

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Výchova k morálním hodnotám v České republice a USA (Kalifornii)
Education to moral values in the Czech Republic and the USA (California)

diplomová práce

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Autor:

Josef Kabele

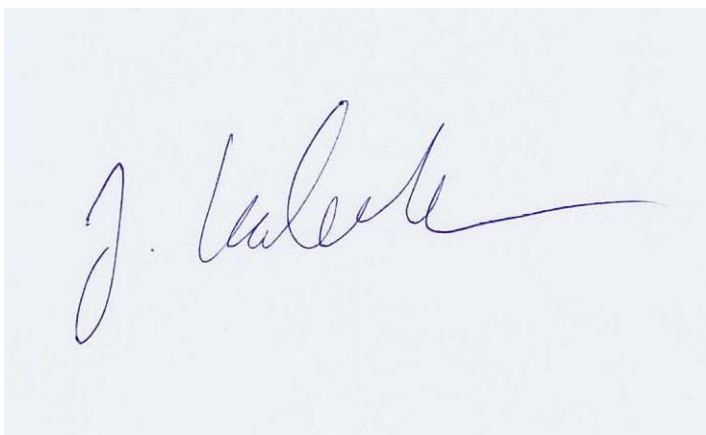
Praha 2017

Poděkování

Chtěl bych touto cestou poděkovat vedoucí práce paní doc. PhDr. Miroslavě Váňové, CSc. za její zájem, pomoc a vedení.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci „*Výchova k morálním hodnotám v České republice a USA (Kalifornii)*“ vypracoval samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

A handwritten signature in blue ink, reading "J. Kabele", on a light blue background. The signature is written in a cursive style with a long horizontal stroke at the end.

V Praze dne 14. 12. 2017

Josef Kabele

Anotace

Teoretická část práce se zabývá vývojem morálních hodnot u vybraných myslitelů a jejich následovníků se zřetelem na jejich představu výchovy k morálním hodnotám. Další část práce poukazuje na současnou situaci v etické výchově v České republice a v USA (Kalifornii). Výzkumná část práce zkoumá hodnotovou orientaci žáků základních škol z České republiky a jejich vrstevníků z USA (Kalifornie) s přihlédnutím k faktorům, které mohou hodnotovou orientaci žáků ovlivňovat. Hlavním výzkumným nástrojem je hodnotový dotazník.

Annotation

The theoretical part of the theses is concerned with development of moral values with selected thinkers and their followers with the focus on their conception of education to moral values. The next part of the theses refers to contemporary situation in the ethical education in the Czech Republic and the USA (California). Research part of the theses explores the value orientation of the students from the Czech Republic and their peers from the USA (California) with consideration to other factors that can affect the value orientation of the students. The main tool of research is value questionnaire.

Klíčová slova

hodnoty, etická výchova, ctnost, morálka, charakter

Keywords

values, ethical education, virtue, moral, character

Obsah

Úvod.....	7
1. Počátky etického citění	9
1.1 Vybrané zákony a etická ustanovení ve starověku	9
1.2 Desatero jako základ morálky	11
1.3 Aristoteles.....	13
1.3.1 Učení návyků po Aristotelovi.....	16
2. Středověk – Tomáš Akvinský.....	17
3 Novověk.....	20
3.1 Etika v didaktických spisech J. A. Komenského	21
3.2 J. J. Rousseau	23
3.3 Pragmatismus - John Dewey.....	24
3.3.1 Učení morálky v komunitě.....	27
3.4 C. S. Lewis.....	29
4. Postmoderní pojetí morálky.....	34
4.1 Cesta k postmodernismu - F. Nietzsche	34
4.2 Michel Foucault	35
4.3 Sobecký gen	37
4.4 Předávání hodnot v postmodernismu.....	39
5. Etická výchova a prevence sociálně-patologických jevů.....	41
5.1 Celková situace v Evropě a Severní Americe podle SZO.....	41
5.2 Etická výchova v České republice	43
5.3 Diskuze k etické výchově v České republice.....	45
5.4 Etická výchova v USA - Kalifornii	45
6. Výzkumné šetření	47
6.1 Cíl výzkumu.....	47
6.2 Způsob vytvoření dotazníku	47
6.3 Metoda vyhodnocení výzkumu	48
6.4 Charakteristika zkoumaného vzorku a průběh výzkumu.....	48
6.5 Hypotézy	50
7. Výsledky zkoumání.....	52
7.1 Víra a náboženství.....	52
7.2 Tradiční hodnoty	53
7.3 Úspěch a peníze	59
7.4 Ekologie	61
7.5 Vztahy obecně.....	61
7.6 Ostatní hodnoty.....	63
7.7 Celkové vyhodnocení.....	65
7.8 Diskuze a zhodnocení hypotéz.....	66
7.8.1 Celková hodnotová orientace.....	66
7.8.2 Tradiční hodnoty	67
7.8.3 Úspěch a peníze	68
7.8.4 Ekologie	69
7.8.5 Vrstevnické vztahy.....	70
7.8.6 Rovnost a tolerance.....	70
7.9 Srovnání výsledků s obecnými cíli etické výchovy v ČR.....	71
Závěr	73
Seznam literatury	75

Přílohy.....	79
Abstrakt.....	81

Úvod

V současné době platný školský zákon 561/2004 Sb. ve své úvodní části o zásadách a cílech vzdělávání říká následující: „*Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života.*“

S tímto závazným, právním textem zajisté většina z nás může souhlasit. Naším cílem v procesu vzdělávání není pouze připravit žáky do života po stránce vědomostní, ale chceme připravovat děti na život po všech stránkách jejich osobnosti, včetně té mravní, charakterové. Škola má tedy žáky formovat po všech stránkách osobnosti a nikoliv pouze informovat po stránce kognitivní. Otázka, která se za celou věcí skrývá, je, jaké mravní či duchovní hodnoty jsou pro nás a naši společnost natolik zásadní, že jimi chceme vybavit do života všechny žáky, a je-li něco takového vlastně žádoucí. Již zmíněný zákon mluví o hodnotách jako: vzájemná úcta, respekt, snášenlivost, solidarita s ostatními, ochrana životního prostředí, rovnost a další. V teoretické části se tedy zaměřím na to, kde se tyto hodnoty v naší tradici vzaly, a proč z pohledu významných myslitelů jsou právě ony tím, co má být výbavou všech žáků, kteří procházejí povinným vzdělávacím systémem a stávají se součástí naší společnosti. Zaměřím se na významné myslitele z oblasti etiky, filozofie, náboženství či pedagogiky, jejichž dílo ovlivnilo vývoj na poli výchovy k morálním hodnotám. Vzhledem k rozsahu této práce budu vybírat pouze některé hlavní představitele vybraných myšlenkových směrů a budu sledovat vývoj v pojetí morálních hodnot. Dále se budu věnovat tomu, jakou měli oni či jejich následovníci představu o vlastním předávání zmíněných hodnot žákům. Jsem si vědom toho, že nemohu obsáhnout ani zdaleka celou oblast etiky, natož filozofického myšlení. Cílem tohoto exkurzu je spíše poukázat na kořeny morálních hodnot pro člověka 21. století a uchopit alespoň v obrysech kontinuitu ve vzdělávání k morálním hodnotám.

Cílem praktické části je srovnání morálních hodnot dětí v ČR a Kalifornii na základě dotazníku, který jsem předložil vzorku stejně starých žáků základních škol v obou zemích. Na základě vlastního výzkumu budu porovnávat cíle českých kurikulárních dokumentů v oblasti předávání morálních hodnot s tím, které hodnoty žáci mnou vybraných základních škol považují za důležité a které nikoliv. Bude mne zajímat, zda se hodnoty předávané po staletí umísťují na předním místě v hodnotové orientaci současných dětí a nakolik se na konkrétní české škole daří naplňovat cíle školských dokumentů. Pro srovnání budu používat výsledky dotazníku amerických žáků. Ve svém výzkumu budu také hledat, kde se navzdory odlišnému historickému vývoji hodnoty u žáků obou zemí setkávají a kde se naopak rozcházejí. Během hodnocení se pokusím v rámci diskuze zamyslet nad tím, které faktory mohou mít na hodnotovou orientaci žáků vliv.

Věřím, že mi tato práce pomůže lépe uchopit celou problematiku v širším kontextu a bude tak i důležitým krokem v mém dalším pedagogickém směřování.

1. Počátky etického cítění

1.1 Vybrané zákony a etická ustanovení ve starověku

Lidé měli zřejmě již od nepaměti smysl pro spravedlnost a řád. Tuto spravedlnost ovšem chápali jako vyrovnání křivdy formou odplaty či trestu. Známy je v tomto smyslu starozákonní text: „Oko za oko, zub za zub, ruku za ruku, nohu za nohu, spáleninu za spáleninu, modřinu za modřinu, jizvu za jizvu.“(Ex 21,24) V podobném duchu mluví jeden z nejstarších dochovaných zákoníků, známý jako *kodeks krále Chammurapiho*: „Jestliže právoplatný občan vyrazil oko příslušníku plnoprávných občanů, vyrvou mu oko.“¹ Na obou textech je zajímavé, že spravedlnost ve formě trestu či odplaty není tvrdší než křivda.

Častým problémem bylo, a na mnoha místech stále ještě je, problémem to, že lidé, kteří berou spravedlnost do svých rukou a využívají onoho práva na odplatu, přitvrdí, a tím se roztáčí spirála násilí. Aby se tomu předešlo, vytvářejí jednotlivé společnosti vlastní zákony se snahou předat vymáhání spravedlnosti do rukou třetí osoby – soudce. Trestání zločinců mělo zamezit dalším násilnostem a působit preventivně. Nad to se snaží jednotlivé zákoníky postupně více rozlišovat, kde se jedná o úmyslné či neúmyslné ublížení, kde je možné trest zmírnit a kde je naopak třeba trestat co nejpřísněji.² Příkladem může být opět kniha *Exodus*: „Kdo někoho uhodí a ten zemře, musí zemřít. Neměl-li to v úmyslu, ale Bůh dopustil, aby to jeho ruka způsobila, určím ti místo, kam se uteče.“(Ex 21,12) Chilónovi z Lakedaimonu, jednomu ze sedmi mudrců, se připisuje výrok: „Když utrpíš bezpráví, smiř

¹ Chammurapiho zákoník, č. 196.

² Jedním z nejpřísněji trestaných zločinů je u většiny známých společností například vlastizrada.

se; když utrpíš pohanu, pomsti se.“³ Z tohoto citátu vyplývá, že jisté věci člověk může odpustit, jiné, jako uvedený příklad zpochybnění vlastní cti, odpustit nelze. Na druhou stranu, systém spravedlivé odplaty se ve starých společnostech vztahoval i k pozitivním věcem, jako dar či pomoc v nouzi.⁴

Jiná první etická doporučení pro život, která se nám dochovala, se dozvídáme i od dalších ze sedmera mudrců. Pro tuto práci vybírám například výrok Periandra: „Rozkoše jsou smrtelné, ctnosti nesmrtelné.“⁵ Zde se ukazuje náznak přesvědčení, že je tu jakési vyšší dobro, ke kterému může člověk směřovat. Z těchto střípků, které se nám dochovaly, tušíme, že od pradávna člověk viděl v kosmu určitý řád, který podle některých zavedl Bůh – Hospodin, podle jiných nejrůznější bohové či jiné příčiny, a součástí tohoto řádu všeho je i řád mravní. V tomto duchu mluví již Anaximandros v jednom z nejstarších zachovaných filozofických textů zvaný Anaximandrov zlomek, kde se praví: „Odkud jsou věci vzcházejí, tam také zase zanikají, jak to musí být. Udílejí si totiž navzájem spravedlnost i odplatu za bezpráví podle řádu času.“⁶ Jestliže tedy v tomto řádu světa cokoliv vznikne, podle spravedlivé odplaty to také zanikne. V tomto ohledu tedy i smrt je pouze nutnou a spravedlivou součástí tohoto světa.

Pojem ctnost chápali Řekové jako vlastnost, která se mohla přepisovat jak lidem, tak zvířatům či věcem. Význam ctností spočíval ve schopnosti naplňovat svůj stav, svůj úkol v co nejvyšší míře. Šlo o ctnosti všedního života, nebylo to nic výjimečného, nešlo o výjimečnost. Například ctností nožičky byla jeho schopnost ostřit nože. P. Kock k tomu dodává: „Původ slova ctnost ukazuje přesvědčivě, že jde o neopominutelnou vlastnost, kterou člověk potřebuje k vlastnímu sebe uskutečnění a k utváření vztahu ke světu.“⁷

³ SOKOL, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010. str.97.

⁴ Tamtéž str. 100.

⁵ BLAŽKOVÁ, Miloslava. *Dějiny etických teorií I: (od antiky po konec 18. století)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004. str. 28.

⁶ Sokol, Jan. *Etika a život*, str. 93.

⁷ MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. str. 67.

1. 2 Desatero jako základ morálky

K vývoji morálního citění po staletí patří neodmyslitelně desatero neboli deset slov (dekalog). Starý zákon tato ustanovení uvádí dokonce na dvou různých místech.(Ex 20 a Dt 5) V současné době je v širším povědomí lidí desatero stále chápáno jako základ morálky, přestože je postoj k němu většinou odtažitý. Chceme-li, aby bylo desatero i nadále součástí etické výchovy, je třeba se podle Muchové nejprve ptát, v jakém kontextu se desatero nachází.⁸

Jedná se o zvláštní druh příkázání, který je třeba chápat v kontextu starozákonního příběhu o Božím spasitelném vyvolení a vysvobození izraelského národa z otroctví v Egyptě. V desateru Hospodin jakožto svrchovaný panovník diktuje svému lidu, jak má žít v nově ustanoveném vztahu. Pro označení se spíše než zákon používá termínu „smlouva.“(Ex 34, 28) Jedná se zde o teokratickou smlouvu podobnou jiným mezinárodním smlouvám starověké doby, při které panovník – Hospodin ustanovuje vztah se svým lidem. zakládá království se svým lidem na straně druhé. V první části dekalogu jde především o závazek věrnosti ke svému pánu. Biblická etika je tedy založená v první řadě na osobním vztahu a věrnosti k Hospodinu. Jednotlivá ustanovení desatera jsou formulována tak, aby odpovídala smluvnímu řádu. Přestože je forma příkazů většinou negativní, je zde vyjádřena Boží milost nad jeho lidem a protest vůči lidskému hříchu, který brání životu ve společenství s Hospodinem.⁹ To potrhuje prolog desatera, na kterém je desatero vystavěno: „Já jsem Hospodin, tvůj Bůh; já jsem tě vyvedl z egyptské země, z domu otroctví.“(Ex 20,2) Jiří Beneš k tomu poznamenává, že desatero je třeba chápat nikoliv jako seznam pravidel, která má člověk dodržovat, aby se zalíbil Hospodinu, ale spíše jako něco, co už sami děláme, co je běžnou součástí našeho života, žijeme-li ve vztahu s Hospodinem.

⁸ Muchová, L., *Morální výchova v nemorální společnosti*, str. 286.

⁹ Viz. *Nový biblický slovník*, str. 160.

Obsah Desatera má spíše konfrontační charakter, z něhož člověk poznává, jaká je jeho situace.¹⁰

Podobně se otázkou moralistního přístupu k desateru zabývá Jan Milič Lochman v předmluvě ke knize *Desatero* a ptá se, jakou platnost má dekalog pro nás v moderní době, a zdali etika tohoto předkřesťanského textu není spíše teologicko-etickým či pedagogickým krokem zpět. Lochman na tuto otázku odpovídá tak, že záleží především na tom, jak k tomuto textu přistupujeme. Jde-li se nám o legalisticko-moralistické pojetí, pak je třeba vzít v úvahu kulturně-dějinné podmínky doby jeho vzniku, čímž se zásadně redukuje platnost příkazů pro dnešního člověka. K tomu Lochman dodává: „Konkrétně ‚vůl‘ a ‚osel‘ v Desateru názorně a jasně indikují konkrétní dobu vzniku, tedy podmínky prastaré doby agrární a nomádské, a nás se už přímo netýkají.“¹¹ Etická výchova na základě moralistického chápání desatera je pro Lochmana nepochopením a špatným krokem vedoucím k novému zákonictví. Lochman dále poukazuje na to, že desatero je v prvé řadě svědectvím dějin spásy spojené s konkrétním místem a časem. Pro Izrael je ovšem důležité eschatologické pojetí této události spojené se svátkem obnovení smlouvy vždy po sedmi letech. Pro každou generaci tedy má být tato smlouva s Hospodinem znovu aktuální. Lochman nazývá dokument smlouvy „*Magnou chartou osvobození*“¹² a chápe desatero jako směrovky ke svobodě, což vysvětluje následovně: „Opravdová lidská svoboda není prázdná, neartikulovaná a libovolná. Právě v tomto bodě, v této tvůrčí dialektice biblicky fundovaných a odhalených dějin svobody, vidím trvalý humánní význam Desatera.“¹³

Vzhledem k tomu, že se tato práce zabývá především morální výchovou na školách, zajímá nás jak se k desateru stavět právě z pohledu předávání dětem. Touto otázkou se zabývá, kromě jiných, Richard Lachmann a odpovídá na ni v následujících pěti bodech.¹⁴

1. Představit dětem nejprve souvislost s osvobozujícím jednáním Božím v příběhu o

¹⁰ http://www.rozhlas.cz/nabozenstvi/rannislovo/_zprava/232346

¹¹ LOCHMAN, Jan Milič. *Desatero: směrovky ke svobodě : nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. str. 13.

¹² Tamtéž, s. 16.

¹³ Tamtéž, s. 17.

¹⁴ Převzato z knihy od L. Muchová: *Morální výchova v nemorální společnosti*, str. 288.

vysvobození izraelského lidu z otroctví v Egyptě. Podobně vede Desatero v lidském životě ke svobodě.

2. Tato starozákonní perspektiva koresponduje s novozákonním pojetím, v němž Kristus věřícího člověka osvobozuje.

3. V Horském kázání Kristus radikalizuje Desatero na jediné přikázání – přikázání lásky.

4. Toto přikázání lásky nabízí mladým lidem jinou perspektivu života. Desatero již není vnímáno legalisticky, ale jako osvobozující.

5. Ačkoliv jde o nárok lidsky neuskutečnitelný, mladý člověk může svoje postoje směřovat radikálně k lásce.

1. 3 Aristoteles

Zkoumáním morálky, etického jednání, lidského chování a postojů, které k danému chování vedou, se v průběhu staletí zabývalo mnoho myslitelů. Mnozí se těmto otázkám věnovali tak důkladně a zanechali po sobě tak zásadní dědictví, že na ně navazujeme dodnes, ať už formou přejímání těchto myšlenek, nebo formou kritického přehodnocování na základě nových poznatků. Mezi ty, kteří zásadním způsobem ovlivnili vnímání etiky a morálky, bezesporu patří Aristoteles, který tomuto tématu věnoval značnou část svého díla. Podívejme se nyní na Aristotelovo vnímání.

Pro Aristotela je účelem a cílem všeho konání člověka dobro samé, jak ostatně píše hned v úvodu svého stěžejního spisu *Etika Nikomachova*: „Každé umění a každá věda, podobně i praktické jednání a záměr směřuje, jak se zdá, k nějakému dobru.“¹⁵ Nejvyšším dobrem pro člověka je blaženost neboli štěstí (eudaimonia). Tím, že se stáváme dobrými, naplňujeme svou lidskou přirozenost a to nás přivádí k blaženosti. Blaženost však člověk nenajde v pouhém naplnění vlastních potřeb. Je-li člověk v zajetí svých potřeb, nejedná se v jeho životě o štěstí, ale spíše o otroctví. Aristoteles takový život přirovnává k životu

¹⁵ Aristotelés. *Etika Nikomachova*, str. 2.

dobyčkat. „...nevzdělanci se ne bezdůvodně domnívají, vycházejíce myslím ze života, že dobro a blaženost jest v rozkoši, proto si také libují v životě poživačném.“¹⁶ Blaženost je nejvyšším dobrem z prostého důvodu. Všechny ostatní ctnosti hledáme proto, abychom skrze ně dosáhli ke štěstí, zatímco blaženost sama je tím nejvyšším cílem, který už nevede k dalšímu cíli. Toto štěstí vidí Aristoteles nikoliv jako pasivní prožívání času, nějaké klidné přijímání pocitů štěstí, ale jako aktivní přístup k životu ve společnosti a pro ostatní. Ze stejného důvodu si Aristoteles vysoce cení politické vědy, která má za úkol zajistit blaho obce.¹⁷

Aristotelovým přínosem v rámci jeho etických úvah bylo rozdělení ctností na morální (etické) a rozumové (dianoetické). Z dianoetických ctností pro něj byla nejvýznamnější především rozumnost (fronésis), kterou bychom mohli definovat jako cit pro to, co je v dané situaci správné. Rozumnost, která nás odlišuje od ostatního stvoření, je podle Aristotela nejvyšší ctností. Tím, že rozum náležitě používáme, naplňujeme přirozeně svoje lidství. Blaženost můžeme zakoušet, jestliže naplňujeme svůj lidský účel, kterým je rozumné, a tedy i dobré chování. Lidé, kteří se rozhodují na základě rozumu, jsou pak nadřazeni těm, kteří se rozhodují například podle emocí či s vidinou odměny, trestu a tak podobně. Rozumové ctnosti člověk posiluje učením a k jejich získání tedy potřebuje čas a zkušenost.¹⁸

Mravní ctnost chápal Aristoteles jako trvalý vnitřní stav, který vede člověka k mravně hodnotnému jednání. Znakem mravně ctnostného člověka byla pro Aristotela harmonie jeho duše. Tohoto stavu není možné dosáhnout pouze tím, že vím, co je dobré. Ke skutečné harmonii je třeba dojít cvičením a postupným upevňováním ctností. Na rozdíl od Platóna, který zastával tezi, že k mravněmu chování postačuje člověku znát dobré, Aristoteles poukazuje na fakt, že nestačí dobré znát, je třeba dobré i pravidelně činit. K upevňování zvyku napomáhá především výchova, která je v širším kontextu spojena s Aristotelovou

¹⁶ Tamtéž str. 5.

¹⁷ Štěstí se dá dosáhnout ještě lépe životem filozofa.

¹⁸ Aristoteles jmenuje 5 rozumových ctností: rozum, vědecké poznání, filozofická moudrost, technický rozum – umění, soudnost – praktický rozum.

představou obce jako mravně neporušeného společenství. Každý člen obce se pak podílí na výchově mládeže. Bez společenství není možné dosáhnout blaženosti, ke které směřují všechny ctnosti.

„Ctností však nabýváme po předchozí činnosti, jak tomu jest i u ostatních umění. Neboť máme-li se něčemu naučiti, co máme konati, naučíme se tomu tím, že to konáme, na příklad ten kdo staví, stává se stavitelem... Tak i spravedlivým jednáním stáváme se spravedlivými, uměřeným pak uměřenými a statečným statečnými.“¹⁹

K tomu Aristoteles dodává, že je důležité vyučovat správnému jednání a zvykům od útlého mládí. Necháme-li dítě jednat pouze podle žádostí a zlosti, stane se nevázaným, zbabělým, prchlivým a podobně. Aristoteles zde vychází z názoru, že se člověk nerodí zlý ani dobrý. Je teprve úkolem dobrých rodičů, učitelů a celé obce, aby se z dítěte stal rozumný a mravně dobrý člověk. Aristoteles, podobně jako jeho učitel Platón, chápe ctnost jako střed mezi dvěma extrémy, přičemž se nejedná o jednoduché mechanické stanovení středu, ale vždy je důležité uvažovat individualitu člověka. V tom je jeho etika narativní. Každý žije svůj vlastní příběh a nemůžeme očekávat, že všichni budou jednat stejně.²⁰ Aristoteles rovněž připomíná, že ctnost je dokonalá pouze v případě, že je ku prospěchu celé společnosti. K tomu se váže důležitá ctnost – spravedlnost, kterou potřebujeme právě proto, abychom mohli uskutečňovat své štěstí ve společenství lidí.²¹

Lidská dokonalost není pro Aristotela tím, jak možná toto spojení chápeme my dnes, je spíše způsobem života. Jan Sokol k tomu poznamenává: „Proto jeho etika nevede k mravním příkazům, nýbrž soustřeďuje se na hledání cest k cíli, na vynikání a ctnosti.“²² Osobně se domnívám, že Aristotelova etika ctností je stále velice aktuální. Setkává se v ní důraz na individuální přístup k člověku spolu s důrazem na vytváření správných návyků od dětství, které tak přechází ve zvyk a tedy i ctnost. Zejména je mi blízká představa o

¹⁹ Tamtéž str. 26.

²⁰ Muchová L., *Morální výchova v nemorální společnosti*, str. 42.

²¹ Ze stejného důvodu má pro Aristotela velký význam přátelství.

²² Sokol, Jan. *Etika a Život*, str. 112.

společnosti sobě rovných občanů, kteří přijímají společnou zodpovědnost za výchovu a vzdělání, na rozdíl od dnešní časté představy, že za vzdělání odpovídají pouze rodiče.

Učením o ctnostech se po Aristotelovi dále zabývali stoici, pro které byl úmysl člověka důležitější než samotný cíl. Ti za nejdůležitější ctnosti označili právě rozumnost, spravedlnost, mírnost a statečnost, známé také jako ctnosti kardinální. Na toto pojetí poté navazovali významní myslitelé dalších staletí.

1. 3. 1. Učení návykům po Aristotelovi

Aristotelův odkaz neztrácí na aktuálnosti ani v dnešní době. Z hlediska výchovy k morálce a etického jednání se nyní pokusíme navázat na jeho myšlenku, že nestačí jen znát, co je dobré. Je důležité i učit se odpovídajícím návykům. Toto můžeme chápat i tak, že je důležité tyto návyky předávat. Myšlenkou učení se návykem byli inspirováni pedagogové charakteru, kteří obvykle mají za to, že v lidské povaze je potenciál k ctnostem, jakési vrozené tendence ke spravedlnosti, statečnosti apod. Není-li však člověk veden návykem, u potenciálu pouze zůstává. Má-li se ctnost stát skutečně přirozeností, je třeba vštípit si ji neustálým opakováním. Na těchto principech výchovy zakládá v současnosti svou pedagogiku charakteru například Thomas Lickona, který říká že „je třeba rozvinout dobré návyky mysli, návyky srdce a návyky činů.“²³ Moderní následovníci Aristotela si uvědomují, že nestačí jen bezmyšlenkovitě jednat na základě zvyků, ale je též třeba, aby jedinec dokázal rozlišovat různé morální cíle, účely a situace na rovině morální, kognitivní i afektivní. Morální návyky pouze připravují půdu k takovému jednání. Proces zvykového jednání a zasvěcování se ovšem podle Lickony neobejde bez vedení

²³ HÁBL, Jan. *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015, str. 30

vychovatele. Vzhledem k tomu, že jde o uvádění do ctností, nemůže se tak dít bez opravdu ctnostného, morálně pevně zakotveného učitele.

2 Středověk – Tomáš Akvinský

Jak už bylo zmíněno, etickými otázkami se lidé zabývali v průběhu celé své historie a výjimkou není ani období středověku. Za největšího myslitele této doby je považován Tomáš Akvinský, který významně ovlivnil způsob přístupu k etickým i dalším souvisejícím otázkám. Sám Tomáš Akvinský vycházel především z Aristotelova filozofického učení. Aristotelovi říká Tomáš Akvinský jednoduše „Filozof“ a vedle přímého komentáře k Etice Nikomachově věnoval ctnostem velkou část *Sumy teologické* a celý spis *Disputované otázky* (*Quaestiones disputatae de virtutibus*).²⁴ Tomáš Akvinský ovšem nebyl pouhým komentátorem Aristotela. Jeho odkaz dále prohluboval, rozvíjel a přetvářel k dokonalému prolnutí s křesťanskou vírou. Normativní etiku staví na třech základních pilířích, a to na blaženosti (eudaimonia), přirozeném zákoně (lex naturalis) a ctnostech. Stejně jako pro Aristotela je i podle Tomáše Akvinského cílem života blaženost. Každá věc je dobrá, odpovídá-li to její přirozenosti. Lidská přirozenost spočívá v rozumnosti a vše, co je zlé, tak odporuje rozumu. Vedle rozumu potřebuje člověk svobodnou vůli. Ctnost je pak v jeho pojetí tím, čeho je člověk ze své přirozenosti schopen dosáhnout. Morálka je věc zcela rozumová, vycházející z vlastního přesvědčení a poslední instancí morálních soudů je vlastní svědomí.

Přirozený zákon je poznatelný lidským rozumem a může jej poznat kdokoliv, včetně ateistů či jinověrců. Je také součástí celistvého účelu vesmíru a z tohoto důvodu je univerzální. Ctnosti, po vzoru Aristotela, radí Tomáš Akvinský do kategorie kvality. Na rozdíl od Augustina rozlišuje důsledně mezi vlitými ctnostmi, které nám jsou dány Božím zásahem, a ctnostmi přirozenými, které člověk získá uvědomělou a opakovanou prací. Člověk má schopnost získávat přirozené ctnosti, ty pak mohou být dále zdokonaleny ctnostmi teologickými. Ctnost je naplněním určité schopnosti či možnosti (potence)

²⁴ Machula, T. *Tomášova etika ctností v diskutovaných otázkách*, str. 5

dosáhnout dokonalosti. Člověk dosahuje dokonalosti ve smyslu plnosti lidství tehdy, jestliže dokáže svou schopnost správně a snadno použít. Podobně jako tažný kůň naplňuje svůj cíl tím, že dobře využívá své schopnosti tahouna, naplňuje člověk své poslání tím, že žije ctnostně, a tedy i blaženě. Jedná se zejména o duševní schopnosti. Díky těmto zvykům získáváme potřebnou jednotu našeho jednání a celkového životního směřování. Tomáš Akvinský píše: „Habitem ctnosti dosahuje potence, která je jejím subjektem, naplnění odpovídající jejímu aktu. Ctnost však směřuje potence k dobru – je tím, co dělá jeho nositele a jeho dílo dobrým.“²⁵ V různých životních situacích pak dokážeme jednat podobně a směřovat vždy k dobru bez složitého promýšlení nové situace. Zvyšuje se tím naše pohotovost v nepřehledných situacích. Naše jednání pak vede i k potěšení z vlastního jednání, čímž se vracíme zpět k cíli života – blaženosti. Podle radosti, kterou prožívám na základě dobrého jednání, mohu poznat, že se jedná o promyšlené, ctnostné jednání. Člověk má podle Tomáše Akvinského dokonce odpovědnost za poznávání i konání toho, co po něm Bůh stvořitel žádá, má-li být součástí všeho stvoření a v souladu s účelem tohoto stvoření.

Tomáš Akvinský hovoří o čtyřech základních ctnostech, jež považuje za nejvýznamnější – kardinální. Jsou jimi: moudrost (*prudentia*), která znamená trvalou pohotovost k poznání skutečnosti a vede k promyšleným rozhodnutím; spravedlnost (*iustitia*), což znamená dávat každému to, co mu patří, přiznat každému jeho práva; mírnost (*temperancia*) jako disciplína v lidské pudovosti – v oblasti jídla, sexu, pití apod.; konečně statečnost (*fortitudo*) je postoj občanské odvahy bránit to, co považujeme za správné.²⁶ Kardinální ctnosti jsou pro Tomáše Akvinského základem přirozeného zákona (*lex naturalis*), který odráží věčný zákon Boží (*lex aeterna*). Teologické neboli křesťanské ctnosti – víra, láska a naděje – jsou ještě nad základními právě proto, že jsou nám dány Boží milostí. Po vzoru Aristotela chápe Tomáš Akvinský ctnost jako tzv. *habitus*, který trvale zdokonaluje svého nositele v jeho konání. Ctnosti zdokonalují dobrý obraz v člověku, prohlubují sjednocení

²⁵Tamtéž, str 28.

²⁶ Muchová, L., *Morální výchova v nemorální společnosti*, str. 71

člověka s Kristem a jsou praktickým důkazem toho, že člověk – křesťan – následuje Ježíše Krista. Za formu všech ctností označuje Tomáš Akvinský lásku.

Opakem ctnosti je neřest (vitium). Podobně jako kardinální ctnosti sestávají ze čtyř základních a tří teologických, vyjmenoval Tomáš Akvinský i sedm hlavních neřestí: pýchu, lakomství, závist, smilstvo, nestřídmost, hněv a lenost. Neřest je stejně jako ctnost habitem, ovšem v rozporu s přirozeným zákonem. Vycházejí z lidské svobody a na Bohu či Božím zjevení jsou nezávislé. Po vzoru svého učitele Aristotela mluví o středu rozumové ctnosti, při které rozeznává správnou míru v konkrétní situaci. Například mezi extrémem dvou neřestí hazardu a zbabělosti nacházíme ctnost odvahy. Tato středová pozice se ovšem netýká teologických, Bohem vlitých ctností.

Shrneme-li tedy vše, co bylo doposud řečeno, Tomáš Akvinský předpokládá, že člověk na základě rozumu poznává svůj účel a skrze ctnosti získané různým způsobem dochází k blaženosti. K Tomášově etice je třeba říci, že mravnost činu je nutno soudit podle toho, jak se konkrétní čin shoduje s poznatelným účelem vesmíru, tedy přirozeným zákonem. Nejde tolik o důsledek činu, protože zlo nemusí mít nutně zlé následky, ale vždy o samu podstatu věci. Tento přirozený zákon pak nevychází z naší smyslové zkušenosti či našich emocí, ale pouze z rozumové interpretace světa a Písma.

3 Novověk

3. 1 Etika v didaktických spisech J. A. Komenského

Vzhledem k tomu, že tato práce se zabývá zkoumáním způsobů jak přistupovat k etickým a morálním otázkám především z pohledu výchovy k etickému a morálnímu chování, nelze pominout myslitele, který výchově a učení zasvětil celý svůj život – Jana Amose Komenského. S ohledem na zaměření této práce se budeme zabývat především jeho náhledem na morální výchovu. Tato otázka ostatně prostupuje celé Komenského dílo, jak vyplývá například z jeho představy školy, kterou vyjadřuje slovy „dílna lidskosti“. To do moderní terminologie můžeme přeložit jako snahu o humanizaci školství.

Jak si Komenský dílnu lidskosti představuje? Hned na začátku kapitoly o mravech v *Didaktice velké* Komenský píše, že až dosud bylo vše jen pouhým úvodem, přestože prvních 22 kapitol shrnuje metodiku učení věd, umění a jazyků. To hlavní nás tedy teprve čeká. Mají-li být školy skutečně dílnou lidskosti, „kde mysl a její city jsou vedeny ke všeobecné harmonii ctností,“ musí vést především k mravům a zbožnosti. Teprve tím se člověk může povznést nad stvoření a přiblížit se Bohu. Ještě v úvodu znovu Komenský připomíná, že tyto věci musí být vštěpovány do srdcí žáků od nejtělejšího věku a žádnou z ctností nevynechat, aby tak byl soulad člověka úplný. Pro Komenského má vzdělávání všech dětí přímo spásný charakter. Komenský vidí svět kolem sebe jako zblázněné místo, k jehož obnově je třeba využít didaktické reformy. Cílem vzdělávání je pro Komenského naplnění smyslu lidské existence tím, že si lidé uvědomí, čím jsou a kam směřují. Podobně jako Aristoteles či Akvinský vidí i Komenský poslední cíl člověka v blaženosti, s tím, že ve věčné blaženosti budeme až po smrti a náš současný život je pouze přípravou. Aby tomu tak mohlo být, je třeba naplnit hlavní úlohy, které jsou člověku dány. Tedy být rozumnou bytostí v poznávání světa kolem nás, být pánem stvoření ve smyslu dobrého a mravného

zacházení se všemi tvory včetně vlastního těla a nakonec být obrazem Božím.²⁷

Svou představu školy staví Komenský na třech pilířích: vzdělání, mravnost a zbožnost. K tomu že každý člověk potřebuje vzdělání, používá Komenský teologické zdůvodnění. Píše, že každý upadl do hříchu, a tudíž každý potřebuje znalost všech věcí potřebných pro sebe, ostatní i službu Bohu. Vzdělání bez mravnosti také není možné. Komenský na otázku ‚co je vzdělání bez mravnosti‘ odpovídá slovy: „Kdo prospívá ve vědění a hyne v mravech, kráčí více dozadu než ku předu.“ Podobně na jiném místě parafrázuje Komenský Šalamounovo přísloví, když říká: „*Spona zlatá na pysku svině je umění při člověku nectnostném.*“²⁸ To je, myslím, důležitý postřeh, kterým Komenský vystihuje, že dobré vzdělání samo nestačí. Ba naopak takové vzdělání se dá velmi dobře zneužít v neprospěch mnoha lidí. Pro příklady nemusíme chodit daleko, stačí vzpomenout si na naši nedávnou historii.²⁹

Jako první jmenuje čtyři základní ctnosti. Jsou jimi již známé: moudrost, umírněnost, statečnost a spravedlnost. K tomu dodává jedním dechem, že bez těchto ctností by byl člověk jako budova bez základů. Moudrost potřebujeme především proto, abychom si mohli o věcech učinit správný úsudek a zachovat se tak správně v situacích, které jsou před námi. K umírněnosti připomíná Komenský pravidlo: všeho s mírou. Je třeba se cvičit v umírněnosti ve všem, to znamená v jídle, pití, spánku, hře, řeči, práci a dokonce učení. Pro statečnost bychom možná mohli použít i termín sebeovládání a pokora. Jedná se podle Komenského o schopnost ovládnout vlastní hněv či pýchu a být schopen poslechnout autoritu. Druhem statečnosti je například vytrvalost v práci, která je dle Komenského zvláště potřebná, abychom nebyli jen „břemenem země“, či „lenivá břicha“. Zajímavé je, že Komenský připomíná i umírněnost v práci, což je vlastnost, kterou často vyzdvihuje.

²⁷ Komenský, J. A. *Didaktika velká*, IV díl.

²⁸ Komenský, J. A., *Didaktika velká*, str. 97.

²⁹ Napadá mne zde např. tzv. „kuponové privatizace“, kdy se mnoho lidí obohatilo díky ekonomickému či právnímu vzdělání na úkor většiny občanů.

Myslím, že si tím neprotiřečí. Komenský se jednoduše snaží o vyváženost všeho, co děláme.

Zajímavé je, jak si Komenský představuje nabytí těchto ctností.³⁰ V první řadě se ctnosti pěstují skutky, tedy nikoliv řečmi. Zde se opakuje myšlenka Aristotela, podobně i Komenský říká, že stejně jako mluvit se naučíme mluvením, tak ctnosti se naučíme ctnostným jednáním. Za druhé je třeba, aby dítě přicházelo do kontaktu s ctnostnými lidmi. Jako příklad uvádí Komenský Alexandra Velikého a jeho učitele Aristotela. Další zásadou je neustálé zaměstnávání ducha i těla. Komenský soudí, že pílí se člověk naučí ctnosti, zatímco zahálka vede k neřestem. Je třeba začít od nejtělejšího mládí „...dříve než nezpůsobové a nectnosti hnízdit začnou... podobně jako vosk a gyps, když zatvrdnou, darmo jest předělávati je.“ Kromě toho je důležité jít dobrým příkladem. „Neboť děti jsou jako opičata: všecko, co vidí, ať to dobré nebo to špatné, hned chtí napodobovati, i když se jim neporučí, a proto dříve se naučí napodobovati než poznávati.“ K tomu ještě dodává, že ctnosti se učí i poučováním, ale s dobrým příkladem. Je důležité dětem vysvětlovat, proč se má konkrétní ctnost učit a k čemu je to dobré. Na závěr ještě Komenský nabádá střežit děti před špatnými vlivy a vyžaduje u dětí disciplínu včetně správného káznění – potrestání.³¹

Na kapitulu o mravech následně navazuje kapitolou o vštěpování zbožnosti. To by, stejně jako vzdělávání či mravnost, mělo být nedílnou součástí výchovy. Jak už bylo řečeno, pro Komenského jsou všechny tři aspekty výchovy nedílnou součástí jedné cesty vedoucí k věčné blaženosti s Bohem. K takto komplexně zformulovanému pojetí výchovy, myslím, není co dodat. Můžeme se zamýšlet nad otázkou, zda a v čem je Komenského přístup stále aktuální i dnes, v našich současných podmínkách, pro dnešní školský systém. Dovolím si odpovědět zde slovy Jana Hábla, který v závěru své knihy s názvem *I když se nikdo nedívá* doporučuje Komenského metody:

„... protože jeho (Komenského) pojetí představuje jedinečnou syntézu filozofických, antropologických a i pedagogických principů, které se ukázaly jako funkční a v mnohém

³⁰ Předkládám výčet Jana Hábla z knihy *Lekce z lidskosti*, str. 69–70.

³¹ Bližší rozbor káznění předkládá Komenský v kapitole XXVI.

nadčasové. Komenského pojetí vychází z realistické antropologie, člověka nepřeceňuje ani nepodceňuje. (...) Jeho filozofické předporozumění „věcem lidským“ mu umožňuje pěstovat etiku na rovině individuální, sociální i metaetické, tj. kultivuje úctu k posvátnému, úctu k bližním i úctu k sobě samotnému.“³²

3. 2 J. J. Rousseau

Doposud jsme nahlíželi na člověka a morálku z perspektiv, které měly mnohé společné a v zásadních rysech si byly velmi podobné. Existují ale i pohledy zcela odlišné. Jeden takový náhled nabízí francouzský myslitel J. J. Rousseau. Vychází totiž z přesvědčení, že člověk je ze své podstaty dobrý a ctnostným se stává automaticky, přirozeně a jaksi mimochodem. Žádné morální vzdělávání ani nepotřebuje, protože bez překážek k němu dojde nakonec sám. Společnost sama je vinna tím, že vnucuje dětem své pokřivené principy. Veškeré zákony a pravidla mají vycházet z lidí, a ne jim být vnucovány. Člověk má své vlastní svědomí, které ho vede, a úkolem společnosti má být zejména umožnění co největší občanské svobody. Rousseau píše: „Všechno je dobré, jak vychází z rukou původce všech věcí, vše zvrhává se v rukou člověka.“³³ Příroda člověka stvořila jako samostatné individuum bez jazyka, nikoliv jako společenského tvora. V kontrastu s učením Aristotela Rousseau vidí lidský sklon k nemorálnímu jednání jako něco, co souvisí se životem ve společnosti. Člověk se rodí s dvěma původními a dobrými vášněmi: sebeláska a soucit. Z kombinací těchto dvou vznikají přirozené zákony a pravidla. S příchodem společenských vztahů vznikají nerovnosti mezi lidmi, a tím i morální úpadek. Z lidí se postupem času stali konkurenti. Rousseau píše: „Každý se díval na druhé a sám chtěl být obdivován, lidé si cenili veřejné úcty“³⁴ Rousseau útočí na racionalisticky založenou etiku, když říká, že soucit předchází rozumu. Podle něj rozum otupuje přirozený soucit, který je

³² Hábl, J. *I když se nikdo nedívá*, str. 165.

³³ Rousseau, J. J. *Emil čili o vychování*, str. 50.

³⁴ Rousseau, J. J., *Rozpravy*, str. 80.

lidem vlastní. Z hlediska pedagogického je tedy zapotřebí nejdříve nechat vyrůst člověka, než z něj uděláme filozofa. Filozof si může rozumem odůvodnit různé utrpení ve svém okolí a dát tak přednost rozumu před soucitem s trpícími. Rousseau ve své etice vybízí člověka k tomu, aby se vrátil do přirozeného stavu svých citů a svědomí, z nichž jedině může vycházet jeho etické jednání.

Vzhledem k tomu, že ve společnosti už jsme, je třeba tuto situaci řešit, abychom nebyli jen „zvrhlým zvířetem.“³⁵ Morálka ve společnosti se musí stát věcí vzájemné dohody, která vychází ze souhlasu všech stran. Tato smlouva pak může zajistit to, aby zájmy jednotlivců byly slučitelné se zájmy celé společnosti.

3. 3 Pragmatismus – John Dewey

Troufám si tvrdit, že v našem civilizačním kontextu je v dnešní době jedním z důležitých kritérií při posuzování užitečnosti, vhodnosti či významnosti to, zda je daná věc změřitelná, zda přináší výsledky, které se dají vyhodnotit. Americký filozof, psycholog a pedagog John Dewey se řadí společně s Williamem Jamesem, Charlesem Piercem a dalšími do filozofického směru zvaného pragmatismus. Tento směr, zvláště významný v anglosaském prostředí, se zaměřuje na lidské jednání, praxi, praktický užitek a úspěch či užitečnost. Pragmatismus navazuje na myšlenky Herberta Spencera, Jeremyho Benthama a dalších. Prosazuje se ve Spojených státech na konci 19. století a od počátku 20. století stále více proniká i do Evropy. V této práci se zaměřím na Johna Deweyho vzhledem k jeho přínosu na poli vzdělávání a formování charakteru. Budu vycházet z jeho děl *Moje pedagogické krédo*, *Demokracie a výchova* a *Mravní zásady ve výchově*.

Pro Deweyho spočívá podstata lidské přirozenosti v sociální interakci. Člověk může poznat sebe sama jen skrze ostatní a skrze jednání s nimi. Sebeuvědomění a růst jsou centrálními pojmy v jeho pojetí sociální reformy a vzdělávání je pro Deweyho zásadním

³⁵ Tamtéž, str. 103.

nástrojem reformy. Každý jednatel je zavázán své společnosti za to, čím je, uvědomuje si vlastní závislost a vše, co skrze společnost přijal. Již z tohoto jednoduchého faktu vyplývá pro Deweyho povinnost jednotlivců splácet dluh své komunitě formou aktivní činnosti v její prospěch. Dewey odmítá tvrzení, že lidské přirozenosti je možné porozumět skrze ni samotnou. Člověk je od počátku tvor sociální a jedině v tomto kontextu může porozumět sám sobě. To se projevuje zejména ve vlastním sebehodnocení, které vychází mimo jiné z toho, co si o nás myslí ostatní. Ačkoliv Dewey přiznává, že se někteří čas od času chovají nezávisle na ostatních, většina se snaží zapojit ve společnosti, protože jedině tak rozumíme sami sobě.

V oblasti morálky se Dewey úplně odvrací od tradiční morálky spojené s náboženstvím a je pro něho zásadní sociální podstata lidské existence. Etika je pro něj otázkou dobrého či špatného pro společnost jako takovou. Ve vědě a etice vidí spojitost například v tom, že oběma se jedná o stejný cíl: jak napomoci společnosti.³⁶ Morálka je pak plně podřízená sociálním vazbám, cílům a potřebám. V knize *Moje Pedagogické vyznání*³⁷ Dewey píše, že děti se rodí s potřebou služby, dávání druhým a práce pro druhé. Kritizuje však soudobou společnost za to, že je individualistická a v dětech málo rozvíjí smysl pro službu společnosti, pro vzájemnou pomoc a kooperaci. Osobní morálka, jak nazývá Dewey soudobou morálku, se zabývá pouze jednotlivci a nikoliv společností. Dewey je přesvědčený, že jedinou správnou morálkou jedince má být snaha o společné dobro. Zároveň s tím upozorňuje na fakt, že člověk má především neustále růst, a to včetně morálního citění. Dobrý je ten, kdo se neustále mění k lepšímu. Nabádá také k otevřenosti a pluralitě názorů ve společnosti.

Pro to co je, a co není považováno za dobré, vychází Dewey z toho, co už je v dané společnosti známé. Jak sám píše: „Vše co je divné nebo cizí má sklon být považováno za

³⁶ Příkladem může být získávání dostatku jídla pro společnost a zároveň zachování přírodních zdrojů.

³⁷ V angl. originálu *My pedagogical creed*.

morálně špatné a intelektuálně podezřelé.³⁸ S tímto musí počítat každý, kdo se pokouší o sociální reformu. Z hlediska vzdělávání má tedy společnost rozhodující vliv na jednání člověka. Společnost člověka formuje tím, že některé způsoby chování podporuje a od jiných naopak odrazuje. Jakákoliv lidská činnost nemůže být chápána v izolaci, bez kontextu sociálního vlivu.

Další podstatnou složkou lidské existence je pro Deweyho potřeba zkoumání, tázání a zejména překonávání různých problémů. Řešení různých situací pomáhá člověku ve vývoji jak v oblasti individuální, tak sociální a napomáhá v překonávání zastaralých způsobů chování.³⁹ Tím, že dojde k překonání určitého problému, člověk dospívá k vnitřnímu naplnění a v dané oblasti dochází k tolik potřebnému růstu.⁴⁰ Dewey tak mimo jiné přináší ve své době nový a velmi důležitý prvek ve vzdělávání – výchovu prožitkem. K tomuto tématu Dewey píše: „Pouhá činnost nevede ještě ke zkušenosti. Zkušenost musí být proto chápána ‚jako pokoušení se‘ a znamená změnu, ale není-li tato změna vědomě spojena s vlnou důsledků, které z ní plynou, je jen bezvýznamným přechodem. Učit se ze zkušenosti znamená vytvářet nazpět i dopředu spojení mezi naším působením na věci a příjemnými nebo nepříjemnými zážitky, které z toho pro nás plynou. Za takových podmínek se činnost stává pokusem. Je to experiment s okolním světem, abychom zjistili, jaký je; tyto zážitky se stanou poučením (zkušeností) a vedou k objevení spojení mezi věcmi. Ne všechny zkušenosti jsou výchovné. Centrálním problémem výchovy založené na zkušenostech je vybírat takový druh současných zkušeností, které budou plodně a tvořivě žít ve zkušenostech následujících. Každá zkušenost je hybnou silou. Je však věcí vychovatele, aby viděl, kam zkušenost směřuje.“⁴¹

³⁸DAMON, William. *Bringing in a new era in character education*. Stanford, CA: Hoover Institution Press, c2002, str. 34.

³⁹ Dewey navrhuje pět kroků, kterými člověk překonává určitý problém. Jedná se o postup od prvního nahlédnutí určité situace jako problému, přes analýzu možných postupů až k závěrečnému překonání.

⁴⁰ Na této myšlence je založena koncepce vzdělávání jakožto postupné překonávání problémů od těch nejméně složitých až po ty složitější. Škola má být skutečným žitím života, nikoliv abstraktní přípravou na budoucnost.

⁴¹ *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, str. 20.

Charakterové formování je součástí demokratického vzdělávání. Charakter člověka je podle Deweyho výsledkem sociální interakce mezi člověkem a jeho sociální skupinou. Charakterové vlastnosti se utvářejí neustále, během jakékoliv činnosti a nemohou být vyučovány pouze při zvláštních příležitostech. Školy mají podle Deweyho z hlediska formování charakteru nejméně důležitou úlohu. Nejdůležitějšími vlivy jsou sociální vztahy, společné aktivity či rodina. Nepřímé předávání morálních hodnot je tedy daleko prospěšnější než přímé etické vzdělávání ve školách.⁴²

V otázce škol spojuje Dewey vzdělání s přípravou nové generace na život v demokracii. Školy by se tak měly více zajímat o občanskou výchovu a připravovat žáky k jejich budoucímu vedení společnosti. Všechny hodnoty spojené s prospěchem společnosti jsou pro Deweyho morálními hodnotami. Škola by měla být organizovaná jako komunita, v jejíž atmosféře se děti učí morálním hodnotám lépe než při zvláštní hodině. To nejlepší, co podle Deweye může škola žáky naučit, je jak žít ve společnosti, jak navzájem spolupracovat s ostatními a jak rozvíjet smysl pro zodpovědnost za společnost. Pro učitele platí to samé. Místo přímého vyučování morálky volí Dewey nepřímé způsoby učení. Učitel zapojený do služby společnosti dává správný příklad a tím naučí více. Učitelé by měli neustále vytvářet atmosféru, ve které děti přijímají morální hodnoty jako je spolupráce se samozřejmostí a bez toho, že je jim něco autoritativně vnučováno.

3. 3. 1 Učení morálky v komunitě

Také Dewey má v současnosti mnoho následovníků. Důležitost komunity v procesu vyučování morálce se zdůrazňuje ve většině vzdělávacích programů a je všeobecně známa. T. Lickona uvádí ve svých klinických studiích případy, které dokumentují souvislost mezi

⁴² Dewey navrhuje lepší vzdělání například pro rodiče, aby si byli lépe vědomi důležitosti příkladu, který dávají svým dětem. Dále podporuje takové volnočasové aktivity pro děti, kde se budou učit kooperaci a podobným sociálním dovednostem.

nemorálním prostředím skupiny a nemorálním jednáním jednotlivých členů skupiny.⁴³ Podobně mluví o potřebě pěstování „řádné komunity“ také americký psycholog L. Kohlberg, který svůj koncept definuje jako komunitu, ve které „participační demokracie strukturuje morální usuzování, rozhodování a jednání skupiny“.⁴⁴ Jiný současný americký autor J. D. Hunter etickou výchovu vnímá tak, že se má zaměřovat nejen na ctnosti individuální, ale také na sociální nebo přímo občanské. K tomu musí napomáhat výchovné instituce tím, že budou takovou komunitou, ve které bude ctnostné jednání snadné a přirozené.

K této základní myšlence připojují souhrn modelu výchovy charakteru podle M. Berkowitze z roku 2004, tak jak jej zaznamenal P. Vacek v knize *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Základní a výchozí jednotkou je v tomto pojetí škola, která je otevřenou, přátelskou a pospolitou komunitou pečující o své žáky. Nejdůležitější je zde plné promítnutí morální výchovy do všech oblastí školního života. Tato výchova je koordinovaná a zakládá se na většinové shodě. Výchova charakteru je zde prioritou školy a odpovídajícím způsobem se o ní diskutuje. Je zde tedy nezbytná trvalá podpora vedení školy i pedagogů, kteří jsou v této oblasti proškoleni. Do výchovy se začleňuje systematicky výcvik žáků v sociálních dovednostech. Žákům je soustavně poskytována příležitost pomáhat si, spolupracovat, a to napříč věkovými skupinami. Úspěšnost je podmíněna především příkladem blízkých dospělých, tedy učitelů, rodičů, vychovatelů. Rodiče se zde stávají významnými partnery školy a tvoří s ní společenství.⁴⁵

Jak tedy můžeme vidět, nejde zde o výuku etiky v rámci samostatného předmětu, ale o celkovou koncepci školy ve které všichni zaměstnanci, od kuchařek po ředitele, vnímají svoji roli a jdou dětem příkladem.

⁴³ Hábl J. *I když se nikdo nedívá* str. 108.

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. str. 231.

3. 4 C. S. Lewis

Profesor středověké a renesanční literatury na Cambridžské univerzitě C. S. Lewis, dnes známý především jako autor knihy *Letopisy Narnie*, patří mezi moderní následovníky Aristotela a Tomáše Akvinského.⁴⁶ Pro tuto práci vybírám C. S. Lewise jako určité završení linie myslitelů vycházejících z předpokladu existence univerzálního mravního zákona a Boha, k jehož autoritě se tento zákon vztahuje. Pro účely této práce se budu opírat zejména o kapitoly věnované morálce z knihy *K jádru křesťanství* s přihlédnutím k jeho eseji *K teologii a etice*⁴⁷ a ke knize *C. S. Lewis jako filozof*.⁴⁸

Na úvod je třeba objasnit, z čeho Lewis vychází v otázce samotné existence dobra a zla a s tím spojené existence univerzálního morálního zákona. Lewis se domnívá, že v každém z lidí je zakotvený zákon správného a nesprávného jednání, cosi, co přirovnává k přirozenému zákonu.⁴⁹ Tento zákon nutně musí existovat nejen v nás ale i mimo nás, protože se s ním setkáváme ve všech civilizacích a je všeobecně uznávaný. Argument podporuje Lewis příkladem soudu nad nacisty. Kdyby neexistoval vyšší, všem společný mravní zákon, nemělo by smysl soudit válečné zločince, zvláště v případě, kdy se válečné zločiny odehrávaly v rámci zákonů své země a doby. Druhý argument, který Lewis přináší, je pokrok v otázce zlepšování morálních norem v průběhu naší historie. Lewis poukazuje na fakt, že kdyby nebyl nějaký vyšší morální princip mimo nás, nemohli bychom tvrdit, že naše společnost udělala pokrok v některých věcech týkajících se morálky, společného života a vzájemných vztazích. Nemohli bychom ani tvrdit, že morálka jedné skupiny lidí je lepší než jiné. Není-li nám všem daný společný cíl, který je touto nejvyšší autoritou z hlediska etického, nemůžeme se k takovému cíli ani přibližovat nebo se od něj vzdalovat.

Morální zákon přirovnává například k matematické vědě. Podobně jako platí na celém

⁴⁶ Lewis sám mluví o starých mistrech, autorech.

⁴⁷ V anglickém originálu *The God in the dock*.

⁴⁸ Kol. autorů David Baggett, Gary R. Habermas, Jerry L. Walls.

⁴⁹ C. S. Lewis se hlásí k odkazu Tomáše Akvinského.

světě, že jedna a jedna jsou dva, platí také, že člověk má ctít svoje rodiče, a těžko najdeme společnost, která by podobné pravidlo neměla. Lewis ovšem jedním dechem dodává, že ačkoliv takový zákon všichni známe, někdo více a někdo méně, nikdo z nás není schopen ho dokonale dodržet. Zajímavé je i to, že naše vlastní omluvy toho proč jsme se nezachovali správně, jsou dalším potvrzením uznání vyššího morálního principu, proti kterému jsme se z vlastní vůle rozhodli jednat. V kapitole „*Některé námitky*“ se Lewis vypořádává s odpůrci, kteří tvrdí, že morální přirozený zákon je spíše lidská konvence či stádní instinkt pomáhající přežít ve společnosti. Na tyto námitky odpovídá Lewis následovně. Máme-li například v situaci, kdy jde o záchranu tonoucího skočit do vody a zachránit člověka, odehrává se v nás souboj dvou instinktů. Jeden nám říká, abychom pro vlastní bezpečí nic takového nedělali. Druhý instinkt nám říká, že to je dobré – je to jakýsi stádní instinkt. To, co nám ale skutečně říká, kterému z těchto instinktů máme dát přednost, je přirozený morální zákon v nás. Na námitku, že se jedná o pouhou lidskou konvenci, Lewis odpovídá tak, že podobně jako se učíme matematiku od svých učitelů, neznamená to, že matematika je pouhým lidským výmyslem. Její zákony platí nezávisle na lidských konvencích.

Z toho všeho, co bylo až dosud řečené, vyvozuje Lewis existenci Boha, který se podobá myslí spíše než hmotě a který nás také volá k naplňování jeho dobrého, přirozeného zákona a působí v nás nelibé pocity, jestliže jednáme špatně. K základní Lewisově apologetické argumentaci patří jeho přesvědčení, že máme dva důkazy o existenci Boha. Jedním z nich je vesmír, který byl jím stvořen, a druhý je právě morální zákon v nás vložený Bohem do našich myslí.

K samotné morálce Lewis vysvětluje tři hlavní aspekty, na kterých má být naše jednání postaveno. Na prvním místě jde o soulad mezi lidmi, tak abychom vůbec mohli žít vedle sebe. Na druhém místě jde o vnitřní soulad a harmonii každého jednotlivce. Za třetí jde o celkový cíl či smysl naší lidské existence. Tyto tři pilíře morálky ilustruje Lewis na příkladu flotily. Má-li flotila splnit svůj úkol, je třeba, aby během cesty do sebe lodi

vzájemně nenarážely, aby každá z lodí byla ovladatelná uvnitř a nakonec aby měly lodě všechny společný cíl, ke kterému plují. Lewis k tomu poznamenává, že lidé se často odvolávají na první pilíř morálky a jde jim pouze o slušné mezilidské chování. Nevadí, jestliže zbylé dva sloupy chybí, protože tím neubližují ostatním. Na to odpovídá Lewis tak, že bez dobrých, vnitřně morálních lidí, nemůže být dobrá celá společnost. Žádný systém ani zákony pak nezařídí to, aby lidé jednali morálně. Tím jednoznačně říká, že jedno bez druhého není možné. To stejné platí o třetím pilíři jeho morálky. V tomto smyslu poukazuje Lewis na to, že bude rozdíl mezi tím, jestli naše morálka bude vycházet například z křesťanského přesvědčení, nebo z ateistického. Jinak jedná člověk, který chápe svůj život a vše co je mu dáno jako propůjčený majetek, z něhož bude splácet účty, a jinak člověk, který bere svůj život za zcela nezávislý.

V otázce ctností vychází Lewis z Tomášova rozdělení na ctnosti základní — kardinální a teologické. V následující kapitole rozebírá tyto základní ctnosti a jejich význam. Ctnost moudrosti překládá Lewis jako zdravý selský rozum. Velmi zjednodušeně jde Lewisovi o to, abychom nebyli hodní a hloupí. Lewis k tomu dává tento příklad: „Dáváte-li peníze na charitu, neznamena to, že byste se neměli zajímat o to, zda je daná charitativní organizace poctivá, či nepoctivá... Intelektuální lenost se Bohu zamlouvá stejně málo, jako jakýkoliv jiný druh lenosti.“⁵⁰

Pro uměřenost nabízí Lewis překlad: správná míra všeho. To se týká alkoholu, jídla, filmů, golfu, psů a vůbec všeho, co třeba není tak dobře vidět jako alkoholismus, ale škodit v nesprávné míře může stejně. Spravedlnost je pro Lewise veškerou slušností v mezilidských vztazích, tedy poctivost, pravdomluvnost, dodržování slibů a další. Nakonec odvahu vidí Lewis jako schopnost čelit nebezpečí, ale také snášet určitou bolest.

V otázce nabývání těchto ctností je Lewisova představa do značné míry podobná předchozím myslitelům. V tom ostatně Lewis neskryvá své přesvědčení, že je potřeba se neustále vracet k počátkům, pramenům. O výuce etiky píše: „Hlavním úkolem každého

⁵⁰ Lewis, C. S., *K jádru křesťanství*, str. 92.

učitele etiky je vracet nás stále znova zpět ke starým jednoduchým zásadám, na které všichni tak rádi zapomínáme... jako když trváte na tom, aby dítě napsalo právě ten úkol, jemuž se chtělo vyhnout.“⁵¹ Na závěr připomíná Lewis zlaté pravidlo a říká: „Jedněte s druhými tak, jak byste chtěli, aby oni jednali s vámi“ až z toho zmodrám, přitom ale takového jednání nebudu schopen, dokud nebudu svého bližního milovat jako sebe samého...“⁵² Lewis se tak vrací ke známé myšlence a na příkladu sportovce dodává, že nejde o to, zda se tenistovi povede jeden dobrý úder, ale zda díky mnohokrát nacvičeným pohybům dělá tenista dobré údery v každém zápase. Podobně je třeba, aby člověk jednal nesčetněkrát dobře a tím získal potřebnou ctnost. Ta je pro Lewise potřebná nejen v životě zde na zemi, ale i pro život budoucí, po smrti.⁵³

K otázce subjektivního pojetí morálky se C. S. Lewis vyjadřuje ve své knize *Zrušení člověka neboli úvahy o vzdělání se zvláštním zaměřením na výuku angličtiny ve vyšších třídách*.⁵⁴ Lewis tu poukazuje na učebnici anglického jazyka z roku 1939 a analyzuje v ní, jakým způsobem zde autoři podvracejí studentovy morální hodnoty. Na příkladu věty „tento vodopád je krásný“, autoři učí, že se jedná o zcela subjektivní názor, nikoliv o pravdivou výpověď o pozorovaném objektu. Autoři dále tvrdí, že ačkoliv si myslíme, že říkáme něco důležitého o něčem skutečném, mluvíme pouze o svých pocitech. Lewis argumentuje tak, že subjektivismus v hodnotovém usuzování je špatný, protože některé předměty i činy skutečné jsou, a zaslouží si tedy pozitivní nebo negativní hodnocení. O vodopádu, jak argumentuje dále Lewis, můžeme objektivně říct, že je krásný, a o padouchovi můžeme říct, že je zlý. Vyslovuje se tak proti etice, která nevěří v realitu morálních hodnot, a vyhýbá se tak pojmům jako dobrý či zlý. Zde Lewis opět připomíná myslitele, jako byl Platon, Aristoteles nebo Augustin, kteří kultivovali lidské emoce a učili člověka milovat to, co má být milováno, a nenávidět to, co má být nenáviděno. V tom vidí

⁵¹ Tamtéž, str. 97.

⁵² Tamtéž, str. 102.

⁵³ Předávání křesťanských hodnot je u C. S. Lewise neodmyslitelně spjato i s jeho knihami pro děti (*Letopisy Narnie*), v nichž tyto hodnoty sděluje pomocí narace.

⁵⁴ Z anglického originálu *Abolition of man*.

Lewis podstatný úkol morálního vzdělávání k hodnotám. Kdyby člověk neměl kapacitu k morálnímu vzdělávání, postrádal by to, co ho činí skutečně lidským. Slovy Lewise by to byl „člověk bez hrudi“ a právě takové lidi zmíněná učebnice produkuje. Tím, že podkopává skutečnost, že člověk je schopen určit, co je morální, krásné, zlé nebo dobré, bere člověku to nejcennější, co má. V závěru knihy vykresluje Lewis nebezpečí, které člověku hrozí, bude-li tento trend pokračovat. Uvědomuje si, že každá moc nabytá člověkem je zároveň mocí nad člověkem. Obává se, že poslední etapou nad dobýváním přírody bude dobývání vlastní, lidské přirozenosti. Jak vysvětluje dále Lewis: „Proces, který nezastaven povede ke zničení člověka, pokračuje rychle u komunistů, u demokratů i u fašistů.“⁵⁵ Morální hodnoty již nebudou určovat člověka, ale člověk sám si bude určovat tyto hodnoty.

C. S. Lewis v tomto nejen předchází svou dobu, ale dokonce varuje před postmoderním pojetím morálky, o kterém budu více mluvit v následující kapitole. Je tedy jakýmsi završením řady myslitelů, kteří odvozují svou představu morálky z univerzální, konečné pravdy. Je také zastáncem metanarace, která zahrnuje všechny národy a všechny doby. Pro C. S. Lewise je touto metanarací jednoznačně příběh Božího jednání v dějinách v zájmu záchrany lidstva.

⁵⁵ Převzato z knihy: *I když se nikdo nedívá*. Hábl Jan.

4 Postmoderní pojetí morálky

4.1 Cesta k postmodernismu – Fridrich Nietzsche

Cesta k postmodernímu smýšlení jednoznačně vede přes filozofický skepticismus, který je nerozlučně spjatý se jménem Fridricha Nietzscheho. Postmoderna jako taková vychází z jeho úvah a učení, zároveň, jak uvidíme dále v textu, se k tomuto myšlenkovému proudu dnes připojují i další „nové hodnoty“, například úspěch, radost ze života, atp.

Nietzsche sám vychází z následující úvahy: „Velký člověk je nutně skeptik.“⁵⁶ Podle něj je skepticismus příliš málo a sám stupňuje dobový skepticismus v nihilismus. „Víra nihilisty je v tom, že neexistuje žádná pravda.“⁵⁷ Nietzsche se odvrací od veškeré metafyziky a zřeknutí se morálky je pro něj otázkou ctnosti. Neexistuje žádná absolutní morálka. Bojovat s morálkou je úkolem především pro filozofy, přičemž prvořadým úkolem filozofa je ptát se po původu morálky. Morálka je podle Nietzscheho výtvořem lidí a tudíž dějinným fenoménem. Morálka je v posledku lží a omylem, i když někdy „užitečným omylem“ proto, aby člověk nebyl zvířetem. Morálka je dlouhým, odvážným klamáním a moralita sama je tedy formou nemorality. Z těchto důvodů je naprosto nutná kritika morálních hodnot. Neexistují morální fenomény, ale pouze interpretace těchto fenoménů. Jsou to interpretace afektů – pocitů, které nás klamou v morální oblasti. Morálku pak zcela ruší nastupující nihilismus, protože slovy Nietzscheho, „v nihilismu tak zaniká morálka, ona velká hra o sto jednáních, které jsou příští dvě staletí Evropy ušetřeny...“⁵⁸

Proč má být Evropa ušetřena morálky? Člověk musí morálku porazit, protože je životu

⁵⁶ WEISCHEDEL, Wilhelm. *Skeptická etika*. Praha: Oikoymenh, 1999. str. 67.

⁵⁷ Tamtéž str. 96.

⁵⁸ Tamtéž str. 88.

nepřátelská. Je to „vůle k popření života“ princip úpadku, zlehčování a pomlouvání. Je to znak únavy, nemoci a vyčerpání. Nevíra v život a nepřátelství vůči životu. Hlavním požadavkem Nietzscheho je tedy zničit morálku proto, abychom osvobodili život. Co má ovšem tuto starou morálku nahradit?

V první řadě je sama kritika staré morálky novou moralitou. Jde o převrácení morálních hodnot a přehodnocení všech starých. K novému seznamu hodnot musí člověk dojít značným úsilím a postojem mimo dosavadní morálku. Nietzsche jen velmi zřídka mluví o tom, jaké mají nové hodnoty být. Některé staré hodnoty se sice objevují znovu, ale jako nové, jinak pojeté. Tyto obnovené hodnoty jsou především takové, které přitakávají životu a jsou v protikladu se starými, zotročujícími hodnotami. Tato nová „vznešená morálka“ je příznačná důrazem na uctívání života. V této nové morálce mohou být hodnotami například: umění poradit si, sebeovládání, sebepovyšování. Základním pojítkem všech ctností je podle Nietzscheho život a vůle k moci. Naše pravdy ani hodnoty podle něj nevychází z říše transendentna, ale z vlastní vůle k moci. Jeho slavný výrok o „smrti Boha“ jednoznačně určuje směr postmodernismu, kde západní civilizaci již neovlivňuje křesťanská tradice jako kdysi. To, co nám po smrti Boha zůstalo, je vlastní cíl sebezáchovy, sebezprosažení, sebezdokonalování vyjádřené vůlí k moci. Hodnoty se již nedají odvozovat z jiných autorit, než je vůle člověka, který tyto hodnoty zastává. To platí nejvíce o pravdě. Neexistuje žádná univerzální pravda, jsou pouze pravdy relativní. Nakonec ani poznání není pravým poznáním, ale pouhou interpretací.

4 . 2 Michel Foucault

Foucault patří mezi nejvýznamnější představitele postmodernismu a svým působením na Kalifornské univerzitě přispěl do značné míry k rozvoji liberální tradice v této oblasti. Pro účely této práce vycházím z rozhovoru Michela Foucaulta z roku 1980 pro studentský časopis *The history of the Present*, kde Foucault objasňuje svůj pohled na morálku a

hodnoty.⁵⁹ Na jeho myšlení měli největší vliv Hegel, Freud, Marx a Nietzsche.⁶⁰ Právě posledně jmenovaný měl zásadní vliv na Foucaultovy otázky týkající se mezí našeho poznání. Po vzoru Nietzscheho dává přednost všemu rozdílnému a jedinečnému nad lidskou potřebou věci vměstnat do obecnin.⁶¹ Podle Foucaulta se západní společnost v přístupu k poznání dopouští po tři sta let několika zásadních chyb. Předně se domnívá, že existuje objektivní soubor poznání, který je možné odhalit. Za druhé má za to, že takové objektivní poznání už částečně vlastní. Za třetí, že samotná cest k poznání je obecně prospěšná celému lidstvu. Pro Foucaulta je naopak poznání mocenským způsobem, které si stanovuje svou vlastní pravdu. Různé instituce si tvoří poznání, které zapadá do jejich vlastního systému moci. Poznání je pro Foucaulta vždy aktem násilí. Opět se tedy vrací ke svému předchůdci Nietzschemu a říká, že pravda není nic jiného než fikce používaná systémem moci. Je pouhým produktem metod, které moc udržují.⁶²

Foucault, v rozhovoru pro studentský časopis, jmenuje tři základní elementy morálky. Jsou jimi odmítnutí akceptovat to, co je nám nabízeno jako evidentně pravdivé. Dále je potřeba vše analyzovat, protože jak říká Foucault, nemůžeme dosáhnout ničeho bez reflexe a porozumění, za přispění naší přirozené zvědavosti. To třetí je princip inovace. Tím má na mysli hledání a reflektování věcí, o kterých jsme dosud nepřemýšleli. Hodnoty, které zde Foucault navrhuje, jsou tedy odmítání, zvědavost a inovace. Jedinou etikou, která nám zbývá, je ctít svobodu ostatních. Neříkat lidem, jak se mají milovat, co mají dělat, že musí mít děti a jaké mají být, či jak mají žít svůj život. Foucault dodává: „Nejsem prorok, nejsem ničí organizátor, nebudu říkat lidem, co je pro ně dobré a co špatné!“ Foucault v článku vysvětluje, že moc je ve skutečnosti vztah, kde jeden vede a vychovává druhého. To ještě neznamená, že výchova jako taková je špatná. Špatné je, využívá-li moc výchovu k

⁵⁹ FOUCAULT, Michel. *Power, morals and values*. In *History of the Present*. San Francisco, 1988.

⁶⁰ GRENZ, Stanley. *Úvod do postmodernismu*. Praha: Návrat domů, 1997 str. 123.

⁶¹ Foucault kritizuje například historiky za jejich potřebu dějiny zobecňovat a odstraňovat z nich to, co se do těchto obecnin nehodí.

⁶² Grenz, S. J., *Úvod do postmodernismu*, str. 130.

předávání svých hodnot a postojů bez vysvětlení, pouze automaticky a samozřejmě.⁶³ Problémem filozofie a poznání obecně je nedorozumění v tom, že je na nich, aby nám řekly co je dobré. To dělaly po dva tisíce let s katastrofickými důsledky. Mělo by být pouze a jenom na lidech samotných poznávat, co je dobré. Na základě jejich přirozeného úsudku a vidění reality. Foucault nakonec dodává: „Dobro je něco, co přichází skrze inovaci. Neexistuje v nadčasovém nebi s lidmi, kteří jsou jako astrologové Dobra. Skutečné dobro je námi určováno, praktikováno, vytvářeno. To je kolektivní činnost.“⁶⁴

Postmoderní myšlení, jehož představitelem je nejenom M. Foucault, především odmítá pravdu spojenou s racionalistickou představou rozumu a logické argumentace jako jediného soudce pravdy. Toto myšlení se dívá za hranice rozumu a zdůrazňuje emoce či intuici jako neméně důležité v hledání pravdy. Jinou důležitou složkou pravdy je naše vlastní zakotvení v lidském společenství. Stejně tak, jako existuje mnoho společenství, existuje i mnoho pravd. Již neplatí, že se můžeme odvolat k jedné autoritě, u které se nachází společná pravda pro všechny. Tyto pravdy mohou existovat vedle sebe, aniž by jedna pravda převyšovala druhou. To vede ke slučování prvků, které by v dřívějších dobách byly považovány za neslučitelné.⁶⁵ Každý má právo na vlastní pravdu, což se projevuje v náboženství, školství, politice nebo oblasti předávání morálních hodnot.

4. 3 Sobecký gen

Z velmi odlišného úhlu, daného pohledem biologa, vychází autor knihy *Původ ctnosti* Matt Ridley, původně zoolog a žák Richarda Dawkinse. Na příkladech ze světa zvířat se Ridley snaží prokázat, že veškerý altruismus a ctnosti vychází z našich genů. Zde s

63 Jako příklad uvádí Foucault, že otec nemůže uhodit syna pouze proto, že je jeho otec.

64 Tamtéž, str. 5.

65 Příkladem postmoderního slučování může být slučování tradiční křesťanské spirituality s prvky východního náboženství.

odkazem na svého učitele R. Dawkinse mluví o tzv. „sobeckém genu“ v nás, který vysvětluje naše chování. Tím hlavním co nás utváří, je potřeba našich genů přežít a rozmnožovat se. Ridley dále na příkladu sociologické hry s názvem „věžňovo dilema“⁶⁶ upozorňuje na fakt, že člověku se jednoduše vyplácí jednat altruisticky. Jedním z mnoha příkladů je pro Ridleyho dávání dáreků. Člověk obdarovává ostatní z prostého důvodu, aby byl sám obdarován, případně pro osobní prestiž. Podobně je tomu se vzájemnou pomocí a jinými projevy altruismu.

Morálka jako celek nevychází od Boha či jiné metafyzické veličiny, ale je zakódovaná v našich genech jako něco, co vlivem evoluce zakořenilo, a neustále se vyvíjí. Je to způsob, jak člověk může přežít ve společnosti. Problém současnosti vidí Ridley převážně v silných vládách a institucích, které zbavují člověka přirozeného morálního vývoje.

Nápravu vidí Ridley v demontáži státního aparátu, v návratu k menším sociálním skupinám, tedy – zpětné evoluci, jak on sám tento proces nazývá.⁶⁷ On sám k tomu píše: „Máme-li se vrátit k sociální harmonii a občanským ctnostem, (...) musíme zmenšit rozsah a moc státu. (...) Musíme podporovat svobodnou výměnu zboží a myšlenek, neboť ta je materiálem pro důvěru, jež je základem ctnosti.“⁶⁸

Tento pohled řadím do myšlení postmoderní doby, protože zde vidím spojitost v odmítnutí veškerého metafyzického chápání morálky a zbavení odpovědnosti člověka vůči vyšší autoritě. Autorův pohled je spíše pragmatický svým důrazem na jednoduše výhodné žití v morálně fungující společnosti, oproti žití v chaosu, který by bez tohoto spojení se společností dozajista nastal.

⁶⁶ Věžňovo dilema je hra, při které jsou zadrženi dva vězni. Každý se musí sám rozhodnout, zda bude s druhým vězněm spolupracovat či nespolečovat, jinými slovy zda udá druhého či neudá. Nejlépe dopadne vězeň, který udá druhého, ale sám není udán druhým vězněm. Dobře dopadnou vězni oba, když spolupracují a ani jeden druhého neudá. Špatně jsou na tom oba, pakliže se navzájem udají, a nejhůře dopadne ten, který je udán a sám s druhým vězněm spolupracuje.

⁶⁷RIDLEY, Matt. *Původ ctnosti: o evolučních základech a zákonitostech nesobeckého jednání člověka*. str. 274.

⁶⁸ Tamtéž, str. 275.

4. 4 Předávání hodnot v postmodernismu

Pojetí pravdy v postmoderní éře má značný vliv nejen na konkrétní hodnoty, ale také na způsob samotného předávání. V modernismu byla pravda považována za univerzálně platnou a z toho vycházel také vztah k učivu předávanému ve školách. V různých oblastech vědy existovaly skupiny expertů vytvářejících učivo. Práce učitelů spočívala v tom, aby učivo předali v nezměněné podobě, úkolem studentů bylo vštípit si toto učivo. Postmodernismus přichází s tím, že učivo ve své hierarchii je pouze relativní. Není možné jednoznačně říct, co je pravda, co je potřebné znát a co by tedy mělo stát na vrcholu našeho poznávání. Podobně je krása pouze otázkou vkusu a otázka dobra je redukována na osobní preference. V otázce morálních hodnot není už možné tvrdit o určitých ctnostech, že jsou důležitější než jiné.

Někteří autoři proto mluví o vzdělávání v dialogu.⁶⁹ Učitel je pro žáky jakýmsi mediátorem, který se neomezuje na pouhé předávání vzdělání, ale pomáhá je formou dialogu utvářet. Díky této metodě není student pasivním příjemcem, ale aktivně se podílí na vlastním uchopení dané problematiky. Důležitou součástí tohoto procesu je učitelova schopnost přijmout jinakost svých studentů, a proto neustále adaptuje učivo potřebám jednotlivých studentů, přizpůsobuje se jejich stylům a respektuje jejich jiné pohledy včetně těch morálních.

Student si obdobně jako poznání sám přisvojuje jednotlivé morální hodnoty, které považuje pro život jako nepostradatelné. K tomu je veden tím, že je vyzýván k odpovědnosti za vlastní život, k zamyšlení nad tím čemu věří a co je zdrojem jeho hodnot. Každý by měl poznat kontext a kořeny svého kulturního prostředí, z něhož vychází. Tyto kořeny se nicméně mohou výrazně lišit v rámci jedné třídy a učitel i žáci by to měli respektovat.

Podle Deniga by mělo být předávání hodnot integrováno do všech vyučovaných

⁶⁹ Například Paulo Freire, Giroux.

předmětů.⁷⁰ Kdyby tomu tak nebylo, morální hodnoty by byly přijímány jako méně důležité. Forma, kterou navrhuje, je posuzovat vše, o čem se ve škole učíme, z etického pohledu.⁷¹ Školy by se podle Deniga měly více zabývat holistickým myšlením – pochopením celků a souvislostí. Hodnotit by se mělo, spíše než zvládnutí kapitoly z učebnice, to jak student dospěl například z pohledu akademické čestnosti, pracovitosti apod. Žáci by se měli k tématům neustále vracet, získávat nové vhledy do problematik a chápat tak pluralitu názorů.

⁷⁰ Denig, S. J., Postmodernism and its effects on the teaching of values in public schools, s. 20

⁷¹ Ve vědách se můžeme ptát na právo člověka užívat jednotlivé vynálezy. V dějepise studenty vyzýváme k přemýšlení nad tím, že ačkoliv historii píše vítězové, mnozí poražení bojovali za své přesvědčení a morální hodnoty. V tělocviku můžeme s žáky mluvit o hodnotě lidského života a péče o něj.

5 Etická výchova a prevence sociálně-patologických jevů

5. 1 Celková situace v Evropě a Severní Americe podle světové zdravotnické organizace

Již v 50. letech 20. století někteří psychologové zaznamenávají, že u mladých lidí narůstá tendence k rizikovému chování, a nazývají tento jev „syndromem rizikového chování v dospívání“. O tom, že se jedná o skutečně celosvětový problém, svědčí zpráva světové zdravotnické organizace (WHO), která rizikové chování mládeže zpracovává ve studii *Nerovné dospívání*. Dokument z roku 2014 zahrnuje výzkum v oblasti zdraví, sociálního prostředí a chování u dětí ve věku 11, 13 a 15 let. Výzkum probíhal ve 42 státech a regionech v Evropě a Severní Americe při účasti přibližně 220 000 mladých lidí. Jedná se tedy o jednu z nejrozsáhlejších studií tohoto druhu.

Ze zprávy mimo jiné vyplývá, že kouření cigaret nebo užívání marihuany začíná u dětí nejčastěji ve věku třinácti let. Ve stejném věku se děti poprvé opijí alkoholem a v České republice 10 procent dětí ve věku 13 let odpovědělo kladně na otázku, zda pijí alkohol alespoň jednou týdně. Největším stále přítomným problémem z hlediska rizikového chování ve všech zkoumaných zemích je násilí a šikana s nově narůstajícím fenoménem kyberšikany.

V České republice se 21 procent dotázaných chlapců v jedenácti letech přiznalo k tomu, že byli dříve šikanováni. Naproti tomu výzkum v rámci projektu *Minimalizace šikany* z roku 2005 ukázal, že na českých školách bylo šikanováno až 40 procent žáků a 21 procent žáků je stále šikanováno každý den.⁷² Zpráva světové zdravotnické organizace dodává, že oběti šikany a tedy i kyberšikany trpí zejména v oblasti sociálního zařazení a vztahů,

⁷² Je tedy otázkou, zda jsou vůbec všichni ochotní se k něčemu takovému přiznat.

mentálního zdraví – například depresi, sebepoškozováním a pokusy o sebevraždu, nebezpečnými sexuálními praktikami a dalším rizikovým chováním. Na samém závěru zpráva vzhledem k stoupajícímu počtu případů nabádá ke zvýšené pozornosti ze strany rodičů i učitelů a zejména většímu úsilí v preventivních programech na základních a středních školách.

V České republice se odehrálo ve 20. století mnoho společenských změn, které způsobily sekularizaci společnosti. Morální život již zdaleka není navázán na náboženský život tak jako v předchozích staletích. Od konce 2. světové války můžeme sledovat ve společnosti mnoho změn jako je výrazné rozvolnění sexuálních pravidel, zvýšené užívání návykových látek, rozvoj technologií a s tím i problémy spojené s trávením času ve virtuálním světě a závislostí na sociálních sítích nebo počítačových hrách.⁷³

V naší zemi se tématem pedagogiky a etické výchovy dlouhodobě zabývá např. Ludmila Muchová, která se zaměřuje především na spirituální rozměr výchovy. Ve své knize *Morální výchova v nemorální společnosti* uvádí hned několik hlavních problémů, se kterými se setkáváme v naší zemi. V ČR připadá na 100 uzavřených manželství téměř 50 rozvodů.⁷⁴ Zde popisuje autorka tři hlavní důvody krize rodiny, jimiž jsou:

1. Ztráta opory manželského svazku jako smlouvy před Bohem s proměnou v občanskou smlouvu, jejíž platnost je možné kdykoliv zrušit v rámci kompetence zúčastněných stran.
2. Společenské změny vyvolané ekonomickými důvody. Změny v průmyslové výrobě zapříčinily větší pohyblivost osob a tím začala jedna z velkých rozvodových vln v 60. letech minulého století. Ženy jsou navíc ekonomicky více soběstačné než v minulých staletích, a není tedy z jejich strany taková potřeba finančního zajištění ze strany muže.
3. Snižující se míra sňatečnosti. V roce 2009 stoupl počet dětí narozených mimo manželství a téměř se vyrovnal počtu dětí narozených v manželství.

⁷³ S tím souvisí do jisté míry trend posledních let, kterým je nedostatek sportovních aktivit. K tomu se pak přidávají potíže s obezitou, nebo poruchy příjmu potravy.

⁷⁴ Muchová, L., *Morální výchova v nemorální společnosti*, str. 9.

Etickou otázku na poli ekonomie sleduje Tomáš Sedláček v knize *Ekonomie dobra a zla*. Situaci, která u nás panuje, nazývá krizí růstového kapitálu. Ve snaze o neustálý růst, větší blahobyt pro všechny a maximalizaci zisků se ekonomika neustále zadlužuje ve prospěch finančních pobídek. Tento dluh se stává neúnosně velikým a s ním hrozí neustále se opakující hospodářské krize. Sedláček v tom vidí nejenom ztrátu smyslu pro přiměřenost, ale také ztrátu morálních principů, na kterých by naše společnost měla stát.⁷⁵ Muchová podobně upozorňuje na zvýšené tempo ekonomického růstu, které souvisí s tlakem na výkon lidí ve stále náročnějším pracovním prostředí. To vede podle autorky ke zhoršení mezilidských vztahů.⁷⁶

Mezi další problémy řadí Muchová situaci v sociálních státech, kde se veškerá morální odpovědnost za znevýhodněné spoluobčany přesouvá výhradně na stát a ztrácí se tak postoj odpovědnosti za své okolí mezi občany. Celkově pak dochází autorka k tomu, že česká společnost je v krizi, kterou doprovází časté morální selhávání především ze strany odpovědných lidí. Autorka dává proto etickou výchovu jako výzvu pedagogům, kterým má jít především o zachování kvality života ve společnosti.

5. 2 Etická výchova v České republice

Jaká je situace v České republice? Zohledňuje český systém nějakým způsobem výchovu k etickým hodnotám? Pavel Vacek, psycholog a pedagog, který se zabývá psychologii morálky a výchovou charakteru žáků, vnímá cíle hodnotové výchovy českého rámcově vzdělávacího programu především jako kompetence občanské. Výchova k morálním hodnotám se projevuje v rámci tzv. průřezových témat, jako jsou osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, multikulturní výchova, enviromentální výchova. Diskuze o potřebě etické výchovy se objevuje v zemích západní Evropy již od

⁷⁵SEDLÁČEK, Tomáš. *Ekonomie dobra a zla: po stopách lidského tázání od Gilgameše po finanční krizi*. 3. vydání. Praha: 65. pole, 2017. str. 335 - 344.

⁷⁶ Muchová, L. *Morální výchova v nemorální společnosti*, str. 14.

šedesátých let dvacátého století. V mnoha zemích Evropy se předmět etická výchova stal povinně volitelným předmětem jako varianta k předmětu náboženství. V ČR se etická výchova stává součástí rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia v roce 2007 a pro základní vzdělávání od roku 2010. Jedná se o tzv. doplňující vzdělávací obor a není tedy povinným předmětem. Ve většině českých škol není tato výchova zařazena jako samostatný předmět. Přesto se již vyučuje etická výchova v samostatném předmětu na více než pěti stovkách základních škol a víceletých gymnázií.⁷⁷

Obsah předmětu tvoří následující témata:

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3. Pozitivní hodnocení druhých.
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního společného rozhodnutí.
5. Komunikace citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
8. Reálné a zobrazené vzory.
9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.⁷⁸

RVP pro gymnázia shrnuje etickou výchovu následovně: „Cílem etické výchovy je prosociální, pozitivně sociální chování vedoucí ke spolupráci, kladnému přístupu k životu, k upevnění vnitřního vztažného systému, který je zárukou pevné osobnosti schopné realizovat to, co považuje za správné i v náročných situacích života bez podpory okolí.“⁷⁹

⁷⁷ Etická výchova se již učí na 500 školách. *Msm* [online]. Praha: msmt [cit. 2017-12-07].

⁷⁸ Kurikulum Etická výchova. *Msm* [online]. Praha: msmt, 2015 [cit. 2017-12-07/].

⁷⁹ Svobodová Z., *Důstojně a radostně*, str. 142.

5. 3 Diskuze k etické výchově v ČR

Zuzana Svobodová, která se dlouhodobě zabývá filosofií výchovy a etickým vzděláváním, se domnívá, že předmětu etická výchova v ČR chybí prostor na témata týkající se tradic, svátků či náboženství. Etická výchova se těmto tématům zbytečně vyhýbá. Svobodová k tomu dodává: „Má-li etická výchova přispívat k lepšímu soužití ve společnosti, je dobré promýšlet kořeny a naděje naší vzájemnosti, nikoli pouze učit se metodám, jak spolu (pře)žít. I nejlépe naučená metoda bude po čase neživotná, jestliže nebudou hledány, promyšleny, neseny a předávány kořeny vzájemnosti.“⁸⁰ Podle Svobodové se až příliš česká etická výchova podobá americké či francouzské, kde je častá tzv. „*Democratic education*“ zakládající se na výchově k demokratické společnosti. Podobně se k tématu vyjadřuje J. Hábl, který připomíná Komenského úzké sepětí mezi věděním, mravností a zbožností.⁸¹ Dle Hábla by se etická výchova neměla ořezat na výchovu k prosociálním hodnotám, ale po vzoru Komenského by se měla vrátit ke kořenům židovsko-křesťanské tradice.

5. 4 Etická výchova v Kalifornii

Na základních školách v Kalifornii (tzv. middle schools), srovnatelnými s naším systémem druhého stupně základní školy, platí pro etickou výchovu obdobný systém jako u nás. Ani zde se nevyučuje etická výchova na státních školách jako samostatný předmět a jedná se také o mezipředmětový vztah. V Kalifornii se etické výchově věnuje, mimo jiné, velká část hodin angličtiny, v jejichž rámci žáci píší eseje na nejrůznější eticko-morální témata. Podobně je snaha u všech předmětů napříč osnovami učit žáky morálním hodnotám

⁸⁰ Tamtéž.

⁸¹ V naší krizi postmoderního světa se vrací ke Komenskému jako autoritě a připomíná, že znát dobré nestačí. Je třeba dobré milovat i činit.

v rámci aktivit jednotlivých předmětů. Obdobně jako je tomu v ČR, se můžeme setkat s velkými rozdíly mezi jednotlivými školami. Rozdíl najdeme v tom, jak se program vzdělávání k morálním hodnotám, v Kalifornii většinou nazývaný *character education*, implementuje do školního vzdělávacího programu.

Na vládní úrovni je, kromě tzv. standardů jednotlivých předmětů, kam se zařazují morální postoje, kompetence a vzdělávání k morálním hodnotám, také seznam hodnot označených jako 12 hlavních principů pro vzdělávání k etickým hodnotám. Uvádím je v následujícím seznamu ve zkrácené podobě:⁸²

1. Adaptabilita a ochota se měnit.
2. Soucit a laskavost. Touha pomáhat ostatním a ukázat zájem o druhé.
3. Uvažování a promyšlení. Ochota promyslet věci řádně, dříve než jedním.
4. Odvaha, ochota ukázat vlastní přesvědčení v praxi. Odvaha setkat se s nebezpečím a nenechat se ovládnout strachem.
5. Čestnost, opravdovost. Být opravdový ve všem co dělám.
6. Iniciativa a důslednost. Schopnost dělat věci odpovědně.
7. Loajalita, věrnost. Být důvěryhodný pro ostatní.
8. Optimismus, pozitivní myšlení.
9. Vytrvalost, houževnatost.
10. Respekt, umět ocenit práci druhých.
11. Zodpovědnost.
12. Důvěryhodnost, odpovědnost.

⁸² The role of character education. *California department of education* [online]. california: cde, 2017 [cit. 2017-12-07].

6 Výzkumné šetření

6.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem mého výzkumu bylo zjistit, jaké hodnoty se daří či nedaří předávat žákům v České republice a ve Spojených státech (Kalifornii). Mezi zkoumané hodnoty byly zařazeny nejen ty, jež považujeme za tradiční – často spojované s křesťanskou vírou, ale i ostatní hodnoty související se vztahy, úspěchem, zábavou, ekologií atd. Výzkum měl zjistit, jaké hodnoty jsou pro obě skupiny žáků důležité, a zda se mezi těmito skupinami objevují výrazné rozdíly v hodnotové orientaci.

Další rovinou tohoto výzkumu bylo zjistit, co ovlivňuje morální postoje těchto dvou skupin. Tyto faktory se pokusím na základě vlastního pozorování vkládat k jednotlivým hodnotám, ačkoliv si uvědomuji, že se jedná o pouhý zlomek toho, co působí na morální citění žáků obou zemí.

6.2 Způsob vytvoření dotazníku

Pro vytvoření dotazníku jsem se rozhodl využít jednoduchého principu, tj. vybírání hodnot z nabídnutého seznamu. Šlo mi především o srozumitelnost dotazníku, přičemž žáci se nejméně dvakrát museli zamyslet nad vlastním hodnotovým žebříčkem. Děti si měly nejprve pročíst seznam předložených dvaceti tří hodnot a zamyslet se nad tím, které ze jmenovaných hodnot jsou pro ně osobně důležité. Tyto hodnoty následně zaškrtny. Na volné linky přidané k seznamu mohly děti připsat jiné hodnoty, které podle nich v seznamu chyběly a jsou zároveň důležité v jejich osobním životě. V druhé části dotazníku měly děti za úkol ještě jednou promyslet všechny hodnoty, které zaškrtny či zapsaly, a vybrat z nich formou zakroužkování pět hodnot pro ně nejdůležitějších.

Při výběru jsem zařazoval zejména tradiční hodnoty, jmenované výše v cílech etické výchovy, jako jsou spravedlnost, rovnost, pomoc druhým, vztahy v rodině a další. Tyto hodnoty jsem prostrídal s hodnotami, které se ve školských dokumentech neobjevují, nicméně jsem je považoval za důležité pro mnohé žáky. Mezi jinými zde mohli žáci najít hodnoty: vzhled – být atraktivní pro druhé, svoboda žít tak, jak chci, úspěch ve škole, chození do kostela, zábava či ekologie.

Zvláštní kategorií je hodnota víry či chození do kostela, u které jsem očekával výrazný rozdíl mezi českou a americkou skupinou dětí a u které jsem očekával, že může ovlivnit ostatní hodnoty. Dotazník příkládám v českém i anglickém jazyce.

6. 3 Metoda vyhodnocení výzkumu

Pro vyhodnocení dat z dotazníků jsem využil software SPSS od společnosti IBM pro statistické analýzy. Veškeré grafy, tabulky s procentním vyhodnocením a další statistické údaje vychází z tohoto softwaru.

6. 4 Charakteristika zkoumaného vzorku a průběh výzkumu

Výzkum byl prováděn na dvou základních školách. První školou byla americká základní škola Colonel Mitchell Paige Middle School, která se nachází ve městě La Quinta, ve státě Kalifornie – USA. Jedná se o státní veřejnou školu pro děti od 6. do 8. ročníku s věkovým rozmezím 11 – 14 let. Tato škola podle každoročních srovnávacích testů ve vybraných předmětech (matematika, angličtina a přírodní vědy)⁸³ patří mezi průměrně úspěšné školy. Pro tuto školu je charakteristické zejména to, že je zde velké zastoupení dětí z hispánských

⁸³ Colonem Mitchell Paige Middle school. *Startclass* [online]. california: startclass, 2017 [cit. 2017-12-07].

rodin, jejichž počet dosáhl v roce 2016 úrovně 65,8%.⁸⁴ Častým jevem na této škole je snížená schopnost komunikovat v anglickém jazyce a v mnoha třídách je zaměstnaný pedagogický asistent, který může překládat z angličtiny do španělštiny a obráceně.

Velmi aktuální je ve škole diskuze kolem toalet pro zástupce transgender osob.⁸⁵ Stát Kalifornie je tradičně velmi otevřený vůči všem menšinám. Podle výzkumu Kalifornské university z roku 2012 – 2014 žije v tomto státě 1 334 000 tisíc lidí (4.9%) hlásících se k menšinovému sexuálnímu zaměření.⁸⁶ Tolerance vůči všem národnostním či sexuálním menšinám se projevuje i v běžném školním životě a domnívám se, že se toto specifikum projevuje i v hodnotové orientaci žáků.

Náboženství se vyučuje ve škole formou volnočasového křesťanského klubu. Etická výchova se jako samostatný předmět na škole nevyučuje a podobně jako v ČR se jedná o mezipředmětové téma.⁸⁷

Dotazník byl nejprve konzultován s učiteli a asistenty a v předvýzkumu ve vybraných třídách bylo ověřeno, že žáci pochopili instrukce a význam konkrétních hodnot. Po provedení všech potřebných úprav jsem přistoupil k dotazníkovému šetření v šesté, sedmé a osmé třídě. Šetření se na americké straně zúčastnilo 45 dětí.

Druhou zkoumanou skupinou dětí byla věkově srovnatelná skupina žáků ze ZŠ Jeremenkova na Praze 4. Jedná se o základní školu s rozšířenou výukou jazyků. Škola je zapojená do projektu Ekoškola a součástí projektu jsou letní tábory se zaměřením na ochranu přírody, důraz na třídění odpadu a celoškolní projekty o ekologii. Náboženství je na škole možné navštěvovat na prvním i druhém stupni v rámci volnočasových kroužků. Na základě zprávy české školní inspekce z roku 2017⁸⁸ se jedná o školu s dobrým technickým a sportovním vybavením, spíše průměrným hodnocením studijních výsledků a

⁸⁴ Tamtéž.

⁸⁵ Jedná se o osoby, jejichž genderová identita není stejná jako jejich pohlaví.

⁸⁶ *The LGBT divide in California* [online]. In: . California: the Williams institute, s. 7 [cit. 2017-12-07].

⁸⁷ Jedním z častých projevů etické výchovy, který jsem zaznamenal během svého pozorování, je velký důraz na prostředí, v kterém se žáci učí. Téměř ve všech třídách byly nápisy vyzdvihující poctivost, otevřenost, spolupráci, pracovitost a další podobné vlastnosti.

⁸⁸ Inspekční zpráva. *Česká školní inspekce* [online]. Praha: ČSI, 2017 [cit. 2017-12-07].

problémy zejména uvnitř pedagogického sboru⁸⁹. Etnické složení žáků není nijak odlišné od většiny pražských škol. Po přeložení dotazníku do českého jazyka jsem opět provedl nejprve konzultace s vyučujícími, poté jsem provedl pilotní výzkum a nakonec jsem provedl výzkum v šesté, sedmé a osmé třídě s celkovým počtem 60 žáků.

6.5 Hypotézy

H1. Vzhledem k rozdílnému vývoji obou zemí se bude celková hodnotová orientace lišit. V americké společnosti bude hrát významnou roli náboženství, zatímco v České republice nikoliv.

H2. S tím může souviset i jiný postoj amerických žáků k hodnotám tradičně spojovaným s křesťanským náboženstvím, jako je například hodnota rodiny, pomoc znevýhodněným, být čestný a upřímný nebo žít smysluplný život.

H3. Pro skupinu českých i amerických dětí bude hrát významnou roli úspěch, vzdělání a budoucí dobře placená práce. Domnívám se, že vývoj v obou zemích vede žáky spíše k potřebě prosadit se, být konkurenceschopný a umět si poradit v různých životních situacích.

H4. Zapojení do projektu Ekoškola na české škole může mít vliv na potřebu chránit přírodu a život na planetě u skupiny českých žáků. Podobně očekávám zvýšený zájem o ekologii na straně amerických žáků vzhledem k časté diskuzi na toto téma v americké společnosti.

H5. Vzhledem k věku žáků očekávám důraz na hodnoty spojené se vztahy k vrstevníkům.

H6. Stát Kalifornie je jeden z nejliberálnějších států. Je zde velké zastoupení tzv. LGBT komunity, se kterou je možné se setkat často již na základních školách. Proto očekávám

⁸⁹ „... velké procento nezkušených a nekvalifikovaných pedagogů má kvalitativní dopad do výuky, zejména na druhém stupni...“ – Převzato z inspekční zprávy z roku 2017.

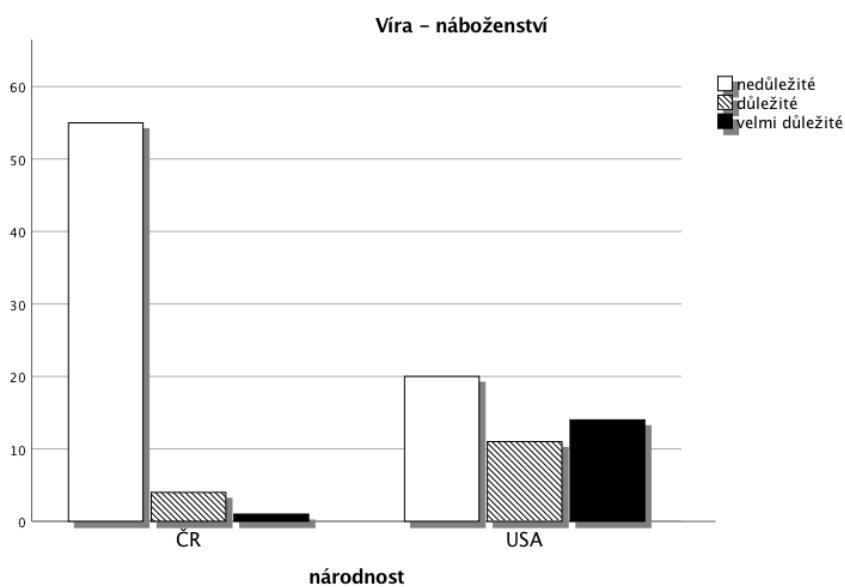
vysokou otevřenost a smysl pro toleranci ze strany amerických žáků. V ČR bude tolerance vůči menšinám spíše nízká.

7 Výsledky zkoumání

7.1 Víra a náboženství

Na prvním místě uvádím náboženství. V dotazníku byla hodnota nazvána jako víra nebo chození do kostela pod číslem 14. Tato hodnota se ukázala jako nejvíce rozdílná ve srovnání obou zemí, jak ukazuje následující graf číslo 1:

Graf 1



Procentuálně se žáci vyjádřili následovně:

Tabulka 1

Národnost:	Nedůležité	důležité	velmi důležité
ČR	91 %	6,7 %	1,7 %
USA	44,4 %	24,4 %	31,1 %

Údaje z dotazníku potvrzují první hypotézu, kterou jsem stanovil na základě známých výsledků z oblasti sčítání věřících obyvatel statistickými úřady.⁹⁰ Ačkoliv je procento věřících žáků na americké škole v mém dotazníku výrazně nižší než celonárodní průměr v americké populaci, rozdíl mezi českou a americkou skupinou žáků v počtu věřících žáků se značně liší. Na tuto skutečnost budu navazovat i v další části práce – diskuzi.

7.2 Tradiční hodnoty

Mezi tradiční hodnoty řadím hodnotu rodiny, pomoc potřebným – znevýhodněným, potřeba smyslu života, čestné a upřímné jednání a rovné šance pro všechny – spravedlnost. V tabulce číslo 2 uvádím pro větší přehlednost odpovědi žáků v procentech. Poté se zaměřím na jednotlivé hodnoty, k jejichž analýze využiji názorného grafu.

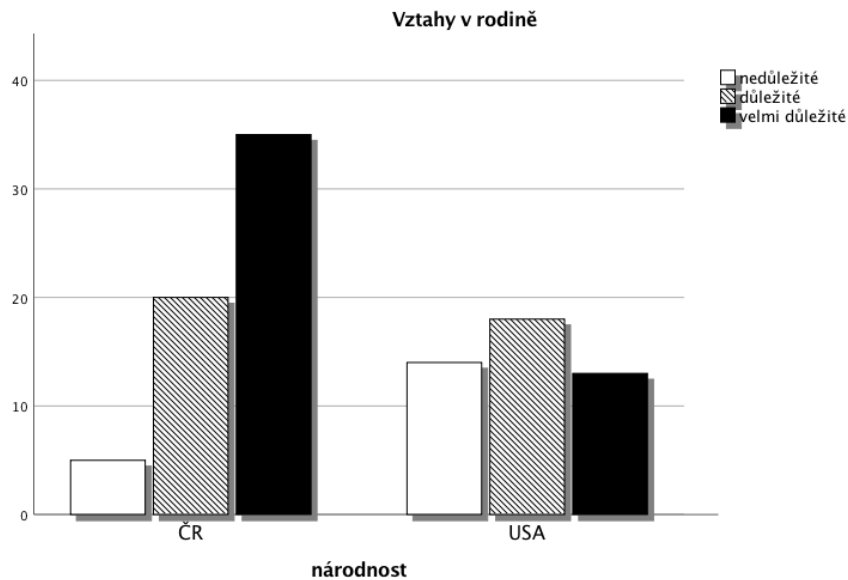
Tabulka 2

	Nedůležité (ČR)	Důležité (ČR)	Velmi důležité (ČR)	Nedůležité (USA)	Důležité (USA)	Velmi důležité (USA)
Rodina - vztahy	8.3 %	33.3 %	58.3 %	31.1 %	40 %	28.9 %
Rodičovství	10 %	65 %	25 %	28.9 %	40 %	31.1 %
Pomoc	38.3 %	38.3 %	23.3 %	33.3 %	46.7 %	20 %
Smysl života	18.3 %	43.3 %	38.3 %	40 %	53.3 %	6.7 %
Čestné jednání	31.7 %	56.7 %	11.7 %	22.2 %	46.7 %	31.1 %
Rovnost, spravedlnost	73.3 %	21.7 %	5 %	38.9 %	44.4 %	16.7 %

⁹⁰ Podle výsledků sčítání lidu Českého statistického úřadu klesl počet věřících v ČR od roku 1991 ze 4 523 734 lidí na méně než polovinu v roce 2011. V současnosti se hlásí ke křesťanství 20,8% obyvatel ČR. Ve Spojených státech se hlásí ke křesťanské víře 75% obyvatel, podle sčítání z roku 2015.

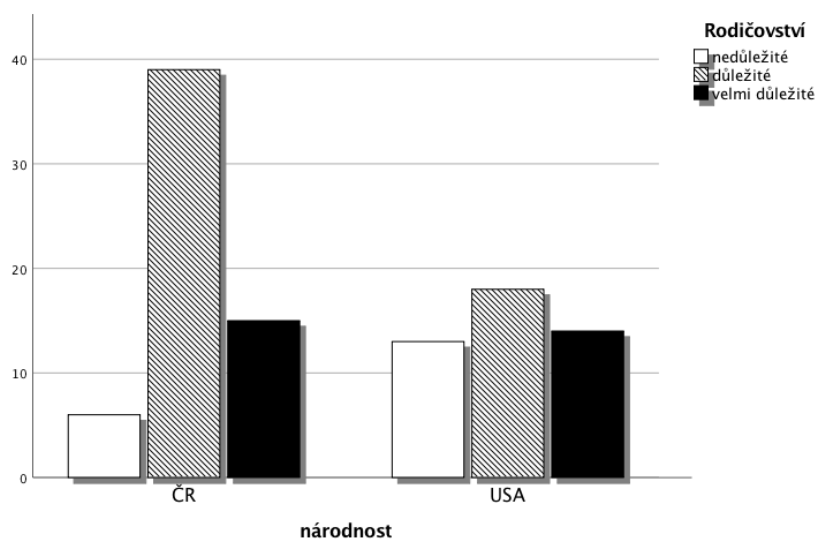
První hodnotou, kterou zde uvádím, je hodnota rodiny. Na otázku vztahů v rodině odpověděli žáci následovně:

Graf 2



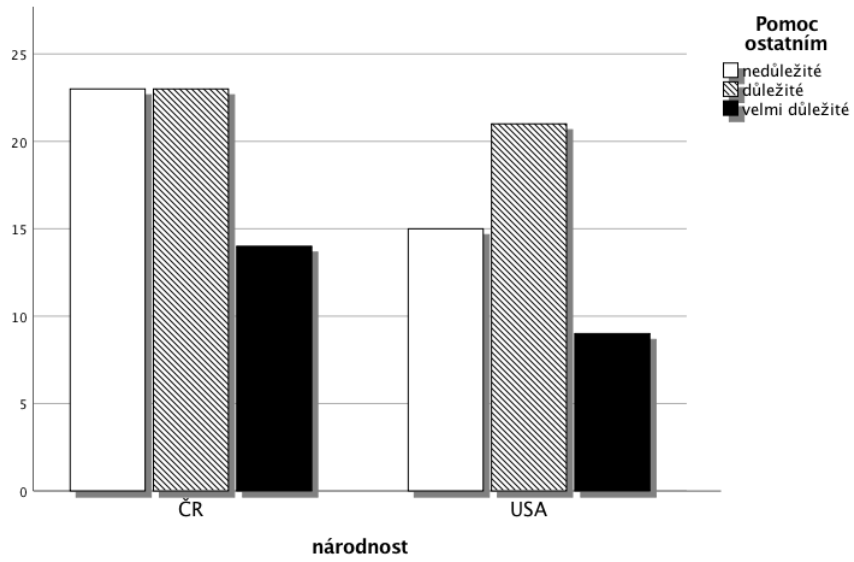
Z dotazníku nevyplývá, že by české děti měly o rodinu menší zájem, spíše je tomu naopak. Pouze 8,3% českých žáků nepovažuje hodnotu rodiny za důležitou. Na druhé straně 58,3% českých žáků řadí rodinu mezi pět nejdůležitějších hodnot, což je celkově nejvyšší procento u českých žáků. Podobně se jeví výsledná procenta u otázky, zda je pro děti důležité být jednou dobrým rodičem.

Graf 3

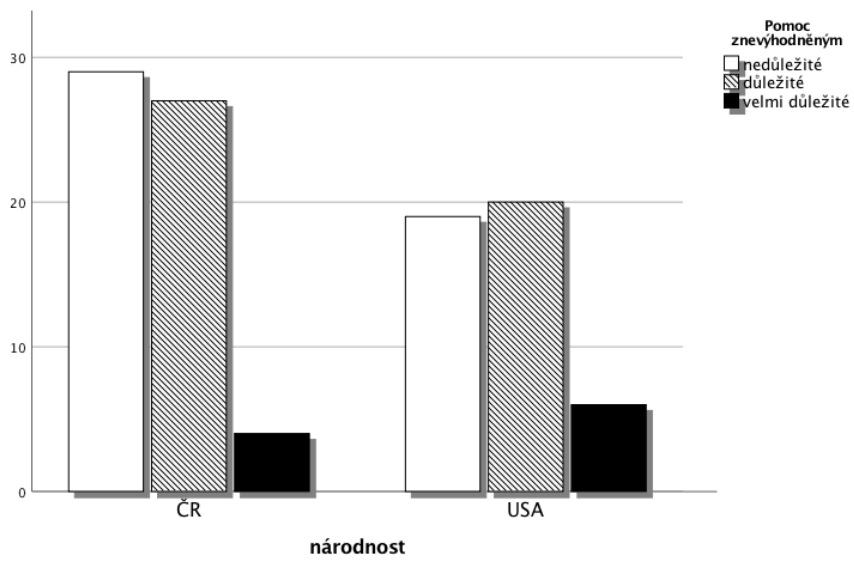


Můžeme tedy na základě dotazníku konstatovat, že rodina je důležitá nebo velmi důležitá hodnota pro převážnou část zkoumaného vzorku českých žáků. Mezi žáky z USA se hodnota rodiny ukazuje převážně jako důležitá, nikoliv však jako jedna z pěti hlavních hodnot. Dalšími zkoumanými hodnotami byly: pomoc znevýhodněným lidem a pomoc přátelům, bez bližší specifikace ke komu pomoc směřuje. Odpovědi můžeme vidět ve 4. a 5. grafu:

Graf 4



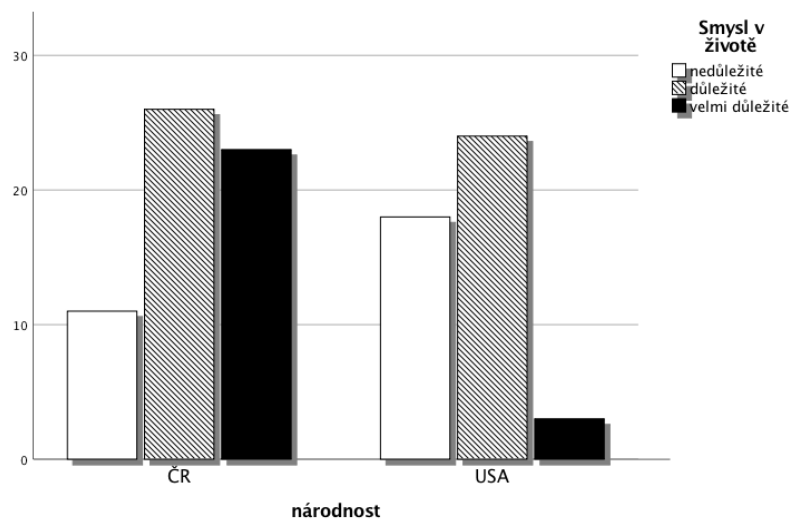
Graf 5



Oba grafy ukazují, že ačkoliv tyto hodnoty převažují jako důležité, nejsou zásadní pro většinu dětí. U českých i amerických žáků mírně převažuje hodnota pomoci vrstevníkům a přátelům obecně před pomocí znevýhodněným lidem. Ani zde se tedy nepotvrzuje hypotéza číslo 2, totiž že by se jednalo o přímou vazbu mezi náboženským přesvědčením a hodnotou pomoci jiným lidem.

Na otázku zda je pro žáky důležité, aby měl jejich život smysl a cenu, odpověděli žáci následovně:

Graf 6



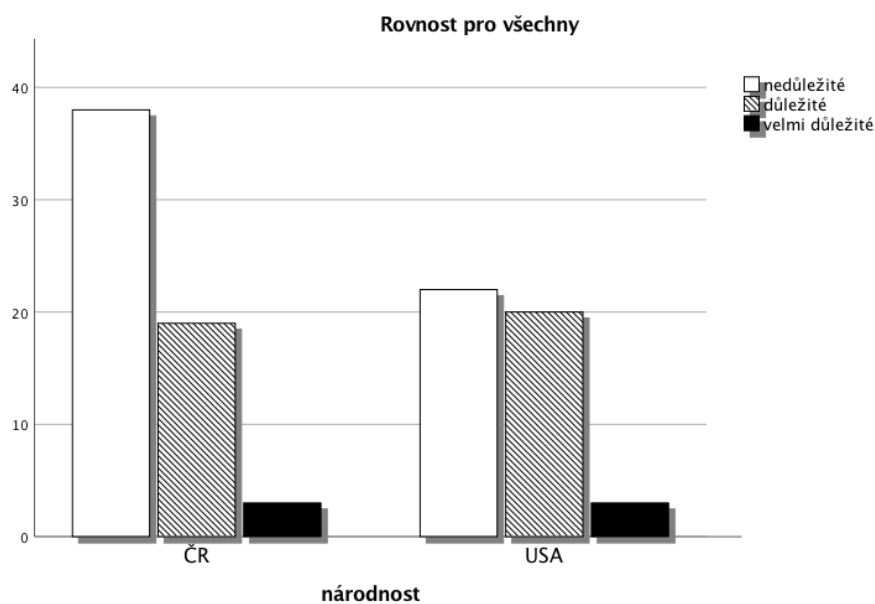
Američtí žáci považují většinou tuto hodnotu za důležitou, avšak na rozdíl od českých žáků ji nezařazují mezi pět nejdůležitějších hodnot. Podobně se vyjádřili žáci k otázce, zda je pro ně důležité mít ze sebe dobrý pocit, jak ukazuje tabulka číslo 3.

Tabulka 3

Dobry pocit	Nedulezite	Dulezite	Velmi dulezite
ČR	23.3 %	56.7	20.0 %
USA	44.4 %	44.4 %	11.1 %

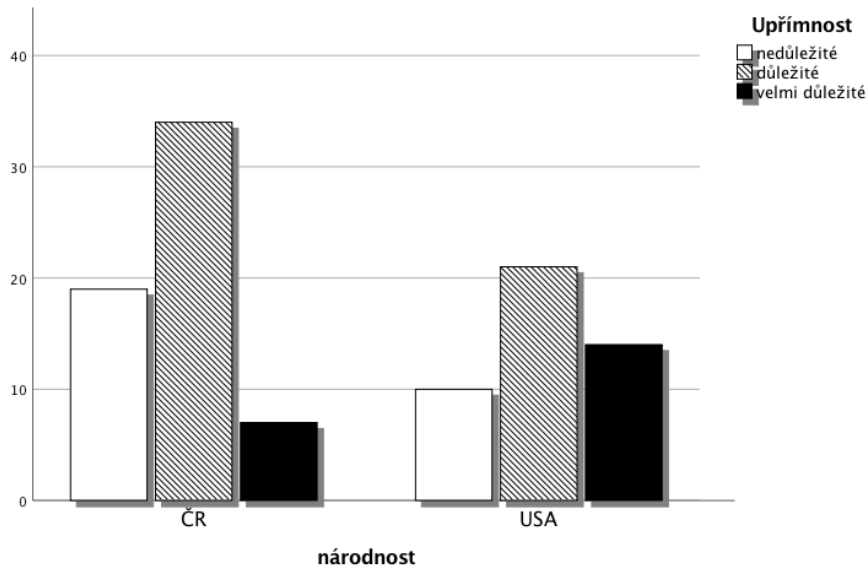
Hodnota spravedlnosti, v dotazníku vysvětlená jako rovné šance pro všechny a tolerance, byla důležitá pro všechny žáky, jak názorně ukazuje graf 7. V této otázce můžeme sledovat ze strany amerických žáků převažující zájem.

Graf 7



Být čestný a upřímný je podle následujícího grafu důležitější pro americké žáky. Vyjádřeno v procentech patří tato hodnota mezi pět nejdůležitějších hodnot u 31% amerických žáků a 11% českých žáků.

Graf 8



Z výše popsaných výsledků dotazníků vyplývá, že tradiční hodnoty mají jak v naší, tak v americké společnosti stále významné místo. Na druhou stranu se nepotvrdila zřejmá souvislost mezi náboženským přesvědčením žáků a hodnotami, které považujeme za tradičně křesťanské.

7.3 Úspěch a peníze

Mezi hodnoty, které jsem do dotazníku dále zařadil, patří ty, které souvisí s úspěchem a konkurenceschopností žáků. Do dotazníku jsou z tohoto důvodu zařazeny tyto hodnoty: úspěch ve škole, znalosti a učení, úspěch v budoucí práci, peníze.

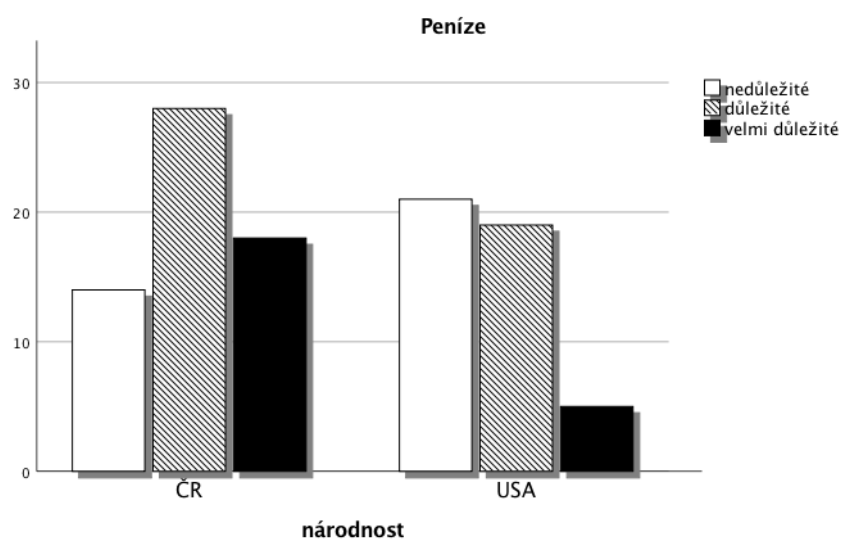
V této oblasti se ukazuje, že žáci z obou zemí přikládají hodnotě vzdělávání, úspěchu v práci i penězům značnou důležitost. Žáci z USA se zásadně neliší od českých žáků a

úspěch ve škole či v budoucí práci řadí jako velmi důležité hodnoty. Oproti českým žákům považují američtí žáci hodnotu související s penězi za méně důležitou.

Tabulka 4

	Nedůležité (ČR)	Důležité (ČR)	Velmi důležité (ČR)	Nedůležité (USA)	Důležité (USA)	Velmi důležité (USA)
Úspěch ve škole	23.3 %	50 %	26.7 %	22.2 %	35.6 %	42.2 %
Úspěch v budoucí práci	18.3 %	56.7 %	25.0 %	26.7 %	28.9 %	44.4 %
Peníze	23.3 %	46.7 %	30 %	46.7 %	42.2 %	11.1 %

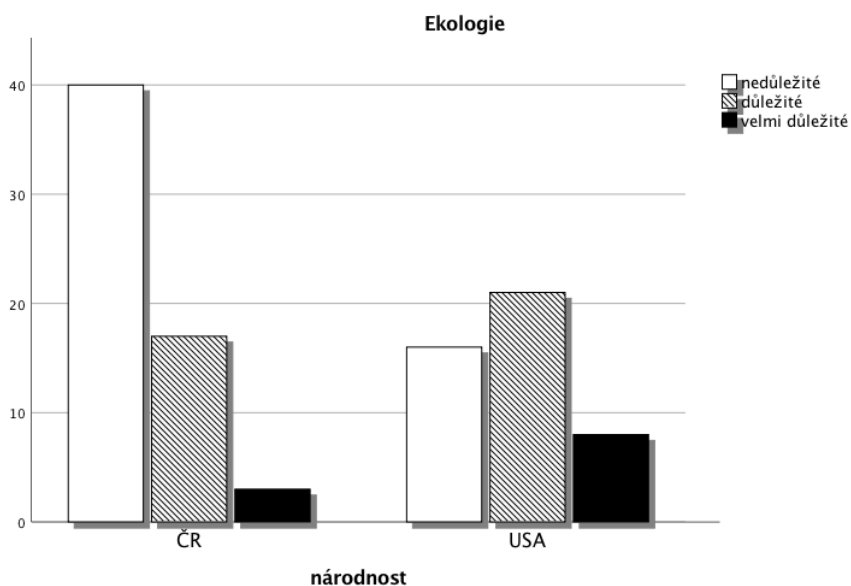
Graf 9



7.4 Ekologie

Na otázku, zda je téma péče a ochrany přírody důležitá hodnota, odpověděli žáci následovně:

Graf 10:



Z dotazníků vyplývá, že američtí žáci považují hodnotu ochrany přírody za důležitou až velmi důležitou. Česká skupina respondentů ji považuje spíše za nedůležitou. Celkem 66,6 % žáků nepovažuje ochranu přírody za hodnotu, která by se jich osobně dotýkala.

7.5 Vztahy obecně

Do kategorie vztahy mimo rodinu zařazují tyto hodnoty: chození - dobrý vztah s partnerem/partnerkou, být důvěryhodný pro okolí, vztahy s kamarády, být důležitý pro

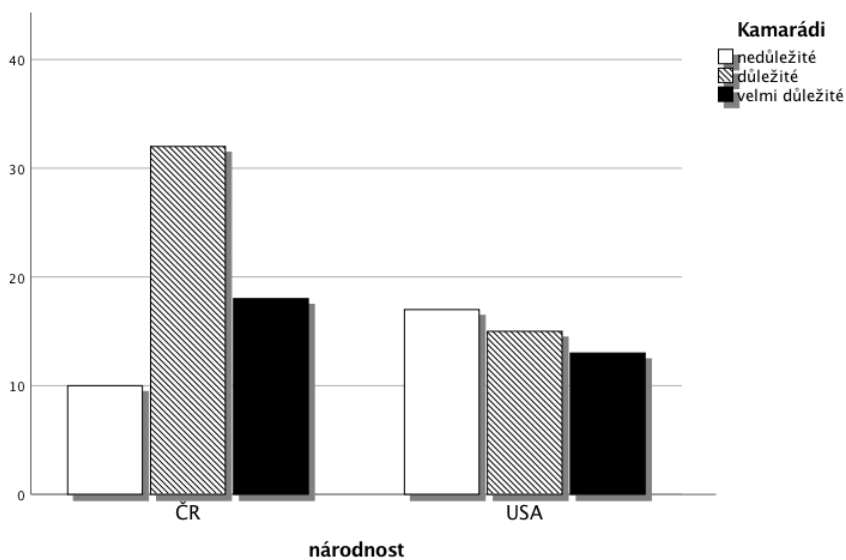
ostatní, být milován několika blízkými. Poslední jmenovaná hodnota se může týkat jak rodiny, tak ostatních lidí v blízkých vztazích.

Tabulka 5

	Nedůležité (ČR)	Důležité (ČR)	Velmi důležité (ČR)	Nedůležité (USA)	Důležité (USA)	Velmi důležité (USA)
Chození	23.3 %	53.3 %	23.3 %	40 %	33.3 %	26.6 %
Důvěryhodnost	26.6 %	60 %	13.3 %	20 %	48.8 %	31.1 %
Kamarádi	16.6 %	53.3 %	30 %	37.7 %	33.3 %	28.8 %
Důležitost	45 %	50 %	5 %	44.4 %	35.5 %	20 %
Být milován	23.3 %	68.3 %	8.3 %	46.6 %	48.8 %	15.5 %

Z přehledu můžeme vidět, že vztahy a hodnoty s nimi spojené jsou pro většinu žáků na druhém stupni velmi důležité.

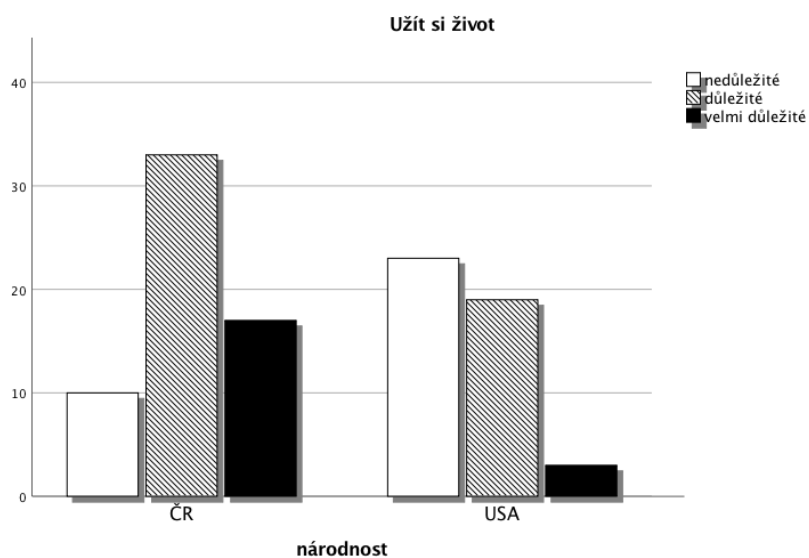
Graf 11



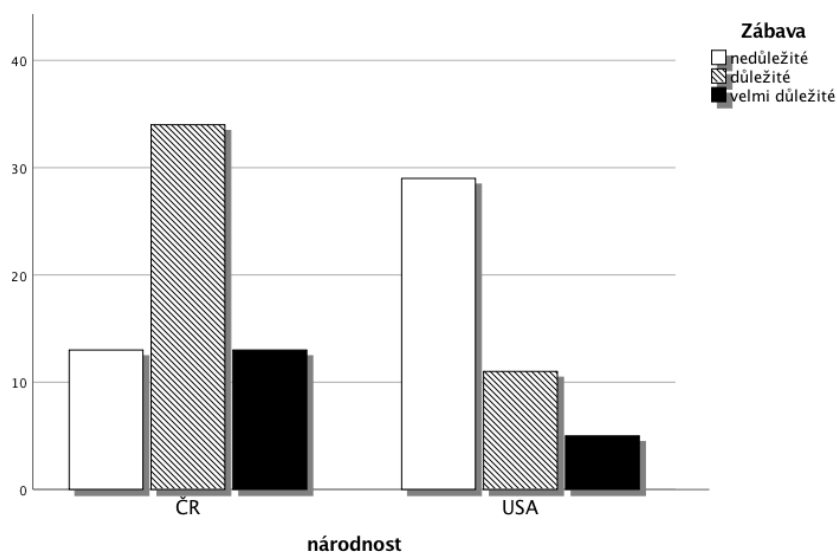
7. 6 Ostatní hodnoty

Mezi ostatní hodnoty řadím tyto: vzhled, zdraví, zábava, sport, cestování, svoboda, užít si život. Ačkoliv nejsou tyto hodnoty v obvyklém výčtu kurikulárních dokumentů, jedná se o hodnoty, které mají často významnou úlohu v životě dospívajících jedinců. Do dotazníku mohli žáci přepisovat i vlastní hodnoty, které z jejich pohledu v předloženém seznamu chyběly. Žáci dopisovali věci jako sport, hry na počítači a technologie. Vzhledem k tomu, že se tyto hodnoty vyskytovaly jen ojediněle, neuvádím je v celkových přehledech.

Graf 12



Graf 13



V uvedených grafech 12 a 13 můžeme pozorovat výrazně větší zájem ze strany českých žáků. Podobně je tomu i u dalších zmíněných hodnot. Pro úplnost přikládám tabulku č. 6.

Tabulka 6

	Nedůležité (ČR)	Důležité (ČR)	Velmi důležité (ČR)	Nedůležité (USA)	Důležité (USA)	Velmi důležité (USA)
Vzhled	33.3 %	50 %	16.6 %	71.1 %	24.4 %	4.4 %
Zábava	21.6 %	56.6 %	21.6 %	64.4 %	24.4 %	11.1 %
Užít si život	16.6 %	55 %	28.3 %	51.1 %	42.2 %	6.6 %
Svoboda	30 %	36.6 %	33.3 %	31.1 %	40 %	28.8 %
Zdraví	21.6 %	38.3 %	40 %	22.2 %	46.6 %	31.1 %

7.7 Celkové vyhodnocení

V této části se pokusím shrnout nejdůležitější poznatky výzkumu. Příkládám nejprve tabulku, která v procentech znázorní, které hodnoty řadí žáci obou zemí za nejdůležitější. Pro první srovnání vycházím pouze z těch hodnot, které žáci zakroužkovali jakožto pět nejdůležitějších hodnot v jejich životě.

Tabulka 7

Pořadí	Česká republika	USA – Kalifornie
1.	vztahy v rodině (58,3 %)	úspěch v budoucí práci (44 %)
2.	zdraví (40 %)	vzdělání, úspěch ve škole (42 %)
3.	smysl/cíl života (38,3 %)	čestné jednání (31,1 %)
4.	přátelství (30 %)	být důvěryhodný (31,1 %)
5.	užít si život (28,3 %)	víra, chození do kostela (31,1 %)

V tabulce číslo 8 uvádím opět pořadí nejvýznamnějších hodnot tak, jak je vybrali žáci obou zemí, tentokrát v součtu procent kategorie důležité i velmi důležité. Jinými slovy zde nejsou započítáni pouze žáci, kteří danou hodnotu nezaškrtili vůbec.

Tabulka 8

Pořadí	Česká republika	USA – Kalifornie
1.	vztahy v rodině (91,6 %)	být dobrým rodičem (90 %)
2.	přátelství (83,3 %)	být důvěryhodný (79,9 %)
3.	užít si život (83,3 %)	vzdělání, úspěch ve škole (77,8 %)
4.	smysl života (81,6 %)	čestné jednání (77,8 %)
5.	zdraví (78,3 %)	zdraví (77,7 %)

Jak je patrné z výše uvedeného přehledu, pro české žáky se mění pouze pořadí jednotlivých hodnot. Zatímco rodina zůstává na prvním místě v obou pořadích, v tab. 8 je hodnota přátelství a hodnota kvalitního či zábavného života z pohledu žáků již na druhém místě. Na straně žáků z USA je rozdíl daleko významnější. V součtu procent se na první místo v tab. 8 dostává hodnota být jednou dobrým rodičem. Naopak úspěch v budoucí práci a hodnota víry v druhé tabulce chybí.

7.8 Diskuze a zhodnocení hypotéz

Z dotazníku vyplývá několik skutečností, které se pokusím v následující části blíže okomentovat a shrnout výsledky jednotlivých hypotéz.

7.8.1 Celková hodnotová orientace

První hypotéza uvedla očekávání celkové odlišnosti hodnotové orientace žáků USA a ČR vzhledem k rozdílnému vývoji obou zemí. Tato hypotéza se potvrdila. Tento jev se ukázal zejména v otázce náboženství – víry. Dále se významně odlišují hodnoty jako ekologie, vzhled, rovnost, zábava nebo plnost života. Zde vybírám hodnoty, kde byl rozdíl testován pomocí metody chí-kvadrát, a je statisticky významný.

Tabulka 9

hodnoty	Česká republika	USA - Kalifornie
víra	8,4 %	55,5 %
rovnost, spravedlnost	26,7 %	61,1 %
vzhled	66,6 %	28,8 %
zábava	78,2 %	35,5 %
ekologie	33,3 %	64,4 %
užít si život	83,3 %	48,8 %

K hodnotě náboženství a víry je třeba dodat, že na rozdíl od ostatních hodnot je zde významný rozdíl mezi počtem žáků, kteří tuto hodnotu považují za důležitou nebo velmi důležitou viz tabulka 7 a 8. Z tohoto důvodu se víra neobjevuje mezi nejdůležitějšími hodnotami amerických žáků, při součtu obou procentních čísel. Ukazuje se tedy, že víra má v drtivé převaze v životě žáků velmi vysokou důležitost, nebo vůbec žádnou.

Na druhou stranu je třeba říct, že v některých oblastech se žáci téměř shodují. K hodnotám, které zaznamenaly nejmenší rozdíl (maximálně 3 %), patří zdraví, svoboda, a vzdělání.

7. 8. 2 Tradiční hodnoty

K druhé hypotéze jsem dospěl na základě myšlenek křesťanských autorů, jejichž myšlenky jsem popsal výše, v teoretické části této práce.⁹¹ Z výzkumu vyplývá, že druhá hypotéza se nepotvrdila. Hodnota rodiny má u českých žáků největší váhu, přestože zde bylo jen velmi malé procento věřících. Na straně amerických žáků se ukázalo, že je pro ně důležité, aby se jednou stali dobrými rodiči.

⁹¹ Viz Akvinský, Komenský, Lewis a další.

V otázce pomoci znevýhodněným a pomoci obecně se domnívám, že výsledky do značné míry souvisí s vývojem dětí, které jsou ve věku 11 až 15 let zaměřeny spíše na své vrstevníky, a nejde jim tolik o potřeby znevýhodněných a pro ně cizích lidí. Pro pubescentní období je důležitá vazba na skupinu vrstevníků, ve které se nacházejí. Potvrzuje se tedy, že žáci obou zemí vidí prosociální chování jako důležité, ale svou pomoc spíše směřují mezi své vrstevníky.

Považuji za zajímavé, že pro to aby měl život cíl či smysl, se většina českých žáků (81,3 %) vyjádřila kladně a považuje to za důležitou nebo velmi důležitou hodnotu. Ukazuje se zde, že ani žáci z ČR nejsou zcela chladní vůči potřebě vyššího cíle či smyslu života. V rovině náboženství si ovšem víru spojují s institucí církve, vůči které jsou Češi tradičně spíše negativně nastaveni.⁹²

Z těchto výsledků tedy nevyplývá, že by si žáci české školy chtěli život pouze užít bez smysluplného cíle. Jedním z těchto cílů může být právě péče o rodinu. V tom vnímám jistý potenciál k dalšímu promýšlení a rozvoji etické výchovy.

Podstatně nižší procento amerických žáků (60 %) považuje smysl života za důležitou hodnotu. Dle mého názoru tak učinili mnozí američtí žáci už tím, že mezi pět nejdůležitějších hodnot zařadili víru – chození do kostela.

7. 8. 3 Úspěch a peníze

Třetí hypotéza se zabývá otázkou úspěchu ve škole, v budoucí práci, hodnoty vzdělání a peněz. Domnívám se, že naše doba stále více tlačí člověka do lepších výkonů a nároky na profesní růst se neustále zvyšují. To se projevuje už na prvních stupních škol či v předškolní výchově. Můžeme sledovat daleko vyšší nároky na jazykovou vybavenost dětí od prvních tříd, gramotnost v oblasti technologií a další. Na úrovni základních škol sledujeme zvýšenou konkurenci ve státním i soukromém sektoru, mimo jiné i z důvodu

⁹² Viz. Z. Vojtíšek v rozhovoru pro noviny: https://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-vojtiskem-0tq-/domaci.aspx?c=A170112_095027_domaci_zt

převyšující kapacity škol nad počty žáků v některých oblastech. Školy se často pyšní počty přijatých žáků na vyšší a prestižnější školy, výukou cizích jazyků od nejútlejšího věku a počtem vyhraných žákovských soutěží či olympiád. Hypotéza předpokládá, že tyto hodnoty budou významné na obou stranách. Tato hypotéza se celkově potvrdila. O něco významnější je na straně amerických žáků hodnota vzdělání a úspěchu v budoucí práci. Na české straně se ukazuje jako významnější oproti Američanům hodnota peněz. Z výzkumu nicméně vyplývá, že hodnoty vzdělání a budoucího úspěchu v zaměstnání jsou pro hodnotovou orientaci žáků v obou zemích velice významné.

7. 8. 4 Ekologie

Čtvrtá hypotéza se týkala ochrany životního prostředí. Zde se hypotéza potvrdila jen z poloviny. Čeští žáci, i přes snahu školy, nepřikládají velkou váhu ochraně životního prostředí (33,3 %). Američtí žáci převážně ano, i když ani tam se nejedná o jednu z pěti nejdůležitějších hodnot v celkovém hodnocení. Téma ekologie je často diskutovaným tématem v obou zemích. Na některých českých školách, včetně ZŠ Jeremenkova, probíhá projekt Ekoškola, v jehož rámci se žáci zapojují do nejrůznějších projektů spojených s ochranou přírody. K tomu pomáhají i různé vícedenní akce jako školy v přírodě nebo letní tábory. S velkými ekologickými katastrofami se čeští žáci nicméně nesetkávají. Na americké straně je ve školách o toto téma větší zájem. Krom celonárodní diskuze kolem odmítnutí pařížské dohody prezidentem Trumpem se Kalifornie potýká s velkým problémem nedostatku vody, velkého sucha, pravidelných požárů a zemětřesení. Domnívám se, že hlavní faktorem ovlivňující zájem o toto téma je, nakolik se žáci přímo setkávají s ekologickými problémy. Vzhledem k častým přírodním katastrofám ve státě Kalifornie (sucho, lesní požáry, zemětřesení) se tamní žáci setkávají daleko častěji se složitou ekologickou situací. Jedním z příkladů může být i přísná regulace v používání pitné vody v obdobích velkého sucha. Žáci v České republice jsou dle mého názoru ve

větším bezpečí z hlediska přírodních katastrof, prevence ochrany přírody je tedy pro ně méně důležitá.

7. 8. 5 Vrstevnické vztahy

Je všeobecně známé, že vztahy jsou mezi vrstevníky zvlášť důležité. Hypotéza významu vrstevnických vztahů se tedy potvrdila více u českých žáků (83, 3%). Význam přátelství ovšem převažuje i u amerických žáků (62,1 %). Žáci se také převážně shodují v tom, že je pro ně důležité být někým milován, být důvěryhodný a být důležitý pro ostatní. V otázce chození s partnerem se také ukázala větší důležitost pro žáky z ČR (76,6 %).

7. 8. 6 Rovnost a tolerance

Žáci ze státu Kalifornie potvrdili, že hodnota rovné šance a tolerance je pro ně důležitější, než pro české žáky. Zde výzkum ukázal, že stejná hodnota je pro ně spíše nedůležitá. Během pozorování na americké škole jsem zaznamenal poměrně velký důraz na toleranci k různým odlišným skupinám žáků, zejména jinak sexuálně orientovaným či tzv. transgender. Kalifornie je tradičně považována za jeden z nejliberálnějších států USA. Je státem s poměrně velkým zastoupením takzvané LGBT⁹³ komunity a během mého pobytu přecházela škola na nově přijatý zákon o genderově neutrálních toaletách na školách.⁹⁴ Tento zákon vstoupí v platnost od roku 2018. Díky jinému nedávno přijatému zákonu z roku 2015 se stala Kalifornie prvním státem, který platí z veřejného rozpočtu operativní změnu pohlaví.⁹⁵ Tyto a mnohé další zákony, myslím, dosvědčují zvláštní otevřenost a tolerantnost kalifornské společnosti, kterou jsem mohl vidat i na půdě základní školy. To na

⁹³ LGBT (dříve častěji také GLBT) je zkratka označující lesby, gaye, bisexuály a transgender osoby.

⁹⁴ Equality california. [online]. USA 2017 [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: <https://www.eqca.org/gov-1732/>

⁹⁵ KPBS [online]. USA: KPBS, 2017 [cit. 2017-12-07].

jedné straně přináší mnoho pozitiv, například toleranci vůči jakékoliv jinakosti. Žáci vykazovali během mého pozorování na české poměry neobvykle vysokou toleranci vůči jinak sexuálně orientovaným dětem. Z této skutečnosti pramení také častější výskyt žáků, kteří se již na základní škole ke své orientaci veřejně přihlásí.⁹⁶ Ačkoliv v tom vidím i určitá rizika spojená s přirozeným vývojem v období dospívání, výzkum potvrdil velkou otevřenost americké společnosti vůči všemu jinému.

7.9 Srovnání výsledků s obecnými cíli etické výchovy v ČR

Na závěr praktické části práce se pokusím o srovnání vlastních výsledků s tím, co od žáků vyžaduje RVP v oblasti morálních hodnot. Nejčastěji se v kurikulárních dokumentech setkáváme s hodnotami spojenými s prosociálním chováním. Jde zde o hodnoty spolupráce a pomoci, tolerance, uvědomění si různosti lidí a jejich názorů. V oblasti hodnoty vztahů a přátelského jednání či pomoci se podle výzkumu na české i americké škole daří. Většina dětí považuje přátelství a pomoc druhým za důležitou součást jejich života. Za méně důležitou je na české straně považována potřeba rovnosti. Většina českých dětí ji nepovažuje za důležitou, na rozdíl od amerických žáků. K otevřenosti žáků ze státu Kalifornie nesporně patří faktory, o kterých jsem se zmínil výše.

Další hodnotovou oblastí je výchova k demokratickému občanství. Zde se jedná především o hodnoty jako svoboda, solidarita a odpovědnost. Z dotazníkového šetření vyplývá, že hodnotu svobody si cení většina českých i amerických žáků. Přímá otázka na odpovědnost v dotazníku nebyla, částečně ji ovšem nahrazuje otázka na důvěryhodnost a

⁹⁶ Podle výzkumu Chapman University – California se na druhém stupni základních škol v Kalifornii v roce 2013 přihlásilo k jiné sexuální orientaci (LGBT) necelých 6 procent všech žáků. V každé třídě se 30 žáků se tak 2 hlásí k jiné sexuální orientaci. Údaje převzaty z: https://www.chapman.edu/education/_files/research/ca-lgbt-narrative.pdf

vzdělání. V tomto smyslu se více kladně vyjádřili žáci z USA. I u českých žáků ovšem převažovala většina kladných odpovědí.

Třetí hodnotová oblast se týká enviromentální výchovy s hodnotami provázanými s ochranou přírody a vnímáním estetických hodnot prostředí. Zde se většina žáků z ČR vyslovila pro odpověď – nedůležité, na rozdíl od amerických žáků.

V otázce pozitivního sebehodnocení se převážná většina žáků z ČR a USA vyslovila kladně. Pro většinu je důležité nebo velmi důležité mít ze sebe dobrý pocit a být milován.

Z tohoto pohledu se ukazují jako silné stránky na straně českých dětí hodnoty vztahů a prosociálního chování, svobody a pozitivního sebehodnocení. Jako slabé stránky se zde ukazují hodnoty ochrany přírody a tolerance vůči odlišným skupinám. Na straně amerických žáků se za silné dají považovat hodnoty ochrany přírody, poctivého, čestného a odpovědného jednání zejména vůči škole. Naopak méně se zde ukazuje jako silná hodnota rodina či vztahy obecně.

Závěr

Je možné naučit člověka ctnosti? Těto otázce, kterou vyslovil ústy Menóna již Platon, se věnovala první část práce. Vybraní myslitelé jako Aristoteles, T. Akvinský, J. A. Komenský, J. Dewey či C. S. Lewis se shodují na tom, že to je nejen možné, ale také zcela žádoucí. Podle výše jmenovaných ovšem nestačí ani kvalitní vzdělání, ani znát co je dobré a zlé. Nestačí člověka ponechat jeho dobrému potenciálu, jak by možná argumentoval J. J. Rousseau, a očekávat, že se z něj stane dobrý, mravně ukotvený jedinec. Místo toho má člověk přímo povinnost ctnosti předávat. Tím, že se dobré jednání stane návykem a tedy i ctností, může být člověk v posledku dobrý.

V otázce, kterým hodnotám se máme učit nejvíce, se jednotliví autoři rozcházejí. Zatímco jedni spatřují nejvyšší autoritu a cíl v křesťanském Bohu, od něhož odvozují potřebné ctnosti a hodnoty, jiní vidí poslední cíl vzdělávání v životě ve společnosti a pro společnost. Zdá se ale, že i přes rozdílný základ, na kterém jednotliví myslitelé staví, se zde některé hodnoty vyskytují častěji než jiné. Mezi takzvané tradiční hodnoty řadíme kardinální ctnosti, jejichž kořeny můžeme nacházet již v antické filozofii. Dále se s rozvojem společnosti stále častěji setkáváme s prosociálními hodnotami, jako je pomoc druhým, život v demokracii, svoboda a další. Ačkoliv je tedy vlivem postmoderní filozofie smazán rozdíl mezi pořadím důležitosti hodnot, protože každý má svou vlastní pravdu, vidíme, že v našich kurikulárních dokumentech stále tyto hlavní hodnoty zůstávají.

Je zřejmé, že náš vzdělávací systém čelí stále více problémům týkajících se nemorálního chování žáků. Obvykle se jedná o různé způsoby šikany, kyberšikany a další sociálně patologické jevy. Rádi bychom, aby se výchova k morálním hodnotám odehrávala v rodině a škola se tak mohla věnovat svému primárnímu úkolu vzdělávání. To však za současné situace není možné a školy se tedy nemohou vyhnout zodpovědnosti za formování charakteru svých svěřenců. Otázkou zůstává, co je tou nejlepší metodou k předávání

morálky. Jedna hodina týdně etické výchovy náš problém jistě nevyřeší. Domnívám se na základě předložených myšlenek, že nejlepším způsobem je skutečně poctivé zapracování etické výchovy do všeho, co ve škole probíhá, počínaje dobrým příkladem všech dospělých pracujících ve škole.

V druhé části se práce zabývala výzkumem mezi žáky šestých až osmých tříd v České republice a USA. Výzkum přinesl několik podnětů k zamyšlení nad systémem etické výchovy. Hlavním výsledkem výzkumu je, že se hodnotová orientace podle předpokladu liší. Česká společnost prošla velmi odlišným historickým vývojem, zejména vlivem komunistického režimu v minulém století. Došlo zde k silnému odklonu od náboženství a církví. Tento jev se jasně projevil také v dotazníku. Na druhou stranu se jako nejdůležitější hodnota českých žáků ukázala hodnota rodiny. Mezi pěti nejdůležitějšími hodnotami je i přátelství a potřeba smyslu či cíle života. V tom osobně vidím jistý potenciál k další diskuzi na poli etického vzdělávání. Specifický vývoj měl svůj vliv i na žáky ve státě Kalifornie. Mezi jinými jde o velmi bohatý stát se silným zastoupením věřících obyvatel, zároveň i rasových či jinak sexuálně orientovaných menšin. Svoboda, která je zde cítit na každém kroku, ovlivňuje dozajista i morální citění žáků. Dále se zde jeví jako důležitá hodnota ochrany přírody. Věřím, že v mnohém by se mohly obě skupiny žáků obohatit.

Osobně vidím, na základě Komenského tvorby, lék k nápravě věcí lidských ve vzdělání. Myšlenka „dílny lidskosti“ je i přes staletí, která nás od práce českého myslitele dělí, stále vysoce aktuální. Otázka metodologie přesahuje svou šíří zaměření této práce, a proto ji ponechávám povolanějším. Věřím, že mi tato práce pomohla uchopit téma z potřebné širší perspektivy a bude přínosná pro mou další pedagogickou práci, a to i s vědomím, že jsem téma ani zdaleka nevyčerpal.

Použitá literatura:

AKVINSKÝ, Tomáš. *Otázky o ctnostech I: o ctnostech obecně*. Praha: Krystal OP, 2012. ISBN 978-80-87183-46-5.

AKVINSKÝ, Tomáš. *Otázky o ctnostech III: kardinální ctnosti*. Praha: Krystal OP, 2013. ISBN 978-80-87183-60-1.

ARISTOTELEŠ. *Etika Níkomachova*. 3., nezměň. vyd. Praha: Rezek, 2009. ISBN 978-80-86027-29-6.

BAGGETT, David., Gary R. HABERMAS a Jerry L. WALLS. *C.S. Lewis as philosopher: truth, goodness and beauty*. Downers Grove, Ill.: IVP Academic, c2008. ISBN 0830828087.

BARTON, John. *Etika a Starý zákon*. Jihlava: Mlýn, 2006. ISBN 80-86498-15-8.

Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: český ekumenický překlad. Praha: Česká biblická společnost, 2017. ISBN 978-80-7545-043-2.

BLAŽKOVÁ, Miloslava. *Dějiny etických teorií I: (od antiky po konec 18. století)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-164-8.

DOUGLAS, J. D., ed. *Nový biblický slovník*. 2. vyd. Praha: Návrat domů, 2009. ISBN 978-80-7255-193-4.

FOUCAULT, Michel. Power, morals and values. *History of the Present*. San Francisco, 1980, (11 - 13), 5.

GRENZ, Stanley. *Úvod do postmodernismu*. Praha: Návrat domů, 1997. ISBN 80-85495-74-0.

HÁBL, Jan. *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-187-8.

HÁBL, Jan. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*. 2. vyd. Praha: Návrat domů, 2011. ISBN 978-80-7255-260-3.

- HOLLINGER, Dennis P. *Choosing the good: Christian ethics in a complex world*. Grand Rapids, Mich.: Baker Academic, c2002. ISBN 080102563X.
- HOLMES, Arthur F. *Ethics: approaching moral decisions*. Second edition. Downers Grove, Illinois: InterVarsity Press, 2007. ISBN 9780830875092.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948.
- LOCHMAN, Jan Milíč. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. 2. vyd. Praha: Kalich, 2012. ISBN 978-80-7017-174-5.
- LEWIS, C. S. *K jádru křesťanství*. 3. vyd. Praha: Návrat domů, 2011. ISBN 978-80-7255-264-1.
- MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. ISBN 978-80-7325-386-8.
- RIDLEY, Matt. *Původ ctnosti: o evolučních základech a zákonitostech nesobeckého jednání člověka*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0971-3.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emil, čili, o vychování*. 3. vydání, zrevidované. Olomouc: R. Promberger, 1926.
- SALLS, Holly Shepard. *Character education: transforming values into virtue*. 2007. Lanham: University Press of America, 2007. ISBN 978-0-7618-3612-4.
- SVOBODOVÁ, Zuzana. *Důstojně a radostně: příspěvek k lidskoprávnímu, občanskému a etickému vzdělávání*. Středokluky: Zdeněk Susa, 2012. ISBN 978-80-86057-75-0.
- SOBOTKA, Milan. *Jean-Jacques Rousseau: od „Rozpravy o původu nerovnosti“ ke „Společenské smlouvě“*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. Filosofie (Karolinum). ISBN 978-80-246-2743-4.
- SOKOL, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-063-3.
- VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových*

témat. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

VAUS, Will. *Mere theology: a guide to the thought of C.S. Lewis*. Downers Grove, Ill.: InterVarsity Press, c2004. ISBN 1844740269.

WELLS, Samuel. *Improvisation: the drama of Christian ethics*. Grand Rapids, Mich.: Brazos Press, c2004. ISBN 1587430711.

WEISCHEDEL, Wilhelm. *Skeptická etika*. Praha: Oikoymenh, 1999. Oikúmené. ISBN 80-86005-84-4.

Elektronické zdroje:

Kurikulum Etická výchova. *Msmť* [online]. Praha: msmt, 2015 [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-eticka-vychova>

Etická výchova se již učí na 500 školách. *Msmť* [online]. Praha: msmt [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/eticka-vychova-se-uci-jiz-na-500-skolach-1>

Inspekční zprávy. *Česká školní inspekce* [online]. Praha: ČSI, 2017 [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/dokumenty/inspekni-zpravy?d=395>

The role of character education. *California department of education* [online]. california: cde, 2017 [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: <https://www.cde.ca.gov/ls/yd/ce/charactered.asp>

KPBS [online]. USA: KPBS, 2017 [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: <http://www.kpbs.org/news/2015/oct/26/transgender-prison-how-californias-new-guidelines-/>

Equality california. [online]. USA: 2017 [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: <https://www.eqca.org/gov-1732/>

Tolerance je mýtus [online]. Praha: i dnes, 2017 [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: Religionista: Česká tolerance je mýtus, místo sekt se dnes děšíme islámu Zdroj: https://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-vojtiskem-0tq-/domaci.aspx?c=A170112_095027_domaci_zt

The LGBT divide in California [online]. In: . California: the Williams institute, s. 7 [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/California-LGBT-Divide-Jan-2016.pdf>

Colonem Mitchell Paige Middle school. *Startclass* [online]. california: startclass, 2017 [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: <http://public-schools.startclass.com/1/7814/Colonel-Mitchell-Paige-Middle-in-La-Quinta-California#References&s=ref>

Co je pro mne důležité?

Pozorně si přečtěte následující seznam a zamyslete se nad jednotlivými body. Poté zaškrtněte pouze ty body, které považujete za důležité. Můžete na volné řádky připsat i to, co podle vás na seznamu chybí. Na závěr prosím zakroužkujte 4 – 5 věcí, které považujete za nejdůležitější.

1. ___ Vypadat dobře, být fyzicky atraktivní
2. ___ Výsledky ve škole, znalosti a učení
3. ___ Být čestný a upřímný člověk
4. ___ Zábava, cestování, kultura
5. ___ Dobrý vztah když s někým chodím
6. ___ Stát se jednou dobrým rodičem
7. ___ Možnost pomáhat znevýhodněným lidem
8. ___ Aby můj život měl smysl a cenu
9. ___ Být důvěryhodný a dobrý kamarád pro ostatní
10. ___ Pomáhat ostatním
11. ___ Mít ze sebe dobrý pocit
12. ___ Několik blízkých a dobrých kamarádů
13. ___ Zdraví, dlouhý život
14. ___ Víra nebo chození do kostela
15. ___ Úspěch v budoucí práci
16. ___ Žít svobodně tak jak bych chtěl
17. ___ Dostatek peněz na pohodlný život
18. ___ Být důležitý a potřebný pro ostatní
19. ___ Být milován několika blízkými lidmi
20. ___ Aby měli všichni stejné šance, spravedlnost
21. ___ Užít si příjemný život
22. ___ Mít dobré vztahy ve své rodině
23. ___ Péče o přírodu a život na naší planetě

What's important to me?

Take a few minutes to think about the meaning of the items listed below. Indicate with a check mark the items that are important to you. Then circle 4 to 5 items that are most important for you. You can also write any item that is not on there at the end of the list.

1. ___ A physical appearance, to be attractive to others
2. ___ My school results, learning and gaining knowledge
3. ___ Being an honest person, being known as a "real" person
4. ___ Unlimited travel, fine foods, entertainment and cultural life
5. ___ A meaningful relationship
6. ___ To become a good parent
7. ___ A chance to help the disadvantaged people
8. ___ A life with meaning, purpose, fulfillment
9. ___ To be trusted by others, being a good friend to others
10. ___ A chance to help other people
11. ___ To have good feelings about myself
12. ___ A few honest and close friends
13. ___ A long and healthy life
14. ___ My faith, a church life
15. ___ Success in the future career
16. ___ Freedom to live life as I want
17. ___ A financially comfortable life
18. ___ To be needed and to be important to others
19. ___ To be loved by a special few
20. ___ An equal opportunity for all people, justice
21. ___ An enjoyable, leisurely life
22. ___ To have good relationships in my family
23. ___ Caring for the survival of our planet

Abstrakt

Práce se zabývá vývojem morálních hodnot u vybraných myslitelů a jejich následovníků se zřetelem na jejich představu výchovy k morálním hodnotám. Vývoj morálky sleduje autor od starověké představy spravedlnosti, která se ukazuje v zákonech. Jedním z nejdůležitějších textů, ovlivňující morálku až do současnosti je biblické desatero. V další části práce rozebírá autor vývoj morálních hodnot u významných myslitelů své doby, jakými byli Aristoteles, Tomáš Akvinský, J. A. Komenský nebo C. S. Lewis, kteří se v mnohém shodují a doplňují. V určitém protikladu k těmto myslitelům stojí významní autoři jako J. Dewey, F. Nietzsche nebo M. Foucault o jejichž představě morálních hodnot pojednává druhá část teoretické části.

Praktická část práce poukazuje na současnou situaci v etické výchově v České republice a v USA (Kalifornii). Výzkumná část práce zkoumá hodnotovou orientaci žáků základních škol z České republiky a jejich vrstevníků z USA (Kalifornie) s přihlédnutím k faktorům, které mohou hodnotovou orientaci žáků ovlivňovat. Hlavním výzkumným nástrojem je hodnotový dotazník. Výzkum se soustředí na oblast tradičních hodnot, které se předávají do současnosti od dob starověku, antiky a středověku, a dále na oblast hodnot, které jsou významné pro pozdější myslitele až k období postmodernismu.

The theses is concerned with the development of moral values of selected thinkers and their followers with the focus on their conception of education to moral values. The author follows the development of moral values from the times of antiquity and its concept of justice, which is exposed in laws of that period. One of the most influential text that has its impact until now is biblical "Ten Commandments". In the next part of the theses author focuses on the development of moral values with thinkers like Aristotle, Thomas Aquinas, J. A. Comenius or C. S. Lewis, who had many thoughts and ideas in common. In a different

position to moral values stand other important thinkers like J. Dewey, F. Nietzsche or M. Foucault.

The next part of the theses refers to contemporary situation in the ethical education in the Czech Republic and the USA (California). Research part of the theses explores the value orientation of the students from the Czech Republic and their peers from the USA (California) with consideration to other factors that can affect the value orientation of the students. The main tool of research is value questionnaire. The research is concerned with the field of traditional values that are passed on from the antient times up to the present day. Furthermore, it is concerned with the values important for later thinkers up to the time of postmodernism.