

KAPITOLA 10

HODNOTOVÁ FORMACE VE ŠKOLE JAKO ŽIVOTNÍM PROSTORU

„Hodnoty“ patří k pojmům, které se v současnosti těší jisté konjunktuře, podobně jako „morálka“ a „odpovědnost“. Neustále se podtrhuje jejich význam, vymáhá jejich závaznost, doporučuje jejich orientační potenciál pro utváření společenského procesu nebo se nařiká nad jejich úpadkem. Od hodnot se očekává pevný základ, v němž lidé a společnost pak také nacházejí spolehlivou orientaci, když se všechno mění a je v pohybu. V neposlední řadě odpovídají „hodnoty“ i tomu, co by generace dnešních dospělých chtěla, aby se předalo jejich dětem. Avšak nejen rodiče, nýbrž i politika a veřejnost vyjadřují toto očekávání výslovně, když jde o školu a výchovu. Osvojení hodnot a vývoj hodnotového vědomí patří k tomu, kvůli čemu se výchova vůbec koná. Ale řeč o výchově k hodnotám má mnohdy kulturněkritický tón, jako kdyby v tomto ohledu bývalo dříve všechno lepší. Politika a veřejnost zesíleně doporučují výchovu k hodnotám vždy, když se referuje o násilných aktech mladistvých, o nárůstu poruch a problémového chování, o sebepoškozujících stravovacích návycích a návykovém chování apod. Odpovídající případy jsou chápány jako poplašná znamení, na něž se pravidelně odpovídá apelem na zesílení snahy o „novou“ hodnotovou kulturu. Takové apely se rojí i tehdy, když se na veřejnost dostanou případy skandálních způsobů chování z hospodářství nebo z mediální oblasti.

Přitom namnoze není jasné, zda jsou tato očekávání spojená se školou za daných podmínek vůbec realistická, ani to, jak by bylo možné takový proces spustit. Jasné není dokonce ani to, čím mají hodnoty vlastně být. V dalším se proto pokusíme tyto tři otázky přezkoumat.

1. Neostrý pojem

a) Sociální fenomén se širokým významovým spektrem

Pojem „hodnota“ je ve svém významu měňavý. Podniky označují za hodnoty svoje výrobní zařízení a své nemovitosti, malý akcionář cenné popíry a podílové fondy, které přechovává ve své bankovní schránce. „Hodnota“ zde odpovídá materiální hodnotě věci či úkonu. Vskutku byla „hodnota“ původně ekonomickým pojmem; tento se teprve v 19. století stává i pojmem etickým a pedagogickým.¹⁹⁹

Na rozdíl od toho nejsou „hodnoty“ v etice (a pedagogice) ničím zvěčnělým, ničím jsoucím, nýbrž čímsi pomyslným. „Hodnota“ zcela všeobecně odpovídá něčemu, co lidé, uskupení, organizace, ba celé společnosti pokládají za dobré a žádoucí, něčemu, co život v určitých ohledech obohacuje, co nám ale prostě nespadne do klína, nýbrž co – chceme-li to uskutečňovat či vlastnit – musíme učinit cílem našeho jednání či našich způsobů chování. Příklady takových cílů, jež jsou vítané a vyžadují jednání:

- v oblasti blízkých lidských vztahů: láska, věrnost, pravdivost, úcta, zodpovědnost, péče;
- v oblasti každodenního zacházení s přáteli, kolegy a kamarády: ohledy, zdvořilost, ochota, připravenost ke kompromisům, poctivost, solidárnost;
- v oblasti práce a povolání: plnění povinností, spolehlivost, profesionalita, dodržování smluv, neúplatnost, týmový duch;
- v oblasti společnosti: dodržování zákonů, ochota ke spoluzodpovědnosti, občanskoprávní angažovanost, poučení;
- v oblasti právního řádu: hodnoty „úcty k lidské důstojnosti, svobody, demokracie, rovnosti, právního státu a dodržování lidských práv“ ve Smlouvě o Evropské unii ve znění Lisabonské smlouvy (hlava 1, čl. 2). Vybrané hodnoty se zde označují zcela výslovně za „ty hodnoty, na nichž je Unie založena“;²⁰⁰
- v oblasti vědy: pravda, získávání znalostí, zdůvodnitelnost.

¹⁹⁹ Viz k tomu blíže Schnädelbach, H.: *Philosophie in Deutschland 1831–1933*. Frankfurt a. M. 1999, s. 197–231.

²⁰⁰ Text in: Fischer, K. H.: *Der Vertrag von Lissabon. Text und Kommentar zum Europäischen Reformvertrag*. Baden-Baden 2008. Český dostupný na: http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6_0008_02/DOC_1&format=PDF

Je zbytečné dodávat, že tento seznam by se dal snadno doplnit, resp. rozšířit. To, co jmenované hodnoty – jakožto příklady – navzájem spojuje, se zjevně týká představ o tom, co je dobré, správné a žádoucí, jež jsou všeobecně uznávány v rámci sociální skupiny (rodina, společnost, kultura) a jež se našim přáním a spontánním popudům vzpírají v tom, že jsou závazné a mají být zohledňovány chťením a jednáním. Před jednou dvěma generacemi bylo toto téma silně spojeno s pojmem „ctnost“.

b) Kategorie hodnot

Existují různé kategorie hodnot, jež mají pokaždé rozdílné vlastnosti. Důležitým rozlišovacím kritériem přitom je okolnost, zda je příslušná hodnota myslitelná pouze jako znak nějaké věci nebo jednání, nebo zda jsou určité věci a jednání hodnotou o sobě, tedy mají vlastní hodnotu.

Hmotné věci jako hezký byt, rychlé auto nebo rozsáhlá sbírka známek mají především *materiální hodnotu*; potud jsou prodejné. Ovšem mohou mít přidáné i relativní hodnotu, to znamená hodnotu vzhledem k hodnotám, jež jsou důležité nikoli pro všechny, nýbrž jen pro někoho – jak v uvedených příkladech představují architektonická památka, krása designu, památka na rodiče a prarodiče. Vědění, umění, náboženství, přátelství, láska apod. jsou hodnoty, které sice slouží i k dosahování jiných cílů, o které lze ale také usilovat a které lze skutečněňovat kvůli nim samým. Mohou tedy být samočelem a většinou jím jsou. Na rozdíl od těch materiálních bývají proto někdy charakterizovány jako *hodnoty duchovní*.

Jako o další kategorii můžeme nakonec mluvit o *morálních hodnotách*: zahrnují nejvyšší dobra a cíle lidské existence, jako je svoboda, lidská důstojnost, štěstí, podařený život, život v milosti či spravedlnosti. Nemají žádnou protihodnotu, nedají se podle svého vlastního sebezpojetí funkcionalizovat pro jiné cíle, mohou však být naopak samy měřítkem opodstatněnosti a posouzení hodnotových orientací a jednání, jsou-li zakoušeny jako závazné, přitazlivé (a nikoli v první řadě jako omezující).

Hodnoty ve smyslu nadřazených a všeobecně uznávaných představ o dobru a žádoucích hodnotách klasicky představují orientace a cíle pro jednání jednotlivých lidí. Hodnoty mohou ovšem být i nadřazenými orientacemi pro jednání sociálních systémů. Neboť tak, jako vedle osobní zodpovědnosti jednotlivců existuje i zodpovědnost institucí a organizací, jako například podniků, svazů, zařízení a škol, mohou se hodnoty uplatnit v jednání a chování sociálních systémů prostřednictvím jednání jednotlivých členů. Předpokládá to však, že jsou sdle-

na odpovídající hodnotová přesvědčení. To může být snadné ještě tak u podniků nebo svazu, stává se to ale tím obtížnější, čím je systém větší. Ústavy jsou v moderních státech pokusem o to, naformulovat takové společné nejvyšší hodnoty a učinit je závaznými pro veškeré počínání státu. Společné hodnoty přitom nemají pouze orientační funkci pro občany, politické aktéry a hlavně státní zařízení, nýbrž současně vyjadřují vlastní kulturní identitu a sdílením vytvářejí souměřitelnost. (To by také mohly být naděje, které lidé mají, když se na skromnější úrovni setkávají v rámci hodnotové nastaveného procesu vnitřního rozvoje školy.)

Jakkoli jsou hodnoty dáležitě – a ony jsou přímo pojmově získaným označením toho, co je důležité při chtění a jednání –, právě tak málo směřjí být rovněž přeceňovány. Hodnoty jsou totiž „slabé“²⁰¹ v tom smyslu, že dávají pouze všeobecnou, přesaznou, tedy právě nikoli situacně specifickou orientaci. Nehodí se připadé se mohou dokonce navzájem protichůdné způsoby jednání odvolávat na tutéž hodnotu, třeba na mír ti, kteří se zasazují za naprosté nenásilí, ale i ti, kteří se přimlouvají za vojenskou intervenci, aby prováděné násilí ukončili. To je často opomíjeno, když se na hodnoty emfaticky apeluje.

c) Hodnota hodnot v morálce

Nejsou pak ale hodnoty vlastně bezvýznamné a bez-hodnotné, když se z nich nedají získat žádné konkrétní návody k jednání? To tedy zase také ne. Hodnoty totiž mohou velmi napomoci k orientaci a to je užitečné vždycky tam, kde lidé musejí nejdříve hledat, jak se má správně jednat, a tam, kde jsou konflikty. Hodnoty dávají svého druhu první orientaci pro situace, které jsou ještě nepřehledné, „vyměřují pole, na němž se bude spor odehrávat“.²⁰² Omezují tedy množství možností, jež pro určitou situaci přichází v úvahu jako rozumné řešení. Zprístupňují takřkajíc terén, na němž může probíhat proces hledání norem.

Ohled na hodnoty může dále ospravedlňovat pravidla a způsoby jednání, nakořik jsou hodnoty přece vždycky hodnotami společnými. Dalo by se to možná formulovat také takto: normy poplatné situaci konkretizují hodnoty, určují v určitém směru přeměnit v čin. Tak jako poskytují hodnoty individuálnímu jednání předem orientaci a zorný úhel, tak jsou i legitimizačním základem norm a institucí, od bezprostřední oblasti až po působnost státu.

²⁰¹ Glaser, Ch.: Werte in Bewegung. Universitas, 59 (2004), s. 605–616, zde s. 610.
²⁰² Tamtéž, s. 611.

Mimo obě tyto funkce existuje ještě třetí, na niž lze poukázat tehdy, když se objeví otázka, k čemu že se hodnoty hodí. Dala by se možná označit za kriticko-irritující funkci. Hodnoty uchovávají měřítko a zkušenosti, které se v jiných souvislostech už jednou osvědčily. Mají potenciál, aby se tyto osvědčené zkušenosti mohly zopakovat ve změněných kontextech praktického života. Mohou tudíž pohnout k zastavení, k přemýšlivosti a přivést ke znovuobjevení toho, co je ztracené či zapomenuté – jak se to v uplynulých letech stalo s hodnotami jako „jednoduchost“, „slušnost“, „čestnost“ aj. Takové odcizující upamatování na hodnoty může přinejmenším rozlomit zaběhnutou rutinu a vnést do diskuse neobvyklé přístupy – tedy vykonávat funkci, kterou obvykle připisujeme zejména modernímu umění.

Obr. 20: Hodnota hodnot

• pomoc při orientaci
• legitimizační základ
• kritika upamatováním na měřítko, resp. zkušenosti

d) Změna hodnot

Je obecně známým fenoménem, že hodnoty mohou zastarat v průběhu doby či z generace na generaci. Příklady toho jsou třeba striktní poslušnost, čest, cudnost (ve smyslu plně nedotčenosti před uzavřením manželství). Kulturně-kritické diagnózy doby hovoří často o změně, a dokonce o ztrátě hodnot. V této souvislosti byly hodné diskutovány zejména teorie spojené se jmény jako Ronald Inglehart, který diagnostikoval obrat od materialistických k postmaterialistickým hodnotám od doby profesního hnutí raných sedmdesátých let 20. století, Elisabeth Noelle-Neumann, která se domnívala, že lze konstatovat úpadek občanských hodnot, a Helmut Klages, který mluvil o proměně od hodnot povinnostních a akceptačních k hodnotám zaměřeným na seberozvíjení.²⁰³

²⁰³ Viz k tomu včetně bibliografických údajů k primární literatuře kupříkladu přehled od: Neuhold, L.: *Wertwandel und Christentum*. Linz 1988 (= *Soziale Perspektiven*, 4); Luthé, H. O. – Neumann, H. (eds.): *Wertwandel – Faktum oder Fiktion? Bestandsaufnahmen und Diagnosen aus kultursociologischer Sicht*. Frankfurt, New York 1988; Hillmann, K.-H.: *Wertwandel. Zur Frage soziokultureller Voraussetzungen alternativer Lebensformen*. Darmstadt 21989. K novější a čím dál komplexnější debatě srov. Oesterdiekhoff, G. – Jeggelka, N. (eds.): *Werte und Wertwandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften*. Opladen 2001.

I když je změna hodnot v mnoha životních oblastech nesporná (například ve vztazích mezi dívkami a chlapci, dětmi a rodiči), zdaleka to ještě neznamená, že jsou hodnoty něčím svévolným a mění se podle módy. Kdyby tomu tak totiž bylo, nebylo by možné s dobrými důvody kritizovat ani to, že jsou kdysi cenné hodnoty podkopány a potlačeny, ani jejich údajný úpadek v současnosti.

Domnívám se, že při interpretaci hodnotových proměn musíme přesněji rozlišovat a rozeznávat různé formy.²⁰⁴ Tak bezpochyby existuje hodnotová změna, za niž vdčíme pokroku v úsudku. Existují hodnoty, které se postupem doby ukázaly jako omyle (například že muži jsou od přirozenosti nadřazeni ženám). Existují také hodnoty, které doznávají změn, protože musely být zabezpečeny proti prokazatelnému zneužívání (například čistota věrouky nebo jednota věřících). A existují nakonec i hodnoty, které natrvalo neobstály vzhledem k negativním zkušenostem, které s nimi lidé udělali (například že je sladké zemřít pro vlast).

K tomu se řadí pokroky v právní kultuře, jež vyplývají částečně z odstranění rozporů v hodnocení a částečně i ze zkušenosti, že určité praktiky jsou strastiplné (jako zejména ukončení nevolnictví a otroctví, zrušení mučení, potlačení krevní msty a svárlivosti).

Nakonec ale existuje ještě taková forma hodnotové proměny, která je podmněna změnou v organizaci společnosti a novými technikami utváření života a sociálního soužití. Pomysleme například na následky, jaké pro vztah mezi mužem a ženou, pro manželství, rodinu, svět práce a společnost mělo vzdělání žen či zavedení metod ochrany před početím. Všeobecněji řečeno by zde mohly být jmenovány veškeré změny hodnot, které souvisí s vývojem rámcových podmínek společnosti, popisovaným jako modernizace, individualizace a funkcionální diferenciacce. Tyto procesy vytvářejí na problém tlak, pod nímž dříve vysoce cenné hodnoty erodují. Když společenská proměna zasáhne i rodinu a namísť pevných orientací nastupuje pocit libovolnosti a obava z věrohodnosti úspěšných, trápí především děti a mladí lidé. Objev, že se hodnoty mohou za doprovodu společenských změn rovněž rozpadat a že to není vždy jen vítaným ziskem na svobodě, nýbrž to může takéž znamenat ztrátu (například zázemí domova, slušnost, sebekázeň, postoje k práci, radost z námahy, chování ke starším, ale přirozeně i náboženská praxe jako každodenní modlení nebo nedělní návštěva bohoslužby), může být samozřejmě i výzvou pro školy a vzdělávání, aby byly tyto ohrožené hodnoty posilovány kompenzačním úsilím a zjednávala se jim nová přitažlivost.

²⁰⁴ K obšířování hodnotové změny Slep, L.: *Konkrete Ethik. Grundlagen der Natur- und Kultur-ethik*. Frankfurt a. M. 2004, s. 160–173.

Změna hodnot může nakonec nastat i proto, že se objeví nové problémy a interdependence a tyto vedou k novým neodkladnostem. Jako příklad za poslední tři desetiletí uvedme především ekologii. Nedostatkost určitých přirozených zdrojů, akumulace nebezpečných odpadů, obrovské poškozování a mnohé další umožnilo znovuobjevit staré hodnoty (například úspornost třeba vzhledem k energetické spotřebě, používání dopravních prostředků nebo zacházení s časem) a především vnést na pořad dne hodnoty zcela nové (například udržitelnost). Nebo pomysleme na úsilí o férovost ve sportu nebo na oceňování výdrže nebo na roli angažovaná ve spolicích nebo na potírání korupce v hospodářské oblasti.

Je-li tematizována změna hodnot nejen z perspektivy ztráty, nýbrž se zohlední rovněž prospěch, který tato v nesčetných případech přináší, pak by se mělo také zmínit, že „změna“ je sice otevřena k budoucnosti, neznamená však v každém případě, že nějaký vývoj má být také znovu libovolně otočen zpátky. U hodnot, které jsou třeba základem lidských práv, tedy svoboda, rovnost, solidaritá, právní jistota, právo na život atd., se nedají vymyslet žádné dobré důvody, proč by se na tyto hodnoty, prokazatelně vypracované a přiznané až v průběhu dějin, mělo jednoho blízkého či vzdáleného dne pohlížet jako na vratné. Platí pro současnost a je žádoucí, aby platily i pro veškerou příští budoucnost a nebyly už právě podrobeny další změně, nýbrž aby – při vši proměně, a bude-li třeba, proti ní – byly naopak zachovávány a vymáhány.

2. Hodnoty a etická reflexe

a) *Étos a etika*

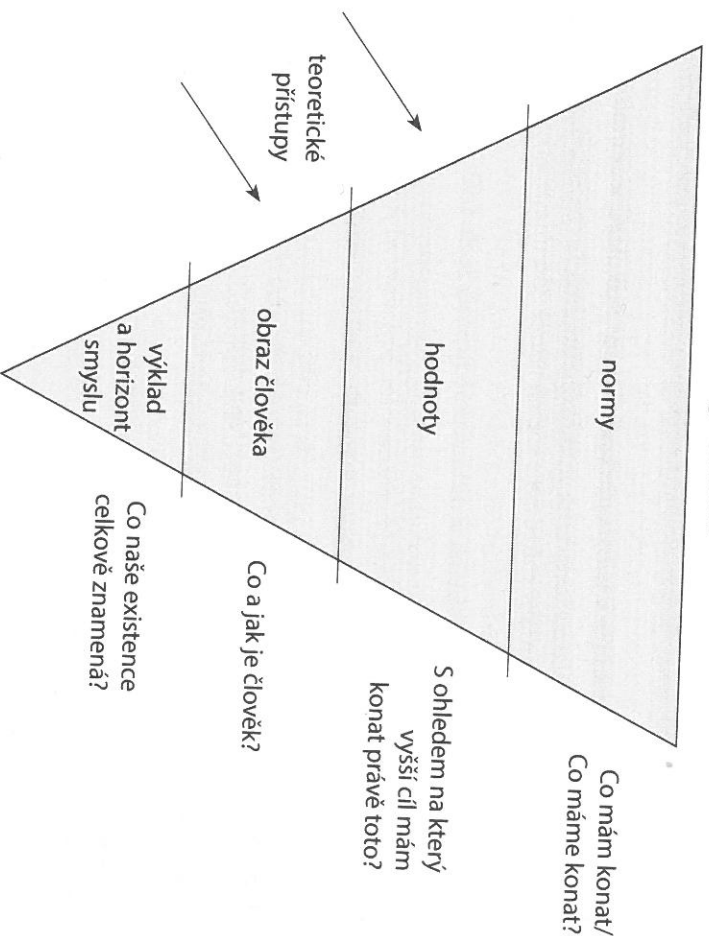
Na otázku, odkud se hodnoty vlastně berou, je třeba odpovědět: Byly vždy „už zde, od té doby, co jsme je posílili“²⁰⁵. Hodnoty se nevyznalézají. „Jsou tady“ znamená: jsou prvky žité praxe, součástí sebepečející skupinových přesvědčení, která přicházejí s vysvětlením, co se skutečnosti. Mohnou být také součástí kulturní tradice, spolu s níž jsou dále předávány, podle okolností dokonce aniž by byly explicitně tematizovány. Hodnotová orientace není tedy nikdy pouze poznávacím aktem, nýbrž má mnoho co do činění s návykem a se začleněním do celkových způsobů socializace, tradování a předávání norem pro určité životní situace.

²⁰⁵ Hentig, H. von: *Ach, die Wertel Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert.* München, Wien 1999, s. 69.

To ale v žádném případě nevyklučuje, že hodnoty lze přesto vědomě klást, objasňovat, potvrzovat, zdůvodňovat a dávat do poměru k ostatním hodnotám. Hodnoty náležejí k étosu, to znamená k vžití morálce. Tu vlastně neploď etika, může ji ovšem teoreticky reflektovat. Reflexe může samozřejmě znamenat nejenom pojmové uchopit, systematicky třídit a prověřovat důvody, nýbrž i odkrývat rozpory a posvítit na „náklady“, které podle okolností dodržování určitých norem vyžaduje.

V následujícím se blíže zaměříme na dvě úlohy, které v této souvislosti etice přislouží, totiž na zdůvodňování hodnot a na vyjasňování pořadí mezi hodnotami, pokud se tyto spolu dostávají do konkurence.

Obr. 21: Roviny etické reflexe a argumentace



b) Z důvodnění

Co se týká otázky zdůvodnění hodnot, existují – nakolik do toho vidím – především tři pozice, které je třeba vzít vážně. Jedna vychází z toho, že hodnoty nejsou ničím jiným než výrazem přání a rozpoložení člověka; hodnoty jsou čis-

tě subjektivními postoji, liší se skupina od skupiny a jednotlivec od jednotlivce. Postrádají jakoukoli objektivní kvalitu.²⁰⁶

Druhá pozice zastává přesný opak. Pro ni jsou hodnoty všeobecně platnými a objektivními danostmi, jež může každý člověk svým duchem pojmut a zakoušet jako nárok na své jednání. Zejména Max Scheler a Nicolai Hartmann vypracovali v první polovině 20. století – v antitezi jednak ke Kantově etice, kterou kritizovali jako příliš formalistickou, a jednak k etickému nihilismu Nietzscheho – materiální etiku hodnot.²⁰⁷ Ta měla hodnoty méně zdůvodňovat, nýbrž měla prozkoumávat a popisovat platné hodnoty, jež lze nalézt v různých oblastech skutečnosti. Na základě toho zrekonstruovali tito filosofové hierarchické uspořádání hodnot. To zahrnovalo čtyři stupně nadčasových hodnot, totiž – ve vzestupném pořadí – hodnoty příjemného, hodnoty vitálního, hodnoty duchovního a hodnoty posvátného. Tuto hodnotovětickou pozici dnes na filosofické scéně vlastně sotva kdo zastává (jinak je tomu v politice, církvi a částečně u žurnalistiky), jakkoli byly v jejím rámci předloženy velkolepé fenomenologické popisy mravní vnímavosti. Jedním z nejúspěšnějších bodů kritiky je nárůvaná nadčasovost, proti níž může být vytažen téměř zdrcující protimateriál.²⁰⁸

Třetí pozice – silně zjednodušeno – říká: Veškerá pravidla vzájemného soužití musejí být nejprve vyjednána v diskurzivních procesech, tedy argumentací a protiaargumentací. Účastníci diskurzivní argumentace přitom již vždy předpokládají nějaká hodnocení. A rovněž samotný ten proces předpokládá vposledku hodnotová přesvědčení jako rovnost, nenasíl, možnost rozumnění na základě rozumu. Tyto hodnoty, které vstupují do procesu, aniž by byly tematizovány, byly ale získány a objeveny prostřednictvím zkušenosti v průběhu dlouhé historie, jež sahá přes Kanta až k Sokratovi. Vést diskurz o pravidlech pro dnešek proto v jistém smyslu znamená vždy také to, že je třeba se u těchto osvojených hodnot dotazovat po konkrétních polohách jednání a rozhodování.

Zde můžeme pak také spatřovat místo, kde vstupuje do hry náboženství obecně, resp. křesťanské náboženství obzvlášť. Panuje zde totiž paradox, na

²⁰⁶ V teoreticky náročné formě bylo toto pozici Maxe Webera (například *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen 1973, s. 146–214 a 489–540). K celkovému problému subjektivního smýšlení o hodnotách viz mimo jiné: Böckenförde, E.-W.: *Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*. Frankfurt a. M. 1991, s. 67–91; Corradini, A.: *Intersubjektivität und Objektivität der moralischen Werte. Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie*, 41 (1994), s. 137–154.

²⁰⁷ Souhrnné a dobře o tomto přístupu informuje Suda, M. J.: *Ethik. Ein Überblick über die Theorien vom richtigen Leben*. Wien, Köln, Weimar 2005, s. 223–241.

²⁰⁸ Ke kritice etiky hodnot viz kupříkladu Anzenbacher, A.: *Einführung in die Ethik*. Düsseldorf 1992, s. 226–230.

něž se často poukazuje, především pokud jde o nosná pravidla státní ústavy, a který se dá popsat asi takto: Nebrat výslovně zřetel na Boha a výpovědi křesťanské víry sice v žádném případě neznamená, že hodnoty mizí spolu s vírou a etika by už nebyla možná. Ani zcela sekularizovaná společnost si nevystačí bez hodnotového standardu; a odpovídající cíle se daří naprosto rozumně ospravedlnovat, například pomocí kantovského kritéria, že maxima jednání musí být zevšeobecnitelná. Na druhé straně je zcela na místě se ptát, zda taková zdůvodnění dostačují a z čeho příslušná hodnota – zde: striktní nestrannost a přesvědčení o rovnosti subjektů obdařených rozumem – vznikla a jak může být udržována ve své životaschopnosti. Na této stopě však pak člověk narazí na náboženství a křesťanství jako historický pramen a poslední odpověď na neodbytnou otázku jedince, proč má pak tedy myslet a jednat právě tak. Poslední, nosný a smysluplný důvod toho, proč nedělat měřítkem chění a jednání vlastní prospěch, je významný pro vnitřní průkaznost jednání. Ale teprve také on může dát sílu k tomu, aby zůstal člověk mravnímu nároku věrný právě i tehdy a tam, kde je tento „zaplačen“ osobní nevyhodou, nebo kde musí být prosazen proti odporu.

c) Konkurence a rozvažování

Co se týká upřednostňování v situaci, kdy si konkuruje více hodnot, nejde tu o uznání vlastního světa hodnot nacházejícího se před faktickou skutečností, nýbrž zcela prakticky o otázku, jaká hodnota musí být předržena které, jestliže si vzájemně konkurují nároky více hodnot. K takovému konkurování dochází opakovaně, ba dokonce bývá pravidlem. Připomeňme mimo jiné diskusi o konfliktu mezi bezpečností před terorysty a svobodou všech, nebo o šátku jako výrazu náboženské svobody, kterou je třeba ctít, a jako symbolu utlačování žen, o respektování vůle nemocného i při umírání a státním závažku ochrany života všech. V reálném životě, především v soužití společnosti, jde zřídka pouze o jednu hodnotu; jinak by rozhodnutí byla ve většině případů jednodušší a nespornější. V politické oblasti existuje dokonce nebezpečí, že se určitá hodnota zabsolutizuje a tím se fakticky poškodí hodnoty jiné, které jsou s ní v napětí. Zpravidla si hodnoty vzájemně konkurují a je tedy třeba pečlivě rozvažovat. Potud hodnoty nezprošťují zátěže přemýšlet o správných rozhodnutích, nýbrž naopak k uvážování vyzývají. Poskytují základní směr, zorný úhel či mezní linii. Abychom věc rozvážili, musíme však různé hodnoty vzájemně odstupňovat a přiradit a také máme zapotřebí konkrétních situačních a obsahových analýz.

Jaká by ale mohla být kritéria větší výše nějaké hodnoty oproti jiné nebo větší závažnosti, není-li – v Schelerově smyslu – předpoklad autarkního, hierarchicky uspořádaného světa hodnot plauzibilní?

Očividně jsou například hodnota jako věrnost nebo spolehlivost větším dobrem než vlastní rychlé auto, nebo malý přívýdělek a vzdělání jsou důležitější než zábava. „Větší“ v těchto případech znamená: všeobecnější, trvalejší, ústřednější i pro ostatní hodnoty uvnitř téhož hodnotového systému.

Druhým kritériem je stupeň obecné platnosti. Hodnoty upřednostňované jednotlivci lze prohlásit za výraz soukromého vkusu. Nebo mohou i ztělesňovat pouze zvláštní názor skupiny, který se při svědomitém přezkoušení prokáže jako iluze nebo jako nerozumný (třeba nadřazenost „bílé rasy“). Měřítkem je stav vědeckého poznání.

Třetím kritériem jsou zkušenosti, které posuzující subjekty s příslušnou hodnotou učinili, ať už jako zasažení, či jako jednající. Lidé dělají se zvolenou hodnotou zkušenosti; a zkušenosti mohou něco potvrdit, nebo i překvapit, zklamát, šokovat, iritovat. Zkušenosti umějí být mnohdy nejednoznačné; ale jedním nejmenším zkušenosti bezpřevratně a zkušenosti toho, co jsme utrpěli, mají jednoznačnost vysokou. Měřítkem je pak tedy negativně zkušenost utrpění mnoha jednotlivců, pozitivně zkušenost stvrzující: „Ano, tak je to dobře.“

Bezprostředně pochopitelné je nakonec i to, že je třeba volit poměrově menší zlo, dá-li se nějaká hodnota uskutečnit pouze za cenu toho, že člověk současně počítá se zlem.

Systematicky rozvíjet pořadí hodnot je obtížným úkolem. Upřednostnění bývá v konkrétním konfliktním případě nezdědka sporné. Úvahy nicméně ukazují, že s racionálním rozvažováním se každopádně dojde dál, než když se pouze přihlíží k pocitům. Neboť v takovém případě zůstávají hodnotové orientovaná pravidla a rozhodnutí vpsledku otázkou libovůle, resp. větší moci. Okolnosti, jež dnes však číní rozvažování tak obtížným, je pluralita hodnotových systémů.

3. Škola jako životní a zkušenostní prostor pro hodnotovou formaci

Ani intelektuální, ani duševní a ani morální vývoj dítěte se neděje v sociálním vakuu. Naopak, od nejranější doby probíhá v sociální výměně s jeho vztahovými osobami. Především jsou to rodiče, zejména matka, později pak i učitelé a spolužáci. Utváření svědomí, morální chování a mravní citění mají počátek tady. Jejich podmínkami jsou schopnost sociálně spolupracovat, pocit zodpovědnosti a při-

pravenost nasazovat se pro blaho společenství, jež byly založeny pozitivní vzbou dítěte na jeho vztahové osoby. Jejich rozvoj nastává nejprve spíše mimoděk, návyky, blízkostí a napodobováním. Čím je dítě starší, tím silněji je pokračování formujícího procesu odkázáno na orientaci pomocí výslovných hodnot a žitých vzorů, které je praktikováním ztělesňuje; k tomu negativně patří i nastavení hranic a zaujímání postoje k jednání vykonanému dítětem, resp. mladistvým.

Samozřejmě lze být toho mínění, že utváření hodnot je primárně úlohou rodičů a rodiny. Skutečnost je však taková, že většina samotných rodičů je nejistá, co je vlastně hodnotovými základy jejich jednání a jejich postojů. K tomu se přirazuje to, že rodiče se během rozhodující učební fáze svých dětí nacházejí v konfliktu odpoutávání; to neznamená nic jiného, než že musejí trvale počítat s tím, že za to, co se jim samým klade jako důležité a hodnotné, jsou svými dětmi přinejmenším kritizováni, někdy dokonce vysmíváni nebo úplně přezíráni.

Mezi všemi životními a vlivovými kontexty, v nichž se dnes děti mimo rodinu a vedle rodiny stabilně zdržují (včetně virtuálních mediálních světů a vrstevníků), je škola stále ještě tím, který dokáže morální vývoj mladých lidí nejspíše podporovat a formovat. Škola jako životní prostor přinejmenším nabízí příležitosti, které by neměly zůstat nevyužité. Jisté, škola není s to darovat ony spolehlivé vazby a onu pevnou oporu, v nichž se mladý člověk může cítit v bezpečí a s jistotou se učit, co je dobrý život; dávat tuto jistotu je stejně jako dítv nenahraditelnou funkcí rodiny. Co ale škola může velmi dobře, je podporovat proces teoretické reflexe a zaujímání odstavu od toho, co je obvyklé, jakož i rozšiřovat horizont vnímání, doprovázet hledání a volbu vlastní životní cesty, trénovat uplatňování stanoviska druhého a napomáhat možnosti vykonat něco pro společenství. Její specifické možnosti spočívají tedy méně ve vytváření motivační základy, zato více ve zpřístupňování informací, v posilování argumentační kompetence, ve školení schopnosti vnímat a ve vytváření komunikační kompetence. Eventuálně může škola přispět také k tomu, jak zacházet s oněmi úzkostmi, které se dnes s tímto vývojem stadiem spojují, jako je třeba obava před zničením přírody, nejistota, zda lze jednou najít zajímavé povolání, pocit ohrožení demografickými posuny apod. Samozřejmě je také zapotřebí realisticky vidět hranice, jež pro hodnotovou formaci ve škole jako životním prostoru platí. Škola není jednoduše klíčem k nápravě všech deficitů společnosti, jak se zdá z řečí politiků, podnikatelů i rodičů. Škola je také jen zrcadlem společnosti, a sice společnosti spolu s její rozporností a problémy. Bylo by nesprávné vidět ji jako opravu všeho toho, co se jinde ve společnosti opomíjí nebo ničí, například nezmenšitelnými nároky manažerů, nedbalým zacházením s lidskými vztahy, zpuslostí, permanentní přítomností násilí a brutality v médiích a mnohým dalším. Místo školu omezuje or-

ganizování učebních plánů a zkoušek, dominující úloha odborné výuky, striktní mezioborová dělba práce, těsnost času, který je k dispozici, a to, že postrádá psychologicky školený personál pro skutečně obtížné případy. Ohradit se je nutno i vůči tomu, že by se hodnotová formace delegovala či přesouvala pouze na výuku náboženství. Neboť hodnotová formace je jednak úlohou školy jako celku a dále má vyučování náboženství ještě i jiné důležité úkoly než zprostředkovávat morálku, například právě také tematizovat konec a ztroskotání morálky.

Pouze tehdy, když se alespoň příležitostně daří uvádět do vzájemné společenosti jednání, reflexi a zkušenosti, může se škola stát pro žáka nejen místem učení a vzdělávání, nýbrž i sociálním a morálním zkušenostním prostorem, v němž se dostává podpory utváření jeho úsudku a jeho osobnímu étosu. Větší samostatnost, kterou by dnes školám chtěli mnozí politici kultury všude přiznat, by měla být využita též jako povzbuzení k rozvoji větší samostatnosti těch, kteří ve škole sami učí a sami se učí.²⁰⁹

4. Metody hodnotové formace

Přáme-li v tomto posledním díle zcela cíleně po možnostech hodnotové formace ve škole, resp. po tom, jak lze dosáhnout cíle utvoření hodnot, pak musíme ze všeho nejdříve vyvrátit představu, že hodnoty a hodnotové postoje osob se dají zprostředkovat především poučováním. Za tímto obrazem se skrývá idea, že učitel může hodnoty – podobně jako matematickou či historickou látku – probrat, vysvětlovat a poté nechat své žáky vštípit, takže tito mají na konci hodnoty a postoje, které až dosud neměli. Takový model intelektuálního přenosu od vyučujících na vyučované, podporovaný všestrannou kontrolou jeho přesného dodržování, mohl být proveditelný v dobách, kdy byl společenský a mezigeráční soulad v hodnotových otázkách a morálních normách na nich postavených téměř úplný a samozřejmý. Pak mohlo být veskrze smysluplné nechat děti učit se napraměť pasáže z katechismu a zpovědní zrcadlo a též vzorové příběhy a vodit školní třídy hromadně ke zpovědi. Přirozeně i toto bylo smysluplné jen za tichého a v individuálním rozhovoru s duchovním pastýřem vytvořeného vnitřního souhlasu s naučenou látkou. Mnohé z toho, co bylo v dřívější pedagogice kladeno za vzor, předpokládá přesně tuto představu.²¹⁰

²⁰⁹ V narážce na Schavan, A.: *Welche Schule wollen wir? PISA und die Konsequenzen*. Freiburg, Basel, Wien 2002, s. 61.

²¹⁰ Tak např. Heinen, W.: Art. Vorbild. In: LThK², X (1965), s. 878n., zejména „2. Psycholo-

Dneska ovšem musí hodnotová formace postupovat jinak: místo aby nabízela hotová řešení v podobě pevně daného seznamu norem a ctností, musí navádět k vlastním úsudkům a k procesu objasňování norem. A dále musí mnohem silněji sázet na dobrovolný sebezávazek plynoucí z náhledu.²¹¹ To znamená, že dospělí se jednoduše předpokládá jako daná, bez ohledu na věk žáka, nýbrž ve smyslu vzrůstající autonomie se připouští a povzbuzuje aktivita vlastního myšlení a zakoušení všude tam, kde je to možné. Více než o kognitivní poučení jde o identitu – o její předpoklady, o pomoc při jejím objevování a o její umožnění – vniřmanou v konfrontaci s pravidly vzájemného soužití, společným konáním, zpřístupněnými texty a tradicemi, obrazy naděje, symboly a estetickou praxí. Konečně zateřetí sází hodnotová formace na rozhovor a společnou reflexi zkušeností, zajisté pod vedením učitele a z jeho podnětů, jím samým však právě nepředáno jako hotový balíček.

Takto vymezeno lze hodnotovou formaci ve škole uskutečňovat na třech rozličných rovinách, totiž na rovině vyučování, na rovině školního života a na rovině organizační podoby školy. Jednotlivé tyto roviny nemusejí být pochoptitelně vzájemně odděleny, nýbrž do sebe mohou zasahovat.

a) Vyučování

Pro hodnotovou formaci při vyučování, zejména při výuce náboženství a etiky, ale rovněž kupříkladu i při vyučování společenských věd a mateřského jazyka, byly v posledních letech rozpracovány různé obnovní metody.²¹² Mimo kritickou *Reflexi určících norem a hodnot*, již delší dobu praktikovanou například v podobě debat či rozprav se zcela určitými nositeli rolí, byly vyvinuty *Metody vysvětlování hodnot* a takzvaná metoda dilemat. V konceptu *Value Clarity*²¹³ si mají žáci pomoci dotazníku uvědomovat normy a hodnoty, které jim již jsou k dispozici. Stálou kombinací vlastního hledání a podnětů zvenčí, zaměřených na to, aby se prováděl výběr a zvažovaly alternativy, tu má být dosaženo posílení etického vědomí a lepší verbalizace hodnotového hlediska. Jiné varianty tohoto postupu pracují s příběhy

gisch“ und „4. Pädagogisch-Pastoral“. K obnovenému pojetí vzoru (učit se na biografii) viz podnětnou studii: Mendl, H.: *Lernen an (außer)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis*. Donauwörth 2005.

²¹¹ Srov. Nunner-Winkler, G.: Zur moralischen Sozialisation. In: Huber, H. (Hg.): *Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht*. Asendorf 1993, s. 105–127, zejm. s. 109.

²¹² Týká se německého kulturního prostoru [L. K.]. Podrobný přehled nabízí Werner, H.-J.: *Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft*. Darmstadt 2002, s. 209nn.

²¹³ Rahs, I. E. – Harmin, M. – Simon, S. B.: *Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht*. München 1976 (americký original: Ohio 1966).

a otázkami k tomu stanovenými, které obsahují hodnotový problém, o němž mají žáci ve skupinách mluvit, resp. s názorovými alternativami, v nichž jde o věci, které žáky obzvlášť zajímají, jako třeba peníze, přátelství, volný čas apod.

Jinou metodou, která se zakládá na výzkumech Lawrence Kohlberga týkajících se rozvoje schopnosti morálního úsudku, je *metoda dilemat*, jak ji v Německu propaguje především Georg Lind.²¹⁴ Tato metoda chce stimulovat a dále rozvíjet hodnotové povědomí tím, že konfrontuje žáky s fiktivními či z literatury přejatými příběhy, které obsahují nikoli bezrozporně řešitelné konflikty mezi více hodnotami zhruba stejné závažnosti. O těch se pak ve skupinách diskutuje a probírají se různé možnosti řešení.

b) Školní život

Na rovině školního života míří snahy především k tomu, aby se hodnotová formace stala záležitostí celé školy – zejména tím, že se vytvářejí možnosti společně hodnoty prožívat a propracovávat se k nim. K tomu patří pořádání sportovních slavností a oslav, exkurzí a pobytů na školách v přírodě, pracovních týdnů, projektových dní a pracovních skupin mimo třídy a napříč jimi. Směrem dovnitř lze usilovat o to, aby se přinejmenším tu a tam dosáhlo toho, že by několik předmětů současně pojednávalo o těchž etických problémech. Někdy se naskylují i příležitosti, které se nedají naplánovat, vyžadují ale hodně senzibilitu, protože šokují a konfrontují se skutečností, které byly žákům doposud cizí: těžké onemocnění, smrt, nehoda, osudové rány uvnitř společenství školy (žáci, učitelé, rodiče žáků).

c) Organizace školy

Jisté nejobtížnější lze však požadavek hodnotové formace organizovat vytvářením školy jako instituce. Existují obsáhlé koncepty školy jako *Just Community* s parlamentem složeným z učitelů a žáků a pravidelně zasedajícími výbory, nebo školy jako polis v malém, jak ji zastává Hartmut von Hentig v návaznosti na Johna Deweye.²¹⁵ Důsledně realizovat by se ovšem takové koncepty daly pouze ojedinelé a za nejpriznivějších podmínek. To by ale nemělo být důvodem, aby se přinejmenším jednotlivé prvky z toho nevnašely i do normální školy. Že to

jde, dokazují mnohé církevní soukromé školy, které se zformovaly podle compassion-konceptu. „Compassion je postoj soucitu, všímatosti, solidarity s těmi, kteří si v naší společnosti nevytačí s vlastními silami,“ říká se v jednom z teoretických zakladatelských spisů. Ten koncept například vyžaduje, aby žáci během školního roku docházeli po dobu dvou týdnů do sociálního zařízení. Na tyto týdny praxe pak v rámci různých předmětů navazuje výuková reflexe, zachycující etické, společenské, náboženské, sociálněpolitické a jiné otázky, které žáci kladli. Toto praktikum s navazující zevrubnou reflexí má žákům pomoci zhodnotit jejich zkušenosti a tak rozvinout a posílit jejich sociální postoje.

Ale i mimo takové koncepty lze v organizaci školy mnohé vylepšovat, zejména školní klima (rozhodujícím kritériem pro to je otázka: Jak rád/a chodím do školy?), rozhovor mezi kolegy, zacházení s žáky, dialog mezi rodiči a učiteli, nízkoprahovou dostupnost učitelů, respektování žáků, přenesení zodpovědnosti, připravenost poradenství pro rodiče a žáky. Toto zažívat může být pro hodnotové postoje žáků velmi prospěšné.

U hodnotové formace na každé ze tří jmenovaných rovin může být někdy užitečné zachytit hodnoty, na jejichž uznání zavládá shoda, také explicitnějším tím druhem katalogu, vůdčím obrazem nebo jakožto součást školního profilu, a odkázat na ně na význačných místech školního života či kontaktních místech se školou (např. ve smlouvě týkající se školy). Namísto toho se lze také domluvit na již existující výstižné formulaci těch hodnot.

Krátkých formulací takového druhu existuje v náboženských a duchovních dějinách mnoho. Těmi nejznámějšími jsou kupříkladu zlaté pravidlo, pak dekalog, dvoji příkazání lasky, antické schéma kardinálních ctností, prohlášení lidských práv z roku 1948 a nakonec taktéž čtyři nezvratné instrukce světového étosu. V novější knize o školní šikaně lze nalézt dokonce návrh ABC antišikany a konvence proti šikaně.²¹⁶ Hesla toho druhu bychom vůbec nepochopili, kdybychom je považovali za dostatečně hodnotové orientace, pokrývající téměř všechny životní oblasti. Ve skutečnosti nejsou náhradou podrobnějších a pro tu kterou situaci typických, to znamená konkrétních hodnotových orientací, nýbrž představují soubory nejdůležitějších zásad. Takové soubory dávají vyniknout jen tomu podstatnému, ústřednímu obsahu celku, který je mnohem obsáhlejší a diferencovanější, projasňují – v nejlépeším případě – strukturu a zvažují: vyne-

²¹⁴ Nyri obzvlášť Lind, G.: *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München 2003.

²¹⁵ von Hentig, Ach, *die Werte* (pozn. 205).

²¹⁶ Kuld, L. – Gömheimner, S. (eds.): *Compassion. Sozialepflichtliches Lernen und Handeln*. Stuttgart, Berlin, Köln 2000, s. 10. K objasnění konceptu viz kromě toho programový spis: Metz, J.-B. – Lothar Kuld, L. – Weisprod, A. (eds.): *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung Lernen*. Freiburg, Basel, Wien 2000.

chává se to, co se vyskytuje jen zřídka, co je specifickým případem, mimořádné případy a výjimky z pravidel, stejně jako vše vedlejší. Co zůstává, je upotřebitelné pro mnohé rozdílné stavy věci a způsobů jednání, zůstává tudíž nevyhnutelně všeobecné, na zvláštních okolnostech nezávislé a většinou velmi prosté.

Tyto vlastnosti slouží jednak tomu, že orientaci na základě jmenovaných hodnot a principů umožňují i průměrnému teenagerovi, nejen učitelům a pokročilým žákům. Zadruhé podmiňují naučitelnost a zapamatovatelnost, tedy uchovatelnost.²¹⁷ Při velkém množství hodnot a pravidel, jež se na ně odvolávají, jsou taková hesla užitečná didakticky. Toto uchovávání ve vědomí – zaměřováním se na to elementární a ústřední – se pochopitelně děří jen tehdy, jestliže se nárok uvedených norem ukazuje jako schopný konkretizace i v použitelných normách a specifických pravidlech a jestliže může být na určitých příkladech prokázán jakožto v životním prostoru uskutečněný. Shrnující soupisy, jež od základních hodnot navádějí k jednání a chtějí mu dát orientaci, předpokládají konkretizace, jinak zůstávají pouhou kostrou.

Nakonec zbývá poukázat ještě na jednu, nikoliv zcela nedůležitou věc. Kdo se chce ve škole jako životním prostoru zabývat hodnotovou formací, a k tomu ještě zdola, započíná dlouhý, permanentní vývojový proces. Na jeho konci nestojí jednoduše dobro, nýbrž nanajvýš to, co je právě vždy to lepší. Důvody této zkušnosti limitů jsou rozmanité: mimoškolní vlivy k nim patří právě tak jako vnitřní tlaky, které jednotlivce nedokáže zvrátit. Zklamáním může předejít od počátku přítomné vědomí, že navzdory veškerému nasazení a všem plánům nelze dosáhnout optimálních stavů.

Literatura

- Dehner, K.: *Last an Moral: die natürliche Sehnsucht nach Werten*. Darmstadt 1998.
- Hemel, U.: *Wert und Werte. Ethik für Manager – Ein Leitaden für die Praxis*. München, Wien 2005.
- Hillmann, K.-H.: *Wertwandel. Ursachen, Tendenzen, Folgen*. Würzburg 2003.
- Joas, H.: *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt a. M. 1999.
- Andreas Rödder, A. – Elz, W. (eds.): *Alle Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertwandels*. Göttingen 2008.
- Standop, J.: *Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Wertverziehung*. Weinheim aj. 2005.
- Wolfgang Thierse, W. a kol.: *Werte bilden. Politik, Kultur, Wirtschaft, Kirche und Hochschule im Diskurs*. Stuttgart 2005.

²¹⁷ Kasper, H.: *Mobbing in der Schule. Probleme annehmen – Konflikte lösen*. Weinheim, Basel 1998, s. 183–191.

KAPITOLA 11

PŘÍSTUPY V NOVĚJŠÍ NETEOLOGICKÉ ETICE

1. K situaci etické reflexe v současnosti

a) Etická konjunktura

Mohl-li člověk v šedesátých letech a ještě hluboko do sedmdesátých let 20. století nabývat dojmu, že etika a problémy mravního života jednotlivce jsou ve srovnání s otázkami po lepších strukturách a společenských systémech méně důležité a jakoby trošičku staromódní, vírá se od let devadesátých spíše dojem, že etika je – přinejmenším v podobě etických otazníků – všudypřítomná.

Všude, kde se uvažuje o budoucím rozvoji společnosti, kde probíhají spory o politická rozhodnutí nebo se o nich v médiích vedou „talkshow“, vstupují do hry veličiny jako rovnoprávnost, multikulturní soužití, integrace, jistota, svoboda, odstranění diskriminace, spravedlnost, solidarita atd., a tím etické vztahné body.

Především slovo „zodpovědnost“ – ještě před několika málo desetiletími zcela neobvyklé, a pokud ano, pak používané ve významu přičitatelnosti a volání-k-odpovědnosti jedince za již nastalá jednání – je už několik let užíváno hojně a v postavení, jež mnohé pozorovatele vede k tomu, že mluví dokonce o „intelektuální módě“²¹⁸ a „zaklnadle“^{219 220}

Vedle důrazného volání po zodpovědnosti však existuje naopak i nátek nad morálními deficity, který se odráží v řeči o „ztrátě hodnot“, resp. „úpadku hodnot“. Etika a sledování společenského vývoje z morálního hlediska jsou tedy „in“. A to nikoli až poslední dobou, takže by se dalo usuzovat na pouze přechodný

²¹⁸ Řada deseti příkazů spočítatelná na prstech obou rukou se vryje do paměti dítě, rychleji a trvaleji než celý korpus 613 speciálních jednotlivých příkazů, za jejichž souhrn deset příkazů ní v rabínské teologii platilo. Stov. kap. 4.

²¹⁹ Höffe, O.: *Moral als Preis der Moderne. Ein Versuch über Wissenschaft, Technik und Umwelt*. Frankfurt 1993, s. 20.

²²⁰ Kaufmann, Der Ruf nach Verantwortung (pozn. 2), s. 11 a jinde.