pouze k získání hmotných statků a osobního úspěchu a morální chování nechává za sebou.

Vztahy tak, jak je popisuje Giddens,¹⁸⁴ ve své čistotě mohou současné generaci připadat lehké a samozřejmé, jelikož tyto vztahy či jejich obdoba jsou přirozené a důvěrně známé prostředí, ve kterém se daní jedinci formovali. Giddens hovoří o vtazích partnerských a o vztazích intimity v moderních společnostech. „*Čistý vztah, tedy ,vztah sám o sobě‘, je dnes převládající formou lidské sounáležitosti a lidé do něj vstupují ,kvůli tomu, co z něj každý člověk může získat‘ a ,setrvávají v něm pouze tehdy, přináší-li oběma stranám dostatečné uspokojení.*“¹⁸⁵ Proměna hodnot je dnes jasně patrná i ve vztazích partnerských, manželství se uzavírá jen sporadicky a většina párů spolu žije pouze „na psí knížku“. Přesto, že počet párů vstupujících do manželského svazku klesá, zůstává další proměnnou skutečností i fakt, že se každé druhé manželství uzavřené v současné moderní době rozvádí.¹⁸⁶ „*Najdou-li dnešní mladí lidé v něčem zalíbení, popisují to jako ,cool‘. Což je poměrně trefný výraz: ať jsou dnes lidské vztahy a skutky jakékoli, rozhodně by neměly vyvolávat pocit vřelosti, a hlavně by neměly vřelé zůstat; jsou v pořádku jen tehdy, pokud jsou ,cool‘, chladné a nevzrušené.*“¹⁸⁷ Pro naše předky je charakteristická doba větší vztahové blízkosti, kontaktu a interakce, jež provázela totalitu jejich morálních voleb.

¹⁸² Srov. Bauman, Zygmunt. Umění života. s. 113.

¹⁸³ Bauman, Zygmunt. Tekutá láska. s. 89.

¹⁸⁴ <http://socialniteorie.cz/a-giddens-promena-intimity-sexualita-laska-a-erotika-v-modernich-spolecnostech/>

¹⁸⁵ Bauman, Zygmunt. Tekutá láska. s. 93.

¹⁸⁶ https://zpravy.idnes.cz/rozvodovost-v-cesku-0lt-/domaci.aspx?c=A150209_184242_domaci_cen

¹⁸⁷ Bauman, Zygmunt. Tekutá láska. s. 93.

Nezávislý projev života tedy ovlivňuje a vyvolává etickou volbu mezi dobrým a zlým. Nezávislost, která provází současnou dobu, zahlušuje etický požadavek více než kdykoli dřív.¹⁸⁸ Subjekty, které jsou určující pro vzájemnou blízkost, se nesou na vlně bezprostřednosti, jíž jsou podněcovány a směřovány etické projevy života. Jinými slovy jsou tyto etické projevy nezávislémi a snaží se uchovat si svou blízkost, a to i přestože se objekty, jež je mají spouštět do této blízké bezprostřednosti, vzdalují.

Moderní filozofie a moderní politika se rozcházejí v mnoha směrech, rozdílností mezi nimi je tolik, že těžko lze hovořit o souladu. Naopak spíše vzájemná neshoda častokrát přešla v otevřený konflikt, který byl probuzením do kruté reality z předstíraného konsenzu „(...) mezi filozofickým hledáním jednoznačné pravdy a politickým usilováním o jednoznačný řád.”¹⁸⁹ Kant se svým kategorickým imperativem, přestože zastával pohled na člověka jako na svobodnou bytost, podotýká, že kategorický imperativ může člověku předepisovat, co má dělat a jak se má chovat díky přítomnosti svobody v nás. Nelze však nikdy předvídat, co skutečně který jedinec vykoná, jak se zachová a rozhodne.¹⁹⁰ Etické úmysly jsou tedy čistě záležitostmi subjektivní, i když společenské prostředí se může tvářit, že nám nabízí ukazatel směru, který by bylo vhodné zaujmout a následovat. „Někteří lidé tvrdili, že vznik sociálního státu znamenal vítězství etických úmyslů, které se staly konstitutivními principy moderní civilizované společnosti.”¹⁹¹ Skutečnost se však jeví tak, že příčinou našeho utrpení může být mj. i nestabilita, křehkost a nejistota naše živobytí provázející. Tyto aspekty jsou však druhotné v prostředí lidí strádajících ekonomicky, lidí žijících v chudobě, kde je na každodenním programu hlad a bída. „Tito lidé trpí kvůli nedostatku možností ve světě, který se chlubí tím, že otevřel všem (tj. všem ostatním) nevídané možnosti.”¹⁹² Osamělost etiky v prostředí, kde si vládu převzaly spíše volby racionálně-instrumentálního rozumu, nás staví opět na začátek před výzvou pokusit se najít mezi nimi symbiózu, která by jejich vzájemné fungování provázela. Je nutné se pokusit o pevné splnutí těchto dvou aspektů, na nichž by se měly budovat základy současné společnosti. „Nosnost mostu se měří silou jeho nejslabšího pilíře. Lidskost společnosti bychom měli měřit kvalitou života jejich nejslabších členů. A jelikož podstatou veškeré mravnosti je zodpovědnost, kterou na sebe bereme za

¹⁸⁸ Srov. tamtéž s. 93.

¹⁸⁹ Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. s. 79.

¹⁹⁰ Srov. tamtéž s. 79.

¹⁹¹ Tamtéž s. 92.

¹⁹² Tamtéž s. 97-98.

lidskost života ostatních lidí, je to rovněž měřítko, etické úrovně společnosti.“¹⁹³ Diskurz naší současné doby, převládající trendy a sociální péče uvnitř společnosti jsou překážkami, které brání v řádném návratu ke stabilním etickým základům. Dle Baumana tyto obtíže jsou důsledkem dlouhodobé byrokracie, v níž je etická podstata sociální a jiné péče pokládána za samozřejmou, již hotovou věc, aniž by se kdokoli z nás zabýval jejím skutečným fungováním a jejími projevy v běžné praxi.¹⁹⁴ „*Profesor van der Laan položil prst na nejnepříjemnější a nejbolavější z těchto sebedestruktivních problémů, když podotkl, že v praktikách sociální péče ‚morální učení nahradil procedurální výkon pravidel‘.*“¹⁹⁵ Nad společenskou potřebou morálky nyní převládá potřeba procedurálního výkonu, jež je očividným důsledkem toho, že je nám třeba lépe strukturalizovat etické hodnoty, dát jim stabilnější charakter a ráz, aby byly snadněji definovatelnými a vymahatelnými. Je třeba více argumentů a ukazatelů, jež by stanovily rozumné důvody, aby se lidé navzájem začali více zajímat nejen o blaho své, ale i o blaho svých spoluobčanů. A o blaho společenské, provázející soužití dnešní pluralizované společnosti. Je třeba lidem ukázat potřebu s péčí usilovat o to státi se a býti mravními. Že morální právo na štěstí, by měli mít i chudí a nemohoucí, a že je naším nepsaným společenským pravidlem pokusit se jim k tomuto štěstí dopomoci. Je třeba si uvědomit, že pro etiku neexistují racionální důkazy, přesto bychom ji však měli přijmout a ctít. „*Mravnost se může spoléhat jen sama na sebe: je lepší starat se o druhé než umýt si ruce, je lepší být solidární s neštěstím druhého než být vůči němu lhostejný, a je vůbec lepší jednat mravně, i když tím lidé nezbohatnou a společnost nebude více profitovat.*“¹⁹⁶ Jak již bylo výše uvedeno, kvalita společenství se měří kvalitou jejich etických norem, a tudíž by mělo být i v našem zájmu, prožívat své životy ve společenstvích takto kvalitních. Za své morální jednání a důsledky, je nutné přijmout plnou zodpovědnost, ač není vymezena žádným zákonem. Změna obecného naladění je důsledkem ztráty společenských norem, kde je kritika producentská nahrazena kritikou spotřebitelského trhu a úpadkem zájmu o společenské dobro, společenské normy a globálně úpadkem zájmu o dobrou společnost „*(...) propadem oblíbenosti politiky nebo přílivem hédonistických pocitů ve stylu ‚já až na prvním místě‘; ačkoli všechny tyto fenomény povahu naší doby skutečně přesně vystihují. Příčiny celého posunu jsou zakořeněny v zásadní přeměně veřejného*

¹⁹³ Tamtéž s. 99.

¹⁹⁴ Srov. tamtéž s. 99.

¹⁹⁵ Tamtéž s. 99-100.

¹⁹⁶ Tamtéž s. 103.

prostoru a obecněji řečeno ve způsobu, jakým moderní společnost funguje a zachovává sebe samu.“¹⁹⁷ Bauman se domnívá, že všeobecný pocit krize panující u filozofů, teoretiků i praktiků vzdělání není následkem selhání vzdělávací teorie. Ale je následkem společenského rozpadu všech dostupných vzorců chování, jehož důsledkem je proměna hodnot a usilovné hledání vlastní identity, které je omezeno deregulací a privatizací tohoto procesu. „*Identita se stala prizmatem, jímž se odkrývají, uchopují a zkoumají ostatní aspekty současného života. Tradiční náměty sociálního výzkumu procházejí přestavbou, aby zapadly do diskurzu, který se dnes točí kolem osy ‚identity‘.*“¹⁹⁸ Na utváření naší identity se do značné míry podílejí i média, která bez skrupulí zasahují do našich životů. Jsme proto ovlivněni tím, jaký obrázek ideálu a ideální skutečnosti je před nás kladen. Pro média je živnou půdou pozornost veřejnosti, která je předmětem jejich zájmu. Pozornost jim věnovaná totiž prodává. Média, respektive to, co před nás postaví, mají na naši skutečnost v podstatě okamžitý dopad. Neuvědomujeme si však oslepení září této iluze, jak nemilosrdným diktátem na naši osobu jsme následkem toho vláčeni, pokud takovému diktátu podlehneme. Mediální svět má svá vlastní pravidla,¹⁹⁹ opět především orientovaná na vidinu získání si co největšího počtu příznivců, kvůli vidině záruky co největšího zisku. Těmto pravidlům nejde o žádný rozvoj našeho intelektu, privilegium, jež je doménou akademií a univerzit. Veřejnost se nezajímá o pravdu a o spravedlnost, pokud se jí to bezprostředně netýká, netouží sama od sebe po jejím nalézání. Většinová společnost se spokojí a podlehne mediálně diktovanému obrazu (aniž by si uvědomila, že média před nás kladou pouze to, co je v jejich zájmu před nás pokládat). Společnost je mediálním důsledkem nemocná, strádá a trpí privací pravdy a skutečným náhledem na vnímané hodnoty, „*(...) ztrátou autorit, polyfonií zpráv o hodnotách a následnou fragmentarizací života. Takový je svět, ve kterém žijeme, svět, který bychom nejraději označili jako ‚postmoderní‘ (ačkoli, znovu opakují, nemám nic proti tomu, aby se nazýval pozdně, reflexivně, nebo sur-moderním nebo kterýmkoli jiným jménem, pokud se ovšem shodneme na tom, co má toto jméno znamenat.)*“²⁰⁰ Podle kanadského profesora Thomase Hatiny současné termíny postmoderna či postmodernismus lze aplikovat v širokém spektru souvislostí týkajících se kulturních podmínek, současnosti a našeho prostředí.

¹⁹⁷ Tamtéž s. 122.

¹⁹⁸ Tamtéž s. 166.

¹⁹⁹ Srov. tamtéž s. 158-159.

²⁰⁰ Tamtéž s. 151.

„Termín ‚postmoderna‘ obvykle označuje specifickou dějinnou epochu, zatímco ‚postmodernismus‘ odkazuje k naší kulturní reflexi nebo myšlení.“²⁰¹ Rozlišovat mezi těmito dvěma pojmy pokládá Hatina za užitečné, nicméně v námi citované situaci tento přístup neuplatňuje. Výklad obou termínů dává jasný výstup, že se jedná o následnou reakci na vzorce, které ponoukl modernismus. „Modernismus jasně rozlišoval mezi subjektivním a objektivním aspektem poznání. Jinými slovy subjekt je schopen poznat a ověřit realitu, její mechanismy a dokonce i metanarativ, jehož je součástí.“²⁰² Výstupy modernismu jsou však již v současné době většinou překonány a vyvráceny, nebo minimálně spekulovány. Je ale postmoderna nevyhnutelnou kritikou moderny a máme ji chápat jako odlišnou samostatnou epochu kulturního myšlení? Tato otázka podnítila mnoho debat. Mnozí filozofové jen obtížně hledají definici postmoderny, a dokonce zpochybňují její samostatnou existenci s tím, že je neoddělitelně spojena s modernou. „Jedním z nejpřehnanatnějších příkladů, které ukazují, jak problematické je definovat postmodernismus, může být citát Dana Vii z rozhovoru s jedním z předních zastánců postmodernismu Richardem Rortym, který byl uveřejněn v *New York Times*. Autor rozhovoru položil Rortymu otázku, jaké jsou nejimpozantnější a nejpřehodnocovanější ideje současné doby, a dostal odpověď: ‚První věc, která mě napadá je postmodernismus. Jedná se o tak nadužívaný termín, že už nikdo nemá sebemenší zdání, co vlastně znamená. Ve filozofii má jiný význam než v architektuře a v literatuře neznámá vůbec nic... Postmodernismus není idea, je to slovo, které předstírá, že je ideou. Možná, že to, čeho se musíme zbavit, je pocit, že bychom měli postupovat někam za modernismus‘.“²⁰³ Bauman v díle *Stát v krizi*, které je psáno formou dialogu mezi Zygmuntem Baumanem a Carlem Bordonim o postmodernismu též polemizuje. Bordoni říká, že zadíváme-li se zblízka, postmoderní období již vlastně neexistuje. Postmodernitu vidí jako název krátkého období historie mezi 70. léty a koncem 20. století. Shledává tuto dobu charakteristickou svým chaotismem a silným vlivem na společnost. Také jako dobu, kdy došlo ke zpochybnění všech stávajících hodnot a jistot modernity.²⁰⁴

²⁰¹ Hatina, Thomas, R. *Novozákonní teologie a hledání její závažnosti*. s. 25.

²⁰² Tamtéž s. 25-26.

²⁰³ Tamtéž s. 25.

²⁰⁴ Srov. Bauman, Zygmunt. *Stát v krizi*. s. 140.

3.2 Pluralitní současná společnost

Skutečnost, zabývající se otázkou temporarity, na kterou poukazují i jiní autoři,²⁰⁵ zachycuje a používá ve své reinterpretaci i Zygmunt Bauman. Jedná se mj. o fakt, že: „*Pro novou současnou mládež však existuje pouze přítomnost.*“ Swida- Ziembra zde zmiňuje svůj průzkum z let 1991-1993, z něhož vyplynulo, že si mladí lidé kladli otázky: „*Proč je na světě tolik agresivity? Je možné dosáhnout úplného štěstí?*“ atp. Stejně tak je zde zmíněno, že dnes již tyto otázky pro nás nejsou až tak podstatné a lze říci ani relevantní (podle toho, jak se mění náhled a světonázor i během odstupů necelých dvou desetiletí, a dále ještě specifika jednotlivých kultur, která jej ovlivňují).²⁰⁶

Nová úloha času spočívá v ustanovování Heideggerova Dasein, což je usebrání se do naší existence, temporarita pojímá čas dějinně, v tomto dějinném pohybu se odehrává společnost, vznikají národy, utváří se sociokulturní prostředí.²⁰⁷ Při pojímání času dějinně, jde o jiný způsob časového pojetí, než jaký je nám známý např. v pojetí Aristotelově. Při snaze o vymezení časovosti jsme se v minulém století setkali s nepřesným přístupem, kdy: „*Dějiny bývají nahrazeny jen popisnou historií; a tak se u Heideggera setkáváme s rozdílem mezi podstatnou a nepodstatnou minulostí. Ta podstatná je nazývána ‚Gewesenheit‘, ta nepodstatná je nazvána ‚Vergangenheit‘.*“²⁰⁸ Jedině při správném pochopení, pojetí a uchopení bližší či vzdálené minulosti, lze zakládat naši současnou přítomnost, od níž se bude odvíjet naše budoucnost, potažmo i budoucnost celé společnosti. Je třeba filozoficky toužit a hledat smysl života, tato touha svého druhu je odvahou, která jakmile se ve své konkrétní mimojazykové skutečnosti začne pohybovat, dojde k odnětí, respektive zbavení jí její síly. „*Vůbec nejnebezpečnější privace je odnětí podstaty lidskému myšlení a nahrazení této podstaty popisem fungování či popisem vnějšku dané předmětnosti. To se nejčastěji děje. Vlastně se jedná o privaci podstaty, kořene věci, pramene věci. Tento závěr je přímo osudný, vzpomeneme-li, co chtějí někteří politici učinit z našeho vzdělávání. Z univerzit chtějí udělat ‚kuchařku‘ našeho chování na trhu.*“²⁰⁹ Je třeba se soustředit na to, co se děje

²⁰⁵ Např. Swida- Ziembra, Hana. *Młodzię PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*. Liczba stron: 600. ISBN 978-83-08-04529-9.

²⁰⁶ Srov. Bauman, Zygmunt. *Umění života*. s. 61.

²⁰⁷ Srov. Hogenová, Anna. *Čas jako problém*. s. 7.

²⁰⁸ Tamtéž s. 8.

²⁰⁹ Tamtéž s. 11-12.

kolem nás, když vnímáme. A také je třeba vnímat vnímané, takovéto vnímání má už svou hloubku.

Fyziologové tvrdí a budou tvrdit, že vnímání se uskutečňuje v našem mozku pomocí synapsí nervových drah mezi jednotlivými nervy. Z filozofického hlediska se však vnímání děje v temporalitě, *“(…) která zakládá synopsis vnímaného předmětu s noetickými výtěžky naší podstatné minulosti. Výběr toho, co vnímáme, musí být v nás již předem stanoven, je ,předrozhodnut‘. Lidská bytost není zrcadlem, jež odráží okolní svět bez výběru toho, na co se má zaměřit.*“²¹⁰

Současná doba je však charakteristická svým zrychleným tempem. Jak se toto pojmání času zrychluje, dochází v závislosti na subjektivních zkušenostech, jež nás mnohokrát zatěžují či až přetěžují svými požadavky, rychle i ke změně postavení lidských jedinců ve světě.²¹¹ Jedincovu identitu v současném světě určuje proces socializace, který je současně stálý a prozatímní, osobitý a kolektivní, osobitý a předmětný, životopisný a hierarchizovaný, dále přesně určený institucemi.²¹² „*Přináležitost‘, jak píše Jean Claude Kaufmann, dnes ,v první řadě slouží jako zdroj pro ego‘. Varuje před názorem, že ,kolektivita sounáležitosti‘ se rovná ,integrující komunitě‘. Je lepší na ni nahlížet jako na nezbytný doprovod procesu individualizace; jako na sérii zastávek, dalo by se říct, nebo zájezdních hostinců na cestě, které vyznačují trajektorii sebeformujícího a sebereformujícího se ega.*“²¹³ Termín „přináležitost“, o kterém se zde hovoří, se v současném pluralitním světě týká „přináležení“ k určité entitě, je však paralelně možné přináležet současně k entitě jedné i k entitě jiné, aniž by to vzbuzovalo popuzení či útisk od kterékoli z entit druhých?²¹⁴

Nehledě na to, s jakou entitou se kdo ztotožňuje, hraje další významnou úlohu v moderní době proces individualizace, který do již takto složitých mezilidských vztahů vnáší svá další pro a proti. Vztahy moderny „*(…) oscilují mezi sladkým snem a noční můrou, a my nemáme jak poznat, kdy se jedno začne měnit v druhé. Většinou tyto dvě entity koexistují – byť v různých hodinách vědomí. V tekutém moderním dějišti života jsou vztahy možná těmi nejběžnějšími, nejnaléhavějšími, nejsilněji prožívanými a nejkomplikovanějšími formami rozpolcenosti. Právě proto, mohli bychom tvrdit, mají své pevné místo v samém centru*

²¹⁰ Tamtéž s. 12.

²¹¹ Srov. Bauman, Zygmunt. Umění života. s. 71.

²¹² Srov. Dubar, Claude. La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Armand Colin: 1991. s.113.

²¹³ Bauman, Zygmunt. Umění života. s. 93-94.

²¹⁴ Srov. tamtéž s. 95.

pozornosti tekutých moderních ‚jedinců a nařízení‘ a jsou v běhu života a dnů vždy tím nejhlavnějším.“²¹⁵ Kolem vztahové problematiky se dnes točí téměř vše, co se odehrává v poradnách psychologů a všemožných léčitelů. To, k čemu dříve sloužila zpověď, se stává v dnešní moderní společnosti dobrým byznysem. Mezilidské vztahy vždy byly pro lidstvo a méně usebrané jedince natolik složité, obtížně rozluštitelné a nerozpletitelné, že se v nich mnozí bez cizí pomoci ztrácejí. Jakou roli tedy hraje individualizace v lidské pospolitosti obecně, je velice obtížné definovat. Bez ohledu na každé společenství však: *„Individualizace zůstane. Každý, kdo přemýšlí o prostředcích a způsobech, jak se vyrovnat s jejím vlivem na styl našich životů, musí především docenit tuto skutečnost. Individualizace přináší stále většímu množství mužů a žen nevídanou svobodu experimentovat, přináší však také (...) neslýchaný úkol vyrovnávat se s jejími důsledky.“*²¹⁶ Modernita ve své plné svobodě a nejistotě se spoustou svých paradoxů a protipólů nás staví před volbu mezi sebeurčením a možnou schopností podílet se na společenském uspořádání, které může rozhodovat o tom, zda naše sebeurčení vůbec bude možné či uskutečnitelné. To je jedním z rozporů, jemuž jsme vystaveni v dnešní moderní době. *„Tím, že rozemlela vše pevné a zprofanovala vše posvátné, modernita přinesla éru trvalé disharmonie mezi potřebami a schopnostmi.“*²¹⁷ Nedůvěra vůči možnosti pravého poznání však není výdobytkem moderní doby. Je možná, jen je o něco více podnícena rozpadem starých jistot, který provází společnost stále v kratším časovém rozmezí již od středověku. Moderní dobu lze chápat jako část rozkladu, jež vrcholí v 17. století a u kterého možná došlo k jeho značnému rozmachu i při šíření křesťanství napříč Evropou.²¹⁸ *„Starověký skepticismus byl aristokratickým gestem. Svobodní skeptikové klasického Řecka doufali v následující: jestliže nahlédneme, že nic není o sobě dobré ani špatné, jestliže poznáme, že se nedá žádným způsobem dokázat, že věcem opravdu náleží hodnota, kterou jim lidé přičítají, pak zmizí muka tužeb, jakož i utrpení, které přinášejí zklamané naděje a také strach ze ztráty. Starověcí skeptikové proto radostně vítali získané slasti pokoje. Naopak na ‚pyrrhonské krizi‘ nebylo vůbec nic svobodného ani aristokratického. To, co se otrásl v základech, byl svět hoj polloi.“*²¹⁹ Čili svět obecného lidu, společenství a společnosti. Zakladatelem Pyrrhonské skepse byl Pyrrhón z Élidy, tato krize provázející období helénismu se zabývala tezemi o nepoznatelnosti světa a etickými

²¹⁵ Bauman, Zygmunt. Tekutá láska. s. 10.

²¹⁶ Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. s. 65.

²¹⁷ Tamtéž s. 75.

²¹⁸ Srov. tamtéž s. 75.

²¹⁹ Tamtéž s. 76.

důsledky z takovýchto tezí plynoucích. Mezi věcmi vnímanými a myšlenými zeje propast nepoznatelnosti, a proto se tehdy soudilo, že je v tom lepší zdržet se úsudku. To je zásadní rozdíl mezi starověkým Řeckem a dobou moderní, která soudí, usuzuje a odsuzuje všechno a všechny, často bez hlubšího rozmyslu. Starověcí skeptikové považovali vzpouru jednat proti denní rutině za znamení zvláštní vytříbenosti. Takto vyznačovat se měli vznešení a moudří filozofové, pro něž byla typická snaha po duševní hloubce, která je povznášela nad starosti obecného lidu a všedního světa tím, že vstupovali do světa kontempace a reflexe.²²⁰ „*Moderní filozofové však vnímali svou úlohu a osobní povinnost úplně jinak. Měli se podílet na ohromném moderním podniku budování řádu ve světě, který trpěl v troskách ancien régime.*”²²¹ *Tento nový řád měl být dílem rozumu, jedině spolehlivé zbraně lidských stavitelů, a filozofové byli povoláni k tomu, převádět rozumové ‚jest‘ do jazyka ‚měl bys‘ lidského jednání. Moderní filozofové od počátku řešili otázku, jak budovat mosty ke světskému životu, nikoli jak je pálit. Skeptické věštby proto přinášely prokletí, skeptické argumenty byly zlořádem, nejasnost světa dráždila, váhavost byla znamením nevědomosti, kterou měla nahradit poznáním založená jistota.*“²²² Úsilí o nalezení jistoty je pro společnost typické až prakticky do dnešního věku. Váhání a nejistoty je dle Freuda možné odstranit pořádkem, který je pro něho formou nutkavého opakování. Moderní společnost pozvolna docházela k přeměně hédoné za podmínek a okolností vnějšího světa, jež na ni působil na stav, kdy začala uznávat jako základní myšlenkové východisko realitu.²²³ Princip reality se místo toho, co chceme, zaměřuje na to, co můžeme. „*Jako by jednala z Hegelova rozkazu, moderní doba definovala svobodu jako poznanou a pochopenou nutnost.*“²²⁴ Šťastný a svobodný jedinec žijící v sociálním společenství je jen velice málo schopen vnímat nesoulad mezi tužbami a schopnostmi, kdy jedinec odmítá konat to, co direktivně musí, avšak troufne si vykonat i to, co by neměl. Rizika, nástrahy, úskalí a nebezpečí moderního světa pociťujeme my všichni, každý individuální měrou. V moderním životě nemáme prakticky žádnou jistotu a ani prostředí, ve kterém se pohybujeme, není stabilního charakteru. Naše důvěra se tak stává zranitelnou, a mnohdy k jejímu zranění skutečně dochází. Naše tužby nás staví před neustálou otázkou volby, tato volba je však o to vrtkavější, že hodnoty, po nichž toužíme, jsou natolik proměnné, že často ztrácejí během velice krátké doby na své

²²⁰ Srov. tamtéž s. 77.

²²¹ Starých principů. Toto označení je typické pro Francii 15.-17. století.

²²² Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost s. 77.

²²³ Srov. Freud, Sigmund. Nespokojenost v kultuře, Alois Hynek: 1998. s. 88 a 70. ISBN 80-86202-13-5.

²²⁴ Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. s. 84.

přitažlivosti. A tak se neustále potácíme v usilovném hledání své vlastní identity.²²⁵ „*Naše doba vyniká v rozkládání rámců a v likvidaci vzorců; všech rámců a všech vzorců, náhle a bez výstrahy.*”²²⁶ Za těchto okolností je i uchopení vysokoškolského a vyššího odborného vzdělávání vystaveno působení doposud neznámých vzorců, jež je nutné aplikovat v terciální sféře, která ponouká osvojení nových návyků. Toto osvojování návyků se má dít mj. pomocí vštěpování hodnot a vzorců chování, které by měly vytyčovat jedincovo ubírání se správným a pro něho přínosným směrem. Přínosná výuka se dá ve svých charakteristických aspektech definovat jako odhlédnutí od krize zděděných institucí a překonaných filozofií. „*Jestliže je návyky, které si osvojili během výuky, nutí vyhledávat nové soudržné a koherentní struktury, pokud jejich činy přímo závisejí na odhalení, pak mají opravdový problém. U postmoderních lidí nejde ani tak o to, aby dokázali odhalit v hladě událostí skrytou logiku nebo vysvětlit utajené vzorce v nesouvislých snůškách pestrobarevných ploch. Postmoderní lidé musejí být sto okamžitě ničit své mentální vzorce a strhávat umné kompozice jediným hbitým pohybem mysli.*”²²⁷ A takto je třeba zacházet se svými zkušenostmi a přihlédnout ke skutečnosti, že i přes doposud získané zkušenosti se neustále učíme. Je to složitý proces ovlivněný mnoha novými stanovisky, jež provádějí moderní dobu a jež jsou odlišné od předešlých pospolitostí. Prim, který si v současné době udržuje moc, je okořeněný soustavnou potřebou vzdělanosti. „*Nezavršenost vlastní identity a zvláště individuální odpovědnost za její završení se ve skutečnosti úzce vztahují ke všem ostatním aspektům moderní situace.*”²²⁸ Osvobodit se od touhy po patričním sociálním postavení, znamená svobodu, která je spjata s myšlenkou individualizace. „*Řečeno ve zkratce, ‚individualizace‘ znamená, že lidská ‚identita‘ přestává být ‚daností‘, ale stává se ‚úkolem‘; zároveň se tím na jedince svaluje zodpovědnost za plnění tohoto úkolu a za jeho důsledky (a také za vedlejší účinky).*”²²⁹ Povinnost a snaha po dosažení toho, co by nás vymezovalo a sebeurčovalo, je v moderní společnosti renomé nahrazující touhu po společenském postavení. Je třeba respektovat možnou dočasnost společensky stanovených pravidel a nesnažit se naši budoucnost nikterak okleštit. Lidé současnosti mají jen pramálo záchytných bodů, kde by mohli zakotvit. Žádný příslib, že dosáhnou cíle, žádný příslib bezstarostného života. Současnost se děje ve zbesilém tempu. Všichni jsme prakticky stále v

²²⁵ Srov. tamtéž s. 96-97.

²²⁶ Tamtéž s. 149.

²²⁷ Tamtéž s. 149-150.

²²⁸ Tamtéž s. 170.

²²⁹ Tamtéž s. 171.

pohybu.²³⁰ Úzkost již nepramení z toho, že bychom neměli dostatečné prostředky, moderní doba je značným množstvím prostředků charakteristická. Erikson²³¹ pak v souvislosti s mladými lidmi v jeho pojetí osmi vývojových stádií člověka hovoří o „krizi identity“. Když se dále zabývá zdravím osobnosti, říká: „(...) *jak se zakouší vlastní identita, jakmile si uvědomíte, že nepochybně nějakou máte.*“ Erikson odpovídá: zakouší se „(...) *jako subjektivní vědomí posilující totožnosti a kontinuity.*“²³² Bauman však dále zastává tvrzení, že tento Eriksonův názor již není aktuální.²³³ Když se zblízka podíváme na měnící se hodnoty v dnešním zrychleném světě, na vrcholu hodnot stojí manévrovací svoboda, která se stala svým způsobem „metahodnotou“. „*Rychlá globalizace mocenské sítě se zřejmě spikla s privatizovanou politikou života: vzájemně se podněcují, podporují a posilují.*“²³⁴ To má za následek rozklad hodnot a rozklad společnosti obecně. „*Když se hroutí společenství, vymýšlí se identita.*“²³⁵ Identita, která se volně utváří tak, aby byla současnému světu vhod, nahrazuje pozvolna lidskou přirozenost. Předurčení je možno zvrátit pílí a nadáním. Jean-Jacques Rousseau často hovoří o schopnosti sebezdokonalení a sebezpřetváření, jíž je člověk jako tvor obdařen.²³⁶ Této schopnosti lidé dostojí především prostřednictvím rozumu a možnosti svobodné volby. Margaret Meadová²³⁷ dochází při svých průzkumech, které vedla v mnoha společnostech k tomu, že: „*Sociální struktura společnosti a způsoby učení, způsoby předávání znalostí z matky na dceru, z otce na syna, ze strýce na synovce, ze šamana na novice, z mytologického mistra na aspiranta, jsou důležitější než vlastní obsah výuky a určují jak způsob, jímž se jedinci naučí myslet, tak i způsob, jímž se zásoba vědomostí, celkový souhrn znalostí a dovedností (...) bude sdílet a využívat.*“²³⁸

²³⁰ Srov. tamtéž s. 173.

²³¹ <http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/erikson-homburger-erik-1902-1994-a-jeho-vyvojova-teorie>

²³² Erikson, Erik, Homburger. Identity: Youth and Crisis, London: 1974. s. 17-19. Taktéž Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. s. 175.

²³³ Srov. Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. s. 175.

²³⁴ Tamtéž s. 177.

²³⁵ Young, Jack. The Exclusive Society. London: 1999. s. 164.

²³⁶ Srov. Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. s. 169.

²³⁷ https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/9491/1/Margaret%20Mead_Marketa_Sebestikova..pdf

²³⁸ Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. s. 147.

4. Komparace filozofických východisek výchovy u Wolfganaga Brezinky a Zygmunta Baumana

Kapitole čtyři se pokouší provést náhled a srovnání některých výše zmiňovaných filozofických aspektů výchovy, k nimž došel německý pedagog Wolfgang Brezinka, s východisky polského sociologa Zygmunta Baumana. Dále jsou provedeny komparativní závěry předchozích kapitol a pozitiva a negativa, které z toho plynou.

4.1 Závěry

„Kultura a její vlastnosti mohou být souhrnem zvyků, tradic, způsobů projevu, náboženských konfesí a etických zásad. To je totiž tím, co dává tvar a formu tomu, jakým člověk žije způsobem. Kultura má vliv na formování myšlení daných jedinců, jejich chování a charakterové rysy (např. co v jedné kultuře je považováno za tabu, v jiné je spojeno se spokojeností či dodržováním etikety).

Ve specifické kultuře roste každý jedinec v rámci svého národa, jeho historie, totožnosti, tradic dané společnosti, v níž člověk žije, již je součástí a kterou spoluutváří. Národní společenství je široké spektrum kulturních specifik, ve kterých člověka formuje a ovlivňuje jeho rodina, škola, přátelé, zaměstnání a všemožné instituce. Dále však na vývin člověka mají vliv i společenství multikulturní, k nimž se v současnosti snažíme být tak liberálními. I z těchto společenství si dle jejich vzorců chování člověk odnáší pro sebe určité návyky, způsoby chování a charakterové rysy. Setkání s těmito menšími kulturními kontexty se v lidském životě nelze vyhnout.”²³⁹

Jedním z projevů svobody je skutečnost, že vzdělání bude přístupné všem členům společnosti. Záleží samozřejmě také na vlohách, ale obecně je tento projev chápán jako stejné možnosti pro všechny. To úzce souvisí i se způsobem, kterým by měli členové společnosti být vzděláváni. Způsob vzdělávání je závislý a určen především vzdělávajícím.²⁴⁰ Takovýto: „(...) vzdělanec má být učitelem lidského pokolení,²⁴¹ má však

²³⁹ Ján, Liguš. Medziľudská komunikácia (teologická propedeutika). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela: 2001. s. 19.

²⁴⁰ Srov. STARK, Stanislav. DEMJANČUK, Nikolaj. DEMJANČUKOVÁ, Dagmar. Kapitoly z filozofie výchovy. DOBRÁ VODA: A. Čeněk, 2003. s. 101.

nejen učit to, co je, ale musí vidět budoucnost a vést člověka k dobru. Mravnost, dobro, je dle něho jedním z nejvyšších cílů vzdělání, vzdělanec sám má představovat ,nejvyšší stupeň možné mravní výchovy‘.”²⁴²

Možná i toto tvrzení bylo impulsem, proč se Brezinka systematicky pokusil přes veškeré klasifikační obtíže rozčlenit analyticko-kritická hlediska a aspekty, které se pod termínem „filozofie výchovy” mohou vyskytovat. Někdy termínem míní empiricko-vědní výroky o výchově s ohledem na praxi a starší materiály, z nichž ve svých přístupech čerpali dřívější autoři a vyučující a badatelé.²⁴³ „*Při našem zkoumání tedy musíme brát v úvahu, že mnohé z toho, co se dříve pokládalo za filozofický problém – a co mnozí pedagogičtí autoři za filozofický problém doposud pokládají – stalo se mezitím již před dlouhou dobou otázkou dostupnou pro některou z jednotlivých věd. Problém již přece není empirickou záležitostí, může-li se řešit metodami empirické vědy.*“²⁴⁴ Další význam, který Brezinka filozofii výchovy dává, je jakási univerzální věda připomínající Komenského ideál „pansofie”. K tomu však staví jako protiargument současná gnozeologická měřítko. Třetí rozměr dle Brezinky má paralelu v praktickém pojmenování teorie výchovy praktikovaném autory, jako byl Herbart aj. Stavěli na tom, že vidí pedagogiku jako praktickou disciplínu, kterou je nutno zakládat filozofickým způsobem, protože tato disciplína má být tedy součástí filozofie, což opět dokresluje tvrzením, že: „*I po osamostatnění pedagogiky od filozofie zůstává nesporné, že výchovné cíle se musejí hledat v etice, takže (praktická) pedagogika je , v jistém smyslu aplikovanou etikou‘.*“²⁴⁵ Čtvrtým výrazem, jež se může skrývat pod termínem filozofie výchovy, jsou systémy pojednávající o vlivu filozofického učení na teorii výchovy. Příbuzné s nimi jsou systémy zkoumající, čím se filozofická učení vztahují k otázkám spjatým s výchovou, což je pro Brezinku pátým možným aspektem, který určuje význam termínu filozofie výchovy. A poslední šestý význam dle Brezinky spočívá v představení analytické či epistemologické filozofii, jejíž předmět zkoumání není výchova jako taková, nýbrž výroky a teorie o ní.²⁴⁶ Filozofii výchovy od filozofie pedagogiky je však nutné rozlišovat jako dvě různé vědecké disciplíny.

²⁴¹ Tamtéž viz J.G. Fichte, Pojem vzdělance, s. 57.

²⁴² Tamtéž s. 103.

²⁴³ Srov. Brezinka, Wolfgang. Východiska k poznání výchovy. Brno: L.Marek, 2001. s. 185.

²⁴⁴ Tamtéž s. 186.

²⁴⁵ Tamtéž s. 187.

²⁴⁶ Srov. tamtéž s. 188.

Bauman toto složité a detailní členění nezastával, s rozlišením filozofických aspektů výchovy a filozofických aspektů pedagogiky by však jistě problém neměl. Nicméně spíše se ztotožňoval v tomto ohledu s Ricourem, který aplikaci filozofie výchovy a správné filozofie životní přirovnává k hvězdné mlhovině. Tato mlhovina je plná bezpočtu lákavých zářivých hvězd, které nás vábí a osvětlují poutníkovou cestu ze tmy. Problém je v tom, že těch hvězd – cest je tak mnoho, že nevíme, kterou cestu osvícenou hvězdami ze tmy zvolit.

Filozofické aspekty výchovy se dají v Brezinkově pojetí použít k aplikaci či realizaci vůči konkrétním výchovným cílům, a to se všemi jejich pro i proti, stejně tak jako ostatními aspekty jiného empirického vědění.²⁴⁷ „*Morálnost výchovných cílů sama nestačí, aby bylo etické i výchovné jednání, protože k dosažení těchto cílů se mohou volit různé a na edukanty rozmanitě účinkující prostředky.*“²⁴⁸ Normativní filozofie výchovných institucí je další komplexnější útvar se svými individuálními aspekty, z nichž některé se s aspekty filozoficko-výchovnými mohou prolínat.

„*Ve všech těchto otázkách je zapotřebí dospět k hodnocení a navrhnout normy. Pro jejich zdůvodnění by se měly co nejrozsáhleji využít výsledky vědy, tj. i výsledky vědy o výchově. Ale jádrem věci stále zůstává normativní filozofická argumentace, která se nemůže změnit v čistě empirický ověřovací a potvrzovací proces, ani když absorbuje mnohé z vědy o výchově. Poctivost nám přikazuje, aby se v pedagogických systémech tohoto druhu uvádělo, kde jsou hranice empirického vědění, z jakého hodnotového stanoviska se interpretuje a kde začíná hodnocení a normativní výrok. Kdo nechce klamat školské politiky, kteří především jsou odkázáni na výsledky normativní filozofie institucionálního systému výchovy, nesmí vydávat za spolehlivé vědecké vědění to, co může být jen lépe nebo hůře zdůvodněným názorem, který se vždy zakládá na konkrétních a morálních předpokladech.*“²⁴⁹ Bauman v tomto kontextu poukazuje na vrtkavost doby a nejistotu z ní pramenící. Jedinou jistotou je dle něho skutečnost, že víme, že to, co prožíváme dnes, je jiné, než to, co jsme prožívali před rokem a co budeme prožívat za měsíc či za rok. Tato jinakost zneplatní mnohé vědomosti v současné době nabyté. Není však možné odhadnout, které hodnoty filozofických vědomostí budou zneplatněny a které přetrvají. To je pro Baumana jedním z argumentů, na základě kterých vyzdvihuje flexibilitu a schopnost přizpůsobit se a odmítá jako nevýhodnou konzervativnost

²⁴⁷ Srov. BREZINKA, Wolfgang. Východiska k poznání výchovy. Brno: L.Marek, 2001. s. 203.

²⁴⁸ Tamtéž s. 217-218.

²⁴⁹ Tamtéž s. 219.

a trvalou přísahu věrnosti čemukoli.²⁵⁰ „ (...) *Ipění na jakémkoli scénáři, dokonce na scénáři našeho vlastního snu, je riskantní podnik a může se ukázat jako ,sebevražedné‘.*“²⁵¹

Postoj Brezinky, který byl výše uveden v souvislosti s výchovou a vírou je v některých aspektech od Baumanova pohledu na víru také odlišný. Zatímco Brezinka vyzdvihuje starověký přístup k polis a vidí v něm naději, Bauman o moderní době tvrdí, že odmítá starověká řešení.²⁵² Toto odmítnutí nachází především u řešení založených na bezbřehé víře v Boha a absolutním odevzdáním se prozřetelnosti. Moderní doba si totiž svůj řád utvořila na jiných základech, které jsou mnohem flexibilnější, jak již bylo zmíněno. „*Za tímto cílem bylo zapotřebí přesně poznávat vzájemné vazby mezi příčinami a účinky, poznat je stejně přesně, jak to dokáže architekt nebo lékař. Ani křesťanské řešení nepřicházelo v úvahu v moderním světě, ve kterém sice možná není všechno v lidské moci, nicméně pouze takové věci, které jsou nebo mohou být podřízeny kontrole lidí, jsou hodny zájmu a promýšlení.*“²⁵³

Víra v moderním světě je pro Baumana instantním uspokojením, s čímž by nejspíše nesouhlasil velice duchovně založený Brezinka, jež náboženské přístupy ve své výchovné filozofii mnohdy preferuje. Pro Baumana víra znamená víru ve smysl našeho života, víru v trvalost našich činů, které by měli mít dlouhodobější význam.²⁵⁴ Pokud je naše životní zkušenost stavěna na dobrých a kvalitních základech, přijde dle Baumana víra snadno sama. „*Součástí jakékoli víry je skutečnost, že propůjčuje hodnotu něčemu, co je trvalejší než prchavý a bezodkladně smrtelný život jedince: musí to být něco trvalého, co se dokáže bránit rozleptávajícímu vlivu času, snad dokonce něco, co je nesmrtelné a věčné. Vlastní smrt je nevyhnutelná, ale život lze využít k tomu, abychom si vysloužili místo na věčnosti. Život se dá žít tak, aby se překonala individuální smrtelnost: aby stopa, kterou za sebou život nechává, nebyla úplně smazána. Možná je víra duchovní záležitostí, ale má-li být pevná, potřebuje světské ukotvení: její lana musejí sahat hluboko do zkušenosti běžného života.*“²⁵⁵

S tím, že jako základní spojnicí mezi konečností a hodnotami trvalejšími vidí Bauman rodinu. Konkrétním prostorem pro soužití pohlaví, který vymezuje rodina, rozumíme soužití generací, získávání základních zkušeností a návyků, které utvářejí společenské postoje.

²⁵⁰ Srov. Bauman, Zygmunt. Umění života. Praha: ACADEMIA, 2010. s. 76.

²⁵¹ Tamtéž s. 76.

²⁵² Srov. Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. Mladá fronta, 2004. s. 81.

²⁵³ Tamtéž s. 81.

²⁵⁴ Srov. tamtéž s. 183.

²⁵⁵ Tamtéž s. 187.

„*Rodinný život je školou lidskosti.*“²⁵⁶ Manželství a rodina prochází a procházela v kulturním a intelektuálním vývoji společnosti hlubokými změnami priorit a důrazů. Rodina má dlouhodobý význam, funkce i možnost spojovat individuální cíle jednotlivce s trvalými hodnotami. Alespoň tedy rodina správně fungující.

Změny ve způsobu života jsou důsledkem reprodukce krásného umění.²⁵⁷ „*Naproti tomu omezíme-li se na uzavřenou soustavu hodnot a behaviorálních vzorců, či jsme-li k ní odsouzeni, stále častěji se to považuje za známku sociokulturní deprivace.*“²⁵⁸

Škola je významnou institucí, ovlivňující dětskou osobnost včetně vývoje jednotlivých funkcí ať již psychických, či kognitivních. Škola je prostředkem socializace, slouží k rozvoji poznávacích schopností a nejrůznějších dovedností. Měla by brát v potaz výlučnost individuálních rozdílů každého jedince a vtlačovat každému svému žákovi posílení určitých vlastností a kompetencí. Ty by měly vést k tomu, aby jedinec uspěl v životě. Škola jako institut klade na své edukanty určité požadavky a očekávání, jejichž splnitelnost je u každého žáka na individuální úrovni.²⁵⁹ „*Hodnocení jejich výkonu i chování představuje specifickou zkušenost, která může ovlivnit dětské sebepjetí.*“²⁶⁰ Proto je třeba na tuto skutečnost brát patřičný zřetel. Lidská schopnost učit se je dána biologickou predispozicí. Kulturní doménu tvoří obsah, kterému se člověk učí. Hlavní význam zde mají tradice, zvyky, obraz světa, hodnotový systém a náboženství. Filozofie, pedagogika, náboženství a ostatní vědy řadí mezi svá nejdiskutovanější témata etiku, morálku a společenské normy.

²⁵⁶ Srov. Zdeněk, Kučera. Zárust do kmene – teologické a etické úvahy naší doby pro duchovní a sociální pracovníky.
s. 9.

²⁵⁷ Srov. Bauman, Zygmunt. Umění života. Praha: ACADEMIA, 2010. s. 82.

²⁵⁸ Tamtéž s. 96.

²⁵⁹ Srov. Vágnerová, Marie. Základy psychologie. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2004. s. 32.

²⁶⁰ Tamtéž s. 32.

Závěr

Text předkládané diplomové práce vychází primárně z děl Wolfganga Brezinky zaměřených na filozofii výchovy. A také z mnohých sociologických děl Zygmunta Baumana, která jsou uváděna pro lepší orientaci ve filozoficko-výchovném kontextu kapitolou zaměřenou na filozofii výchovy užívanou v antice.

Cílem práce bylo, aby si čtenář mohl vytvořit alespoň stručné povědomí o jednotlivých aspektech ve filozofii výchovy tak, jak jsou prezentována Brezinkou. A následně je mohl doplnit o aspekty, které je možné se dočíst z prací Baumana, jež se zaměřuje zejména na zkoumání sociokulturních jevů moderní společnosti.

Postupně jsou zde prezentovány podstatné charakteristické rysy, znaky a vlastnosti, jež provázely výchovu ve starověku, až po výchovné cíle a víru v souvislosti s výchovou, kterou nám ponouká Brezinka. Dále je zde probíráno a zkoumáno úskalí moderny a postmoderny s ohledy na člověka, kulturu, společnost a filozoficko-výchovné možnosti tak, jak na ně poukazuje Bauman.

Prací o filozofii výchovy je nedostatek. I v této práci se bohužel nedalo obsáhnout všechny filozofické aspekty výchovy, které jsou od autorů, již se tomu věnují, dostupné. Přesto je tato práce vytyčením a shrnutím alespoň hlavních filozoficko-výchovných aspektů autorů Z. Baumana a W. Brezinky a jejich výsledné komparace.

Pomocí vhodně zvoleného způsobu a metody se zjistilo, jak důležitým mezníkem ve filozofii výchovy jsou výchovné cíle a jejich správné vytyčení a snaha o jejich dosahování. Rovněž se ukázalo, jak těžko aplikovatelné jsou filozoficko-výchovné aspekty založené na víře, které Brezinka předkládá. Konkrétním poznatkem je aplikace těchto aspektů a jejich převedení do využití pro současnou společnost, v níž není prakticky nic trvalejšího rázu.

Trvalé hodnoty, ke kterým je však třeba cílit a směřovat jsou pro správné užití oboru či disciplíny filozofie výchovy nezbytné.

Jaké budou asi dále pravděpodobné trendy při aplikaci filozoficko-výchovných aspektů pedagogickými pracovníky? Utvoří si víra a náboženství v tomto prostředí pevnější či autoritativnější postavení, anebo vymizí úplně? Je možné, aby v souvislosti s výchovnými aspekty zůstala víra na okraji, jako je tomu doposud? A to i přesto, že hraje tak důležitou roli pro nauku a osvojení si chování etického? To jsou možné otázky, nad nimiž je třeba se dále zamýšlet. Zvládnutá rizika výchovy včetně jejich selekce a zvolení správné taktiky a vhodného přístupu k edukantům jsou klíčem k nalezení smyslu a správné aplikace filozofie

výchovy. Mohou mít také přínos a pozitivní vliv i pro další odvětví, jakými jsou sociologie, andragogika a pedagogika.

Seznam použité literatury

Prameny:

Bauman, Zygmunt. Globalizace, Důsledky pro člověka. Mladá fronta, 2000.
ISBN 80-204-0817-7.

Bauman, Zygmunt. Individualizovaná společnost. Mladá fronta, 2004.
ISBN 80-204-1195-X.

Bauman, Zygmunt. Umění života. Praha: ACADEMIA, 2010. ISBN 978-80-200-1869-4.

Bauman, Zygmunt. & Carlo, Bordoni. Stát v krizi. Broken books, 2015.
ISBN 978-80-905309-7-3.

Bauman, Zygmunt. Tekutá láska, O křehkosti lidských pout. Praha: ACADEMIA, 2013.
ISBN 978-80-200-2270-7.

Bauman, Zygmunt. & David, Lyon. Tekutý dohled. Broken books, 2013.
ISBN 978-80-905309-1-1.

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

BREZINKA, Wolfgang. Východiska k poznání výchovy. Brno: L.Marek, 2001.
ISBN 80-86263-23-1.

HOGENOVÁ, Anna. Čas jako problém. Praha: L.Marek, 2011. ISBN 978-80-87127-43-8.

Sekundární literatura:

BIBLE, PÍSMO SVATÉ STARÉHO I NOVÉHO ZÁKONA (včetně deuterokanonických knih), Český ekumenický překlad. ČESKÁ BIBLICKÁ SPOLEČNOST, 2001.
ISBN 978-80-85810-74-5.

Dubar, Claude. La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.

- Armand Colin: 1991. ISBN 2-200-31287- 3.
- Erikson, Erik, Homburger. Identity: Youth and Crisis, London: 1974. ISBN 0393311325.
- Freud, Sigmunt. Nespokojenost v kultuře, Alois Hynek: 1998. ISBN 80-86202-13-5.
- Fukuyama, Francis. Konec dějin a poslední člověk. Kosmas: 2002. ISBN 80-86182-27-4.
- Geissler, Heiner. Education and Pedagogy in Cultural Change. Taylor & Francis: Routledge, 2018. ISBN 978-1-315-08714-9.
- Heidegger, Martin: Bytí a čas. Přel. I. Chvatík, P. Kouba, M. Petříček, J. Němec. Praha: Oikoymenh, 2008. ISBN 978-80-7298-048-3.
- Heller, Agnes. A Philosophy of History in Fragments, Oxford: 1993. ISBN 0631187553.
- Jacoby, Rusell. Picture Imperfect: Utopian Thought for an Anti-Utopian age. Columbia University Press, 2005. ISBN 9780231128940.
- Jonas, Hans. The Imperative of Resposibility, Chicago 1984. ISBN-10: 0226405974.
- Kroczak, Janusz. Jak milovat dítě. MAKEdetail: 2012. ISBN 978-80-905124-4-3.
- Kučera, Zdeněk. Zárust do kmene – teologické a etické úvahy naší doby pro duchovní a sociální pracovníky. L. Marek: 2013. ISBN 978-80-87127-41-4.
- Lévinas, Emmanule. v rozhovoru s Francoisem Poiriém, in: Qui êtes-vous?, Lyon: 1987. ISBN-10: 2737700051.
- Patočka, Jan. Péče o duši I. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-24-0.
- Platón. Symposion. Oikoymenh: Praha. 2005. ISBN 80-7298-139-0.
- Postman, Neil. Ubavit se k smrti. Veřejná komunikace ve věku zábavy. Mladá fronta. 2010. ISBN 978-80-204-2206-4.
- Seneca, Lucius. Annaelis. O duševním klidu. Arista: 2004. ISBN 80-86410-43-9.

Skalková, Jarmila. Obecná didaktika. Grada Publishing, a.s.: 2007.
ISBN 978-80-274-1821-7.

Stark, Stanislav., Demjančuk, Nikolaj., Demjančuková, Dagmar. Kapitoly z filozofie výchovy. Dobrá voda: 2003. ISBN 80-86473-56-2.

Swida- Ziemia, Hana. Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii. Liczba stron: 600. ISBN978-83-08-04529-9.

Todorov, Tzvetan. The Fantastic A Structural Approach to a Literary Genre. Cornell University Press: 1975. ISBN 0801491460.

Toulmin, Stephen. The Place of Reason in Ethics. Cambridge University Press: 1953.
ISBN 0889206120.

Vágnerová, Marie: Základy psychologie. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2004.
ISBN 80-246-0841-3.

Young, Jack. The Exclusive Society. London: 1999. ISBN 9780803981515.

Elektronické zdroje:

Gorschenek, Günter. Grundewerte in Staat und Gesellschaft. JCSW (1981): 075-096,
Quelle: www.jscw.de.

Hatina, Thomas, R.: Novozákonní teologie a hledání její závažnosti. Univerzita Karlova: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3215-5 (pdf).

Juvenelia pedagogica. Aktuální teoretické a výzkumné otázky pedagogiky v konceptech dizertačních prací doktorandů. Trnavská univerzita v Trnavě: Pedagogická fakulta. 2016.
ISBN 978-80-8082-965-0. (pdf)

[http://www.demografie.info/?cz_porodnosthistorie.](http://www.demografie.info/?cz_porodnosthistorie)

https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/9491/1/Margaret%20Mead_Marketa_Sebestikova..pdf

<http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/erikson-homburger-erik-1902-1994-a-jeho-vyvojova-teorie>

<http://socialnitateorie.cz/a-giddens-promena-intimity-sexualita-laska-a-erotika-v-modernich-spolecnostech/>

<http://www.teologicketexty.cz/casopis/2004-4/Kainovo-znameni-Nezabijes.html>

https://zpravy.idnes.cz/rozvodovost-v-cesku-0lt-domaci.aspx?c=A150209_184242_domaci_cen

<https://www.epravo.cz/top/clanky/srovnani-nemecke-vymarske-ustavy-a-ceskoslovenske-z-1republiky-65141.html>

Summary

The text of this work is primarily based on the works of Wolfgang Brezinka, focusing on the philosophy of education and on many sociological works by Zygmunt Bauman, which are cited for better orientation in the philosophical-educational context of the chapter focusing on the philosophy of education used in the antiquity

The aim was to present the reader with at least a brief awareness of the individual aspects of the philosophy of education as presented by Brezinka and to supplement it with the possible aspects that can be taken from Bauman, who primarily focuses on exploring the socio-cultural phenomena of the modern society.

Gradually, the essential characteristics, features, and characteristics that accompanied the upbringing in antiquity are presented, just as the educational aims and beliefs in relation to the upbringing that is presented by Brezinka. Furthermore, there are discussed and examined the pitfalls of modernism and postmodernism in relation to personality, culture, society and philosophical-educational possibilities as pointed out by Bauman.

The amount of works on the philosophy of education is insufficient and even here, of course, it has not been possible to cover all the philosophical aspects of education which are available to the authors dealing with the philosophy of education, yet this work is outlining and summarizing at least the main philosophical and educational aspects of the authors Z. Bauman and W. Brezinka and their resulting comparisons.

It has been found and pointed out how much of an important milestone in the philosophy of education are the educational goals and their correct setting and the subsequent pursuit of their achievement, using the suitably chosen way and method. It has also been shown how hard is it to apply the philosophical-educational aspects based on the beliefs presented by Brezinka. The specific knowledge is the application of these aspects and their transformation into the direct use of the contemporary society in which there practically nothing has a lasting character.

Permanent values that need to be targeted and directed are, though, proved to be necessary in order to use the discipline of the philosophy of education correctly.

What are the likely trends in the application of philosophical-educational aspects by the current pedagogical staff? Shall faith and religion form a stronger or more authoritative position in this environment or disappear altogether? Is it possible that in the context of the educational aspects, faith remains on the very edge of interest, as it is so currently, even though it plays such an important role in teaching and learning ethical behavior? These are possible questions that need to be considered further. Managed risks of education, including their selection and a choice of the right tactics and appropriate approach to educators, are the key factors necessary in order to find a meaningful and correct application of the philosophy of education entirely, and these aspects also may have a positive impact on the other fields of study such as sociology, andragogy, and pedagogy.