

# CIVILIA

Revue pro oborovou didaktiku  
společenských věd

ETIKA

A SOUČASNÁ SPOLEČNOST  
– SVOBODA, ODPOVĚDNOST,  
SOLIDARITA

Univerzita Palackého v Olomouci  
Olomouc 2011

Ročník 2 | Číslo 1

2011

## Obsah

Redakční rada:

Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D.

Mgr. Pavel Krákora

Prof. PhDr. Josef Oborný, Ph.D.

Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

Prof. PhDr. František Mezihorák, CSc., Dr.h.c.

Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.

Doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc.

dr hab. Aleksandra Trzecielińska-Polus

Dr. Péter Várnagy

Editor: Mgr. Pavel Krákora

Odpovědný redaktor: Mgr. Pavel Krákora

Technická a jazyková redaktorka: Pavlína Kajnarová

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra společenských věd PdF, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc v roce 2011. Tel. 585 635 402, <http://ksv.upol.cz>.  
Produkcí zajistilo Nakladatelství Epocha, s. r. o., Kaprova 12, 110 00 Praha 1, tel. 224 810 353, [www.epocha.cz](http://www.epocha.cz).

Za formální a obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.  
Jednotlivé příspěvky prošly anonymním recenzním řízením.

Vychází dvakrát ročně  
1. vydání

Reg. č.: MK ČRE 19778

ISSN 1214-1348

Předmluva . . . . .	4
<i>Petr Jemelka</i> : Ětos a idea univerzity . . . . .	6
<i>Oldřich Králík, Radim Štěřba</i> : Adam Smith: Od etiky k ekonomii . . .13	
<i>Denisa Labischová</i> : Etická dimenze historického vědomí – podněty pro oborovou didaktiku . . . . .	.27
<i>Zdeněk Novotný</i> : Etika vědecké práce . . . . .	.39
<i>Martin Profant</i> : Mohou za nás vybojovat naše politické boje děti na školním dvoře? . . . . .	.44
<i>Miluše Rašková</i> : Sexuální výchova – nejen právo dětí na informace .54	
<i>Dáša Vargová</i> : Etika – konstanta vyučovacího predmetu etická výchova . . . . .	.65
<i>Petr Zima</i> : V jaké době vlastně dnes žijeme? (Stručný pokus o vymezení) . . . . .	.80
<i>Zuzana Jílková</i> : Princip individualismu v Senekově filozofii . . . . .	.86

## Předmluva

Doba budování svobodné demokratické společnosti v naší zemi již překročila pověstnou historickou dvacítku. Samozřejmostí se stala existence různých politických stran, mezi nimiž si volič může svobodně vybírat své zástupce do parlamentu, a mnohonásobně se zvýšila pozornost k dodržování lidských práv, ohled na menšiny a mentálně i tělesně postižené, péče o životní prostředí. Velké pokroky v technice (elektronika a informatika, automatizace, robotizace), v přírodních vědách i v medicíně jsou nezpochybnitelné. Nové obzory se otevřely i humanitním vědám: byly zpřístupněny archivy, značně se rozšířily možnosti psychologických, sociologických a jiných společenských výzkumů, podstatně se zvýšila úroveň znalostí cizích jazyků.

Přes výše zmíněná pozitiva se však můžeme setkat i s mnoha negativními jevy, které budování demokratické společnosti doprovázejí. Jejich existenci nelze zlehčovat levným tvrzením, že jde o „daň za demokracii“. Praktické využití pokroku v technice a informatice ještě neznamená, že dojde také ke zlepšení morálky, solidarity, empatie a kvality mezilidských vztahů. Ukazuje se, že „samospasitelná“ technika vede spíše ke vzájemnému odcizení. A navzdory možnostem nejrůznějších sociologických výzkumů klesá schopnost kritické sebereflexe společnosti jako celku.

Řadu let v nás narůstá pocit tísně a známe i její příčiny: naše společnost je v morální krizi – svoboda není spojována s odpovědností, solidaritu pohltit egoismus. Tyto negativní pocity jsou podmíněny a umocněny především rozčarováním a celkovým znechucením občanů z politiky a z působení politických stran. Ty se totiž nestaly nositelem

ideálů a ušlechtilých myšlenek, jak se mnozí z nás naivně domnívali na počátku devadesátých let minulého století, ale představují dnes svérázná uskupení těch, kteří usilují nikoliv o ideály, ale především o vliv, osobní prospěch, moc a peníze.

Stát programově rezignuje na své základní funkce, k nimž vedle zajišťování zdravotní péče, bezpečnosti a kultury patří i zodpovědnost za výchovu a vzdělávání. Z univerzit a vysokých škol obecně se vytrácí jejich étos, dříve respektované morální hodnoty a ideály, které historicky tvořily základ společnosti a byly nositeli vývoje, se stávají anachronismem či zapomenutou minulostí.

Na neradostném stavu společnosti se bezesporu velkou měrou podílejí stále povrchnější a vulgarizující se média. V předvolebních kampaních nejde o ideály a hodnoty, ale především o funkce. Filozof Václav Bělohradský se v článku nazvaném Politika a peníze, který byl zveřejněn v deníku Právo dne 1. října 2011, v této souvislosti táže, zda je v současném mediálním mumraji lístek ve volební urně výrazem názorů voliče, a zda vůbec politici ještě chtějí, aby byl.

Následující příspěvky, přednesené na konferenci pořádané Katedrou společenských věd PdF UP v Olomouci dne 5. dubna 2011, představují kritickou reflexi této situace a současných trendů.

V Olomouci 11. května 2011

*doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc. a PhDr. Petr Zima, Ph.D.*

## Étos a idea univerzity

Petr JEMELKA

**Abstrakt:** Příspěvek je zaměřen na obsah a proměny tradiční „ideje univerzity“. Ústřední kategorií je zde „étos“ jako průsečík hodnoty vzdělání, vědy, humanity a demokracie. Hodnocení těchto aspektů může být i impulzem k lepšímu porozumění soudobé situaci.

**Klíčová slova:** étos, univerzita, svoboda, odpovědnost.

„Můžete samozřejmě posuzovat filozofii ve jménu zdravého rozumu; nemilé však je, že jestliže ‚zdravý rozum‘ a ‚cítění‘ filozofii vůbec nechápou, filozofie je naopak chápe velice dobře.“

*Roland Barthes*

V názvu tohoto příspěvku se spojují témata nepochybně vznešená. Jejich souvislost se soudobou situací ve společnosti však směřuje k celé řadě problematických aspektů. O některých z nich se zde pokusím pojednat, neboť se úzce pojí jak s otázkami svobody a odpovědnosti, tak s praktickými zkušenostmi účastníků tohoto fóra.

V případě mého příspěvku se konkrétní inspirací k samotné volbě tématu stal jistý nedávný přímý zážitek – o tom však později.

Ze všeho nejdříve si dovolím učinit několik poznámek ke zmíněné ideji univerzity.

K otázkám samotného statutu, role, fungování či souhrnně – k otázce poslání univerzity – se již vyjádřila celá řada osobností (Fichte, Humboldt, Schleiermacher, Hegel, Newman, A. Smetana, Jaspers aj.).

Obvykle se tak stalo v kontextu prožívání jistých zlomových společenských vývojových etap či historických epoch. Za jisté shrnutí a vyústění tohoto diskursu v moderní době můžeme považovat Magnu Chartu evropských univerzit z roku 1988.<sup>1</sup> I nyní je ovšem toto téma natolik nosné, že se k němu stále obracejí další autoři.<sup>2</sup> Diskurs nad posláním univerzit v soudobém světě tedy stále probíhá<sup>3</sup>.

Napříč časem i společenskými peripetemií panuje všeobecná shoda v tom, že poslání vysoké školy je univerzálnější: není jen místem získávání odborné kvalifikace, ale ze samotné myšlenky univerzity plyne zásada zakotvení odborné specializace v širším – všeobecném – základu vzdělanosti. Nemělo by tedy v případě univerzity jít jen o úzce aplikační podobu zaměřenosti studia, ale o komplexní kultivaci intelektuála – jak se ostatně říká, „ars longa, vita brevis“.

Dále je samozřejmým požadavkem propojení aktivit vzdělávacích s aktivitami výzkumnými.

Nezbytnou podmínkou naplnění zmíněného programu je postulát autonomie této instituce, přenášející se do roviny badatelské svobody členů akademické obce. Tato svoboda se týká volby témat i možnosti podílu na svobodně vedeném odborném diskursu.

Současně se však tato svoboda pojí i se specifickou podobou odpovědnosti institucionální i osobní. Karl Jaspers k tomu v roce 1960 poznamenal: „...závisí univerzita na stavu ducha všech svých členů, studentů i profesorů“ (Jaspers 1993: 44).

Zde nás samozřejmě může napadnout kritická námitka, že žádná ze společensky působících institucí nemůže být takto ideálně sebeurčující a autonomní, protože vždy existuje a funguje v jistém kontextu a pod určitými vnějšími tlaky. V případě univerzity však jde o to, že by neměla být jen institucí (úřadem, „továrnou“ na diplomy). Klíčovým slovem pro vyjádření jejího statutu je totiž obec – svobodné a funkčně strukturované sdružení svobodných a zodpovědných jedinců.

A tu dospíváme k inzerovanému propojení s étosem, kterým by ona obec měla disponovat – nebo tak se to alespoň traduje.

Pokusme se nastínit (zřejmě ne systematicky a uceleně) jisté problémy, se kterými se v tomto kontextu setkáváme v našem domácím prostředí.

a) Samotná idea univerzity v současnosti „koroduje“, a to kvůli vzniku škol za univerzity se pouze vydávajících. Nejde přitom ani tak o samotný název, který lze v takových případech považovat za trapný marketingový tah. Podstatnější je zřejmé nepochopení oné výše zmíněné zásady univerzality. Jak může onu ideu ucelenosti kultivace naplnit škola, postrádající většinu standardních fakult či disponující fakultami (a katedrami) prapodivně pospojovanými, o kuriózních součástech studijních programů nemluvě?<sup>4</sup>

A především – jak naplňuje onu původní univerzitní ideu škola sice nesporně vysoce kvalitní, ale již svým prvotním určením velice specificky zaměřená (dnešní technická univerzita, zemědělská univerzita, veterinární univerzita)?

b) Právě tento aspekt ovšem druhotně negativně zasahuje i do fungování univerzit tradičních. Máme tím na mysli společenskou objednávku, týkající se preferencí v zaměření profilu absolventa i realizovaného výzkumu.<sup>5</sup> Tento krátkozracc akceptovaný, úzce aplikační trend nejen produkuje jednostranně zaměřené „řemeslníky“, jejichž uplatnění na trhu práce není v delší časové perspektivě vůbec jisté, ale především destruktivně zasahuje do osvědčených stabilizovaných struktur uceleného studia konkrétních oborů – ve prospěch preference nesystematicky vytvářených „rychlokurzů“, neposkytujících znalosti o hlubších souvislostech studovaného oboru. Navíc je celá řada oborů více či méně nenápadně posouvána do pozice luxusu podivínů, kteří odčerpávají drahocenné prostředky do zcela (ekonomicky) neúčinných oblastí. Kupodivu málokdo však uvažuje o tom, jak ekonomicky perspektivním a přínosným oborem je například studium managementu cestovního ruchu.

c) I samotné některé vnitřní stránky fungování akademické obce v současnosti mohou kolidovat s očekávaným étosem. Ono očekávání obecněji vyjádřil již v roce 1989 Richard Rorty: „Jediné, v čem může věda sloužit jako vzor, je, že je modelem lidské solidarity. Instituce a praktiky rozličných vědeckých komunit bychom mohli pokládat za vzor pro zbytek kultury“ (Rorty1991: 202). A přece se v akademické obci setkáváme s odcizením (masová výuka, elektronická náhrada osobního kontaktu atd.). Setkáváme se zde ovšem i s agresivitou a násilím.<sup>6</sup> Lze se

potkat s nepoctivým jednáním, podvody a dnes hlavně s problémem plagiátů.<sup>7</sup>

d) Zcela specificky se lomí problém odpovědnosti v souvislosti se zvyšováním kvalifikace. Jako by se dnes zapomínalo, že osobní kvalifikační růst znamená především rozšíření možnosti služby akademické obci. Tato služba se týká samotného pracoviště (kvalifikační růst například nabývá významu pro proces akreditace). Týká se však zejména pomoci ostatním členům obce (studentům, doktorandům, kolegům z oboru) – tedy souvisí úzce s perspektivami této obce.

K čemu je docent či profesor, který se odmítá patřičně podílet na kvalifikačním růstu svých služebně mladších kolegů – nebo mu dokonce aktivně brání? Takové jednání lze považovat za jeden z nejzávažnějších prohřešků proti étosu akademické obce, za odmítnutí splácet dluh, který každému vzniká tím, že smí být jejím členem.

Právě tato poslední poznámka nás konečně přivádí i k oné zmíněné situaci, která se stala přímou konkrétní inspirací pro nastínění tohoto příspěvku.

Nedávno jsem byl jako oponent v habilitačním řízení přítomen zasedání vědecké rady filozofické fakulty univerzity, na jejíž půdě se koná tato konference.

Právě průběh onoho zasedání mne přivedl k velmi vážnému zamyšlení nad étosem univerzitního učitele a potažmo i nad étosem oné zmíněné fakulty, jež mohu formulovat v několika následujících otázkách:

Jak rozumět vnímání odpovědnosti v individuální i kolektivní (institucionální) rovině v situaci, kdy se na zasedání vědecké rady s kvalifikačním programem (konkrétně šlo o několik habilitací) nedostaví třetina členů?

Jak rozumět situaci, kdy předseda vědecké rady ani nepovažuje za nutné informovat účastníky, zda se nepřítomní členové rady omluvili, či ne?

A v rovině individuální odpovědnosti již vůbec nerozumím tomu, že takřka čtvrtina přítomných v hlasování o habilitaci odevzdala ne záporný, ale neplatný hlas. Jak by tento přístup jednotlivých členů vědecké rady obstál v morálním hodnocení podle Kantova kritéria?

Není tedy na této fakultě něco v nepořádku? Jaká je legitimita takového rozhodování, které navíc zcela ignorovalo stanovisko oborové komise? V konečném výsledku tak bylo odborné stanovisko zcela znehodnoceno rozhodnutím lidí mimo daný obor.<sup>8</sup> Navíc lze mít pochybnost i o jejich skutečné obeznámenosti s tématem habilitační přednášky, neboť – údajně kvůli úspoře času<sup>9</sup> – nebyly na zasedání předneseny posudky habilitačního spisu s tím, že jsou k dispozici „na internetu“. V konečném důsledku tak komise vážila cestu do Olomouce zcela zbytečně (členové komise nehlasují). Horší však je, že mravné jednání členů této komise paradoxně přispělo k legitimizaci velmi pochybné praxe.

Možná by se dalo v daném kontextu poněkud ostře říci, že kandidát může být svým způsobem hrdý na svůj neúspěch před takovouto „radou moudrých“.

Tento příspěvek je tvořen jen několika nesystematickými poznámkami k velmi závažnému problému. Odhalování příčin soudobé proměny ideje univerzity by se proto mělo stát nejen tématem akademických debat, ale především východiskem k hledání nápravy nezdravých trendů a tlaků, jimž v současnosti vysoké školství podléhá (a to nejen u nás).

Příspěvek o poslání univerzit v soudobém světě proto zakončeme jakýmsi závěrečným „posláním“:

Nuže, zdá se, že původní étos univerzitní obce je ohrožen – zvnějšku i zevnitř. Této hrozbě bychom měli (jakožto členové této obce) čelit a bránit ze všech sil ideu univerzity. Bránit tomu, aby se tato idea neproměnila v pouhý mýtus univerzity, který je mimo univerzitu samu zprofanován a zesměšňován. V důsledku této již probíhající proměny je totiž nakonec odmítána i hodnota vzdělání, takže pak skutečně může nastat situace, kdy se dočkají realizace i zcela šílené návrhy lidí zcela nekompetentních. Dvouleté bakalářské studium s ročním magisterským pokračováním či postačující dvouletá kvalifikace pro výkon učitelského povolání nejsou však jen odstrašujícími příklady této nekompetentnosti. Měli bychom je považovat především za symptomy hrozícího rozchodu s hodnotami, bez kterých nemůže v konečném důsledku demokratická společnost prosperovat. Frontální útok na hodnotu vzdělání byl vždy součástí totalizujících politických snah.

## Poznámky:

<sup>1</sup> Viz <http://www.magna-charta.org>.

<sup>2</sup> Z našich to byl například J. M. Lochman.

<sup>3</sup> U nás tak například v minulém roce pořádala takto zaměřenou konferenci Pardubická univerzita.

<sup>4</sup> Jistá naše škola měla zařazen ve studiu učitelství občanské výchovy i předmět „Léčivá síla drahých kamenů“.

<sup>5</sup> Viz například grantové financování výzkumu, tlak na tzv.kompetence a dovednosti atp.

<sup>6</sup> To ovšem není záležitost pouze naší současnosti. Připomenout v historickém exkurzu můžeme události z doby tzv.hilsneriády nebo tzv. insigniádu v roce 1934. Nedávno byla s rafinovanou podobou psychického násilí konfrontována brněnská akademická obec – a bylo toho vzápětí proti ní zneužito v nechutné kampani.

<sup>7</sup> Tento problém se týká jak studentů, tak vyučujících. Je ovšem otázkou, zda uváděný nárůst těchto praktik není jen zdánlivý – jako efekt promyšlenější diagnostiky. Negativní obraz akademického prostředí následně u veřejnosti posiluje opět aktivita senzacechtivých médií, obvykle v kombinaci s osobní záští.

<sup>8</sup> Pod zorným úhlem této zkušenosti se zdá být velmi případným Smetanovo upozornění: „Bohužel vědomí vlastní nedostatečnosti nebo méněcennosti proměňuje často tyto nepřilíš vytrvalé milovníky moudrosti v její nejrozhodnější odpůrce“ (Smetana 1963: 114).

<sup>9</sup> Z tohoto důvodu byl také na kandidáta vyvíjen tlak, aby svoji přednášku v maximální míře redukoval.

## Literatura a internetové zdroje:

BARTHES, R. *Mytologie*. Praha: Dokořán 2004.

FIALA, J. (ed.) *Obnova ideje univerzity*. Praha: Karolinum 1993.

LOCHMAN, J. M. Idea univerzity, *Vesmír*, 2002, roč. 81, č. 8, s. 466–467.

RORTY, R. Veda ako solidarita. In Gál, E. – Marcelli, M. (eds.): *Za zrkadlom moderny*. Bratislava: Archa 1991, s. 193–208.

SMETANA, A. O poslání univerzit. In MICHŇÁKOVÁ, I. (ed.): *Augustin Smetana*. Praha: Svobodné slovo 1963, s. 107–129.

<http://www.magna-charta.org>

## Kontakt na autora příspěvku:

Doc. PhDr. Petr Jemelka, Dr.  
Katedra občanské výchovy PdF MU Brno  
Poříčí 31  
603 00 Brno  
e-mail: 1178@mail.muni.cz

## Adam Smith: Od etiky k ekonomii

Oldřich KRÁLÍK, Radim ŠTĚRBA

**Abstrakt:** Dílo Adama Smitha se setvalo vesměs s příznivým hodnocením filozofů, historiků a ekonomů. Jako většina prací ze společenských věd našly námi uváděné knihy i své kritiky. Někteří tvrdí, že nepřináší v obou vědních disciplínách nic nového, respektive že jsou převzaty z prací jiných autorů. Řada kritiků se zaměřila na rozpor mezi etickými zásadami v Teorii mravních citů (zaměřených na empatii) a v Bohatství národů, které vychází ze sobectví.

**Klíčová slova:** Adam Smith, morální filozofie, ekonomie, neviditelná ruka trhu, francouzští fyziokraté, rozpory v etických přístupech.

V současné době je vysoce aktuální výuka základů etiky a ekonomie, respektive etické a finanční gramotnosti na všech stupních základních a středních škol. Oba předměty se vyučují v různém rozsahu nezávisle na sobě. Učitelé etiky, pokud se ekonomikou vůbec zabývají, činí tak obvykle pouze kriticky. Zesměšňují „neviditelnou ruku trhu“ a kritizují globalizaci jako proces, který přináší pouze negativní důsledky. Domníváme se, že globalizace je nezvratný proces, který nutně nastává s rozvojem mezinárodní dělby práce a mezinárodního obchodu. Je nezbytné zaměřit se na minimalizaci negativních důsledků globalizace a její ekonomické přínosy využít v neposlední řadě ke zvýšení ekonomické a kulturní úrovně méně rozvinutých států.

Ekonomové (převážně orientovaní na pozitivní pojetí) vesměs odmítají problematiku etiky – včetně negativních důsledků globalizace – do svých koncepcí rozvoje zahrnout. Výrazně nepříznivou úlohu zde sehrávají také nadnárodní monopoly.

Negativní přístup ke globalizaci na počátku 21. století připomíná boj, který byl na počátku 19. století veden proti zavádění strojů. Přestože využívání strojů vedlo zpočátku vzhledem ke snížení požadavků na kvalifikaci pracovníků ke zhoršení pracovních a životních podmínek dělníků, včetně prodlužování pracovní doby a využívání práce žen a dětí, rozbití strojů (luddismus) mohlo zavádění strojů zpomalit, ale nemohlo být řešením. Rovněž kritika globalizace bez návrhu exaktního a konstruktivního řešení nemůže dlouhodobě tento proces zastavit.

Podle našeho názoru je nezbytné, aby ve výuce ekonomů byla větší pozornost věnována etice a výuka etiky byla doplněna objektivními základy ekonomie. Výchozí bázi by mohla tvořit díla Adama Smitha, který již před 250 lety prokázal, že mezi etikou a ekonomikou není antagonistický vztah, respektive že výuka ekonomie z etických základů vychází.

### Život Adama Smitha (1723–1790)

Morální filozof a ekonom Adam Smith se narodil ve skotském Kirkcaldy. K jeho jménu se váže řada přídomků (Schwarz – Pavlík: 2005):

- otec ekonomie
- zakladatel ekonomie jako pozitivní vědy
- první z velkých teoretiků ekonomického liberalismu
- objevitel neviditelné ruky trhu

Uváděné přídomky vznikly na základě díla Pojednání o podstatě a původu bohatství národů, jedné z nejslavnějších ekonomických učebnic. I kdyby Bohatství národů nenapsal, „náležel by mu neméně hrdý titul dovršitel morální filosofie britského osvícenství“ (Tamtéž), které získal dílem Teorie mravních citů (1759).

Smith byl jediným potomkem právníka a státního úředníka, který si jako čtyřicetiletý vdovec vzal o dvacet let mladší manželku. Narodil se jako pohrobek a jeho matka se už znovu nevdala. Mezi ní a jediným

synem se tak vytvořilo výjimečně těsné pouto. Rovněž Adam Smith „se nikdy neoženil a freudovci by nepochybně řekli, že to byl důsledek jeho připoutanosti k matce. Synovská láska mu nicméně nezabránila, aby se nejméně dvakrát nezamiloval“ (Raphael: 1995). Jeho citlivý vztah k ženám je zřejmý v pasážích a příkladech uváděných v Teorii mravních citů.

Po ukončení měšťanské školy začal Smith studovat na univerzitě v Glasgow (abs. 1740), kde jej nejvíce ovlivnil profesor mravní filozofie Francis Hutcheson, jehož přednášky z etiky, práva a ekonomie se staly pro Smitha základem pro vlastní přednášky v těchto disciplínách.

V roce 1740 přešel Smith z Glasgow do Oxfordu, kde získal Snellovo stipendium. Zde studoval šest roků, přičemž výběr disciplín si mohl sám určovat. „Shledal, že oxfordští učitelé jsou skandálně líní a neschopní“ (Raphael: 1995). Vzhledem k tomu, že v Oxfordu byla velmi dobrá knihovna, věnoval se studiu řeckých a římských klasiků, francouzské literatury a moderní filozofie. Dílo jeho krajana a později přítele Davida Humea Traktát o lidské přirozenosti mu zabavili pro jeho údajný ateistický charakter.

Po absolvování Oxfordu získal možnost uspořádat přednášky o rétorice a krásné literatuře v Edinburghu. Ty později rozšířil o přednášky o občanském právu. Byly velmi pozitivně hodnoceny a umožnily mu získat místo na katedře logiky na Glasgowské univerzitě. Zde přednášky z logiky a metafyziky rozšířil o přednášky z rétoriky a krásné literatury, přičemž využil znalostí získaných v Edinburghu.

Později přešel na katedru morální filozofie, kde přednášel dvanáct let. Jeho kurz z morální filozofie tvořily čtyři části:

- První část byla zaměřena na přirozenou teologii. V této části probíral základy, na nichž spočívá náboženství. Uváděl, že bohové byli původně předmětem posvátného strachu a podobali se lidem. „Tvrzení, že člověk si stvořil božstva ke svému obrazu“ (Tamtéž) se stala předmětem kritiky za strany církve.
- Druhá část obsahovala etiku ve vlastním slova smyslu. Přednášky v této části kurzu postupně rozšiřoval a zdokonaloval. K problematice přistupoval z historického hlediska. Začal přehledem mravní filozofie Platona a končil názory Hutchesona a Humea. Tato část kurzu se stala základem pro Teorii mravních citů.

- Třetí část se zabývala spravedlností, právem a problematikou vládnutí. Také z této části připravoval knihu, která by byla srovnatelná s Teorií mravních citů a Bohatstvím národů. Vzhledem k tomu, že Bohatství národů vypracovával téměř deset let, knihu o právu a politice již bohužel nestačil dokončit.
- Čtvrtá část kurzu se zabývala „politickými regulacemi založenými na principu prospěšnosti“. Byla zaměřena na zvyšování bohatství, moci a prosperity státu (Pavlík: 2005) a stala se základem při vypracování Bohatství národů.

Vysoce pozitivní hodnocení Smithova kurzu se ještě zvýšilo po vydání *Teorie mravních citů* (1759). Tato kniha mu získala věhlas nejen v Anglii, ale i v zahraničí. Dílo bylo přeloženo do francouzštiny, němčiny, ruštiny i japonštiny. Pozitivní hodnocení vypracovali David Hume, významný konzervativní filozof a politik Edmund Burke, významný představitel Skotské historické školy William Robertson, právník David Home a jiní. Do Glasgowa přicházeli studovat posluchači z Oxfordu, Francie, Ruska a Švýcarska.

Adamu Smithovi nabídl významný politik Charles Townshend místo tutora svého nevlastního syna Henryho Scotta, vévody z Buccleuchu, s možností podniknout jako průvodce mladého vévody studijní cestu po Evropě (zejména po Francii). Tato nabídka byla spojena s ročním platem 500 liber a po skončení cesty s doživotní penzí 300 liber ročně (přičemž jedna tehdejší libra představuje přibližně hodnotu současných 5 000 Kč). Smith této nabídce neodolal, v roce 1764 opustil svou katedru v Glasgowě a nastoupil cestu do Francie.

V oficiálním dokumentu, jímž Glasgowská univerzita akceptovala jeho rezignaci, se o Smithovi píše jako o učenci, jehož neobyčejný génius, veliké schopnosti a obsáhlé učení byly velkou ctí pro univerzitu. Jeho elegantní a duchaplná *Teorie mravních citů* je pro něj doporučením, aby ho mužové vkusu a literatury po celé Evropě chovali v úctě (Tamtéž).

Na cestě do Francie nejdříve se svým svěřencem strávil několik dnů v Paříži a společně pak pokračovali do Toulouse, kde zůstali osmnáct měsíců. Na podzim 1764 se k nim připojil vévodův mladší bratr Hew Scott. V říjnu 1765 odjeli do Ženevy, kde zůstali dva měsíce. Zde několikrát

navštívil Voltaira (kterého si velmi vážil) a řadu dalších významných představitelů ????. Z Ženevy odjel Smith se svými svěřenci v lednu 1766 do Paříže, kde zůstali do října. Zde se věnovali společenskému životu a Smith diskutoval s Quesnayem a dalšími fyziokraty. Jejich učení považoval za mnohem dokonalejší než učení merkantilistů. Prohlásil, „že jejich systém je snad ze všeho, co bylo dosud v politické ekonomii publikováno, neblíže pravdě“. Nesouhlasil však s francouzskými fyziokraty a jejich představou, že jediné produktivní odvětví je zemědělství.

Vřelý vztah A. Smitha k F. Quesnaymu byl dán nejen společným zájmem o ekonomii, ale také vděkem k Quesnaymu, který jako lékař společně s lékaři anglického velvyslanectví ošetřoval jeho mladé svěřence. Vévoda se z horečnatého onemocnění uzdravil, ale Hewova choroba byla smrtelná. Tím skončil pobyt Smitha a vévody z Buccleuchu ve Francii.

V Anglii požádal Smith o místo pověřence pro celní záležitosti v Edinburghu a toto místo spolu s ročním příjmem 600 liber získal. Kromě toho měl 300 liber roční renty od vévody z Buccleuchu, a tak se v závěru svého života stal bohatým člověkem.

Kromě relativně nenáročné práce pověřence pro celní záležitosti se věnoval především psaní své nejznámější knihy *Bohatství národů*. Dále vypracoval rozšířenou verzi *Teorie mravních citů*. Pustil se i do dalších dvou děl, z nichž jedno mělo být „něco jako filozofické dějiny“ a druhé „něco jako teorie a dějiny práva a vlády“ (Raphael: 1995). Tyto knihy však nikdy nedokončil.

## Dílo Adama Smitha

*Teorie mravních citů* (1759)

*Pojednání o podstatě a původu bohatství národů* (1776)

*Eseje o předmětech filozofie*

*Přednášky z rétoriky a krásné literatury*

*Přednášky z právní vědy*

*Korespondence Adama Smitha*

Z díla Adama Smitha promlouvá morální filozof, historik, sociolog, psycholog, politolog a politický ekonom. Byl jedním z posledních

polyhistorů, kteří dokázali obsáhnout téměř veškeré společenskovední poznání své doby a vtělit je do monumentálního díla. Stal se uznávanou autoritou pro lidi nejrůznějších názorů: od konzervativců, liberálů, antiradikálů až po marxisty. Pro etiky, ekonomy, sociology, politology a právníky.

„A. Smith byl velkým obdivovatelem Newtonovy mechaniky“ (Schwarz – Pavlík: 2005). V Eseji o dějinách astronomie, která je součástí Esejí o předmětech filozofie, označil Newtonův systém za největší objev, který byl dosud učiněn. Esej o dějinách filozofie je dílo filozofické a zároveň historické a v obou směrech na svou dobu vynikající (Raphael: 1995).

Adam Smith začínal jako filozof a svým přístupem zůstal filozofem po celý život. Přestože měl mimořádné schopnosti pro ekonomii a napsal dílo, které položilo základ ekonomie jako vědního oboru, nikdy ve svých přednáškách, esejích a dalších dílech filozofa nezapřel. Teorie mravních citů si vždy cenil více než Pojednání o podstatě a původu bohatství národů. Současná věda a odborná praxe si ovšem více cení Bohatství národů.

Smith neviděl žádný zřetelný rozdíl mezi filozofií a společenskými vědami ani mezi filozofií a vědami přírodními (Tamtéž). Připouštěl však, že filozofie může být iracionální, kdežto věda, která vychází z empirických údajů, je vždy racionální.

V souladu s názvem tohoto příspěvku se v další části zaměříme na Teorii mravních citů, která je jednou z nejvýznamnějších prací v etice, a na Pojednání o podstatě a původu bohatství národů, které je nejvýznamnějším dílem v ekonomii. Každé z těchto děl obsahuje zásadní sjednocující princip. Co pro oblast morálky představuje pojem *sympatie*, to pro hospodářství znamená vlastní zájem (Schwarz – Pavlík: 2005).

### *Teorie mravních citů*

*Teorie mravních citů* má sedm částí:

- patřičnosti jednání
- zásluze a provinění; aneb o předmětech odměn a trestu
- základu našich soudů týkajících se našich vlastních citů a chování a o smyslu pro povinnost

- vlivu užitečnosti na cit schvalování
- vlivu zvyku a módy na cit mravního schvalování a odsouzení
- povaze ctnosti
- systémech morální filozofie

Adam Smith tuto knihu považoval za své nejvýznamnější dílo. Opravňoval ho k tomu mimořádný zájem veřejnosti a převážně příznivý ohlas filozofů a historiků. Předpokládal, že každý ekonom si nejdříve prostuduje Teorii mravních citů než přistoupí ke studiu Bohatství národů. V našem státě máme více než 350 tisíc graduovaných ekonomů, ale Bohatství národů zřejmě prostudovalo méně než jedno procento z nich a Teorii mravních citů ještě zanedbatelnější počet.

Je otázkou, zda eticky obtížně zdůvodnitelný průběh transformace české (resp. československé) ekonomiky není do určité míry důsledkem neznalosti a nerespektování zásad, které Smith, Hume a další ekonomové popsali už před 250 lety.

Naprostá absence etických zásad a minimum právních předpisů, které provázelo průběh transformace, destabilizovaly českou společnost v uplynulých dvaceti letech. Stala se příčinou skepse obyvatel našeho státu k demokratickým principům vlády, jakož i ke spravedlnosti a efektivnosti tržního systému. Pouhé prostudování obou výše zmínovaných prací A. Smitha by pochopitelně nemohlo zabránit vzniku uváděných negativních jevů, ale zvýšení etického vědomí obyvatelstva by jistě přispělo k vytvoření právních základů v ekonomické oblasti. V Teorii mravních citů je považována mravnost za sociální jev. Vychází bázi ve Smithově výkladu etiky zaujímají *sympatie*, na základě kterých si lidé vytvářejí city a emoce. Slovo *sympatie* užívá Smith poněkud neobvyklým způsobem. Používá je, aby objasnil dva druhy soudu:

- pro posouzení, zdali je mravní soud správný nebo nesprávný;
- pro posouzení záslužnosti – zdali soud zasluhuje ocenění nebo odsouzení.

Při vypracování etického kodexu vycházel Smith z učení stoiků, které částečně doplnil některými prvky z křesťanského učení. Je zřejmé, že

ke křesťanství přistupoval s výhradami, i když v náboženské skepsi nešel tak daleko jako Hume (Raphael: 1995). Při vysvětlování mravních soudů využíval Smith psychologický výklad. Pro posouzení mravního soudu vytvořil konstrukci „nestranného pozorovatele“.

Schwarz a Pavlík uvádějí, že „neznalost Smithovy Teorie mravních citů značně zužuje horizont čtenáře Bohatství národů, a to zejména co se týče jeho chápání vzniku a podstaty spontánního řádu [...] cesta k chápání spontánního řádu v jejím obecném charakteru se realizuje formou srovnání i syntézy teoretického podání procesu ustanovení spontánního řádu mravnosti (v Teorii mravních citů) a stejnou metodou získaného obrazu procesu fungování spontánního řádu trhu (jak je podán v Bohatství národů)“ (Schwarz – Pavlík: 2005).

Řada autorů tvrdí, že stěží lze být dobrým ekonomem bez studia Bohatství národů a že stěží může někdo pochopit teorii spontánního řádu v Bohatství národů, pokud nezná Teorii mravních citů.

Domníváme se, že A. Smith prokázal přímou souvislost mezi etickými zásadami uvedenými v Teorii mravních citů a principy spontánního fungování tržního systému uvedenými v Bohatství národů. Bylo by tedy vhodné, kdyby se na jednotlivých typech škol vyučovala etická gramotnost společně s finanční gramotností, přičemž uváděná díla A. Smitha, popřípadě doplněná vybranými částmi z Esejí o předmětech filozofie, by byly vhodnou učební pomůckou pro studenty pedagogických fakult, kteří by tuto výuku zajišťovali.

### *Bohatství národů*

„Není mnoho autorů, o kterých můžeme říct, že napsáním jedné knihy se stali zakladateli nějaké vědy“ (Holman: 1999). Adam Smith se Pojednáním o podstatě a původu bohatství národů stal zakladatelem ekonomie.<sup>1</sup> Zdůrazňujeme, že již před Smithem se vyskytli autoři, kteří napsali významná ekonomická díla. Obvykle se uvádí Hume, Cantillon, Quesnay, Turgot a další, kteří jsou prezentováni jako předchůdci klasické ekonomie. Tvrdí, že ve Smithově Bohatství národů nenalezneme téměř nic, co by nebylo možné nalézt již v dílech uváděných autorů. R. Holman však zdůrazňuje, že přestože uvádění autoři byli vesměs

originální a brilantní v analýze a argumentaci, nikomu z nich se nepodařilo shrnout ekonomické poznatky do jediného díla.

Bohatství národů je dílo velmi rozsáhlé. Syntetizuje poznatky, které byly v té době známé a je psáno formou, která neklade vysoké nároky na čtenářovy znalosti a schopnosti. Vzhledem k tomu se Bohatství národů stalo dílem, které přiblížilo základy ekonomie širokému okruhu čtenářů. Jeden z nejvýznamnějších ekonomů Josef Alois Schumpeter<sup>2</sup> o Bohatství národů napsal: „Kdyby byl šel do větší hloubky, kdyby byl odhaloval skrytější pravdu, kdyby byl používal obtížné a důmyslné metody, nebyl by býval pochopen... Nikdy nešel nad myšlenkové schopnosti i těch nejtěžkopádnějších čtenářů“ (Schumpeter: 1986).

*Bohatství národů* obsahuje především tato témata:

Laissez-faire

Neviditelnou ruku trhu

Dělbů práce

Absolutní výhodu v zahraničním obchodě

Vytváření národního bohatství

Teorii kapitálu

Teorii hodnoty

Teorii rozdělování

Přínos fyziokratů

Kritiku merkantilismu

Laissez-faire<sup>3</sup> je zásada ekonomického liberalismu, která požaduje volné působení tržních sil s minimálními zásahy státu. Úkolem státu je pouze zabezpečit národ před útokem zvenčí, dodržování zákonů a smluvních závazků, ochrana soukromého vlastnictví a malých podnikatelů proti monopolům.

Neviditelná ruka trhu je pojem, který je nejčastěji spojován s A. Smithem a Bohatstvím národů. Vyjadřuje soulad individuálního a společenského zájmu. Předpokladem fungování neviditelné ruky trhu je laissez-faire. Lze ji definovat: „Každý člověk, který sleduje sobecky vlastní zájem, je veden neviditelnou rukou trhu k tomu, že přispívá

k maximalizaci společenského zájmu. Přitom si toho obvykle není vědom a není to jeho cílem.“

Smith pojem neviditelné ruky trhu ve svém díle použil jen dvakrát. Poprvé v Teorii mravních citů jako neviditelnou ruku Prozřetelnosti a podruhé ve čtvrté knize Bohatství národů jako neviditelnou ruku trhu.

Adam Smith (1723–1790) žil vzhledem k druhé generaci představitelů klasické politické ekonomie (David Ricardo 1770–1823; Thomas R. Malthus 1766–1834; Jean Baptist Say 1767–1834) o půl století dříve. Průmyslová revoluce začala v osmdesátých letech 18. století. Nemohl tedy předpokládat, že růst produkce zajistí průmyslová revoluce, ale logicky viděl možnosti zvyšování produkce v dělbě práce. Dokumentoval to na příkladu manufaktury na výrobu špendlíků, kterou osobně navštívil. 10 dělníků v ní vyrobilo 48 000 špendlíků. Jeden dělník tedy vyrobil 4 800 špendlíků, zatímco kdyby každý z nich vyráběl špendlíky sám, vyrobil by pouze jeden špendlík za den. Manufaktura tedy umožnila zvýšit produktivitu práce o 480 000 %.

Předpokladem plného uplatnění dělby práce je velikost trhu. Nejdříve je třeba vytvořit velký národní trh, později zrušit bariéry mezi národními trhy, prostřednictvím mezinárodního obchodu vytvořit mezinárodní trh a tím vytvořit možnosti pro mezinárodní dělbu práce a pro zvýšení bohatství všech národů.<sup>4</sup>

Smith v této souvislosti kritizoval merkantilistickou ochranářskou obchodní politiku, která vycházela z představy, že bohatství získávají země s aktivní obchodní bilancí. To jim umožňuje hromadit zlato a stříbro. A. Smith prokázal, že hromadění bohatství v drahých kovech vede pouze k růstu cen. Z hlediska teorie her je merkantilistická představa hrou s nulovým součtem, zatímco využití svobodného mezinárodního obchodu lze chápat jako hru s nenulovým součtem, ve které vyhrávají všichni. V mezinárodním obchodu je třeba uplatnit princip „absolutní výhody“. Každá země by se měla orientovat na výrobu zboží, pro které má ideální předpoklady (z hlediska přírodních podmínek, kvalifikace pracovníků aj.). Princip absolutní výhody uvádí na příkladu produkce sukna v Anglii a produkce vína v Portugalsku.<sup>5</sup>

Zdroj bohatství se podle Smitha nachází ve sféře výroby zboží, pozornost je třeba zaměřit na výrobní faktory (především práci).

Významný je jeho přínos ke koncepci teorie hodnoty a teorie rozdělování. V teorii hodnoty rozlišoval hodnotu směnnou, která je základem přirozené ceny a je dána náklady na výrobu a hodnotu užitnou. Je určena užitečností zboží pro spotřebitele a vytváří krátkodobou tržní cenu, která dlouhodobě kolísá kolem přirozené ceny.<sup>6</sup>

Přirozenou cenu vytvářejí mzdy (náklady na práci), zisk (náklady kapitálu) a renta (za vlastnictví půdy, popř. dalších přírodních zdrojů). Mzdu Smith chápal jako prostředek k zajištění existenčního minima. Zisk chápal jako náklad kapitálu, zatímco rentu považoval za přebytek ceny nad náklady. Tím vysvětlil i teorii rozdělování. Tuto teorii modifikoval (resp. deformoval) D. Ricardo a z jeho představy vycházející K. Marx.

### **Rozpory v etických přístupech uplatněných v Teorii mravních citů a Bohatství národů**

Přestože obě díla byla vesměs vysoce pozitivně hodnocena převážnou částí vědecké, odborné a nejširší veřejnosti, lze se setkat i s kritickým hodnocením<sup>7</sup> Jedním z nejvýznamnějších kritiků je J. A. Schumpeter, který ve své monumentální práci Dějiny ekonomické analýzy (1954) má k Bohatství národů řadu zlehčujících poznámek: „Bez ohledu na to, o čem se Smith od svých předchůdců skutečně poučil či nepoučil, zůstává faktem, že Bohatství národů neobsahuje ani jednu analytickou myšlenku, princip či metodu, která by byla v roce 1776 zcela nová“ (Raphael: 1995). Schumpeter nemohl pochopit skutečný přínos Bohatství národů, neboť věřil, že filozofie nemůže ekonomii ničím přispět, ale naopak že ekonomii překáží.

Určitý problém je, že Smith slovo „sympatie“ používá ve zvláštním slova smyslu. Rozdílná je jeho interpretace v Teorii mravních citů a jiná v Bohatství národů. Carl G. A. Knies přišel v roce 1853 s názorem, že A. Smith změnil názor v důsledku návštěvy Francie, kterou vykonal mezi napsáním obou knih. V roce 1861 přišel H. T. Buckle s domněnkou, že Smith názor nezměnil, ale pojednává o dvou částech

lidské povahy. Sympatizující (Teorie mravních citů) a sobecké (Bohatství národů). V roce 1878 Vitold von Skrazinski tvrdil, že obě Smithovy knihy jsou stejně nepůvodní (Raphael: 1995). Teorie etiky byla fušérským opakováním Humea, ekonomickou teorií převzal od fyziokratů.

Vernon se pokusil vysvětlit Smithův rozpor prostřednictvím experimentů realizovaných v laboratoři, kde zkoumal chování jedinců při simulačních hrách. Na základě výsledků experimentu formuloval vysvětlení „Smithova problému“. Podle něj se mezi lidmi vyskytují oba typy chování, tj. chování založené na sobectví i na empatii. Chování založené na sobectví je charakteristické pro vztahy mezi lidmi, kteří se navzájem neznají. Vzájemná empatie je pak charakteristická mezi jedinci, kteří jsou si blízcí (Štěrba: 2010). K podobným závěrům dochází i Sedláček (2009).

#### Závěr

Podle našeho názoru je překvapující, že se Adam Smith stal zakladatelem pozitivní ekonomie, přestože jeho orientace na morální filozofii jej předurčovala k ekonomii normativní. Sepětí pozitivního a normativního přístupu nalezneme nejen u něj, ale i u dalších klasiků (Štěrba: 2010). Studium díla A. Smitha je inspirující a přispívá k pochopení dosavadního vývoje ekonomiky.

V současné době je populární kritizovat tržní systém jako příčinu nespravedlnosti v rozdělování příjmů a bohatství ve společnosti. Tržní systém není vynálezem Adama Smitha, který pouze přispěl k pochopení principů a fungování tohoto ekonomického systému. Historicky existuje minimálně tři tisíce let a prokázal větší efektivnost a spravedlnost než příkazová ekonomika, která souběžně existovala v určitých obdobích.

#### Poznámky:

<sup>1</sup> Obvykle se jako první vědecká teorie o ekonomii označuje „klasická politická ekonomie“ (tento termín je připisován Karlu Marxovi) nebo politická ekonomie, respektive klasická ekonomie. Sirůček a kol. (2007) považují A. Smitha za klasika manufakturního období a D. Ricarda za klasika průmyslového období.

<sup>2</sup> J. A. Schumpeter se narodil v roce 1883 v Třešti na Moravě (působil především na Harvardské univerzitě). Je znám především teorií inovací, teorií hospodářského cyklu a úvahami o budoucnosti kapitalismu. Václav Klaus o něm překvapivě prohlásil, že je nejslavnějším ekonomem, který se narodil na území České republiky.

<sup>3</sup> Tento výraz znamená „nechte být“ a je připisován některému z ekonomů, které si pozval Ludvík XIV, jako odpověď na otázku panovníka, jak by mohl pomoci ekonomice, o které slyšel, že nepracuje dobře.

<sup>4</sup> S touto představou se neztotožňovali především ekonomové německé historické školy.

<sup>5</sup> Teorii absolutní výhody rozšířil David Ricardo na princip komparativní výhody, která se v zahraničním obchodu uplatňuje dodnes.

<sup>6</sup> O. Králík se problematikou kvantifikace hodnoty a užité hodnoty u krmiv zabýval více než 10 let.

<sup>7</sup> John Maynard Keynes při vydání *Obecné teorie zaměstnanosti, úroku a peněz* (1935) napsal, že předpokládá kritické ohlasy. Jedna část kritiků se soustředila na to, že nevytvořil nic nového, zatímco druhá část bude tvrdit, že publikované názory a přístupy jsou chybné. Kritika díla A. Smitha se bohužel setkala s podobným přístupem. Byla však méně četná a převážně publikovaná až po smrti.

#### Literatura:

HOLMAN, R. a kol. *Dějiny ekonomického myšlení*. Praha: Beck 1999.

PAVLÍK, S. *Teorie mravních citů a geneze pravidel spravedlnosti*. In SMITH, A.: *Teorie mravních citů*. Praha: Liberální institut 2005.

RAPHAEL, D. *Adam Smith*. Praha: Odeon 1995.

SEDLÁČEK, T. *Ekonomie dobra a zla*. Praha: 65. pole 2009.

SCHWARZ, J. – PAVLÍK, J. *Předmluva*. In SMITH, A.: *Teorie mravních citů*. Praha: Liberální institut 2005.

SIREČEK, P. a kol. *Hospodářské dějiny a ekonomické teorie*. Slaný: Melandrium 2007.

ŠTĚRBA, R. *Normativní přístupy v dějinách ekonomických teorií od počátků formování ekonomické teorie do padesátých let 20. století*. Brno: MU Brno 2010.

#### Kontakt na autory příspěvku:

Ing. Oldřich Králík, CSc.

Katedra občanské výchovy PdF MU Brno

Poříčí 31

ETIKA A SOUČASNÁ SPOLEČNOST  
– SVOBODA, ODPOVĚDNOST, SOLIDARITA

**Etická dimenze historického vědomí  
– podněty pro oborovou didaktiku**

Denisa LABISCHOVÁ

**Abstrakt:** Text přináší zamyšlení nad vhodností zařazení nového vzdělávacího oboru etická výchova do školního vzdělávání na základním stupni. Autorka poukazuje na obsahové prolínání s jinými segmenty kurikula a před vytvářením nových vyučovacích předmětů preferuje spíše akcentaci etické dimenze ve stávajících školních disciplínách, především ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost a Člověk a jeho svět. Hluběji se zabývá formováním historického vědomí prostřednictvím školní výuky dějepisu a jeho prosociálními a morálními aspekty.

**Klíčová slova:** etická výchova, etická dimenze vzdělávání, rámcový vzdělávací program, kurikulum, historie, školní dějepis, oborová didaktika, morální vědomí, kultivace historického vědomí.

V prosinci 2009 vydalo MŠMT ČR opatření čj. 12586/2009-22, kterým s účinností od 1. září 2010 do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nově zavádí doplňující vzdělávací obor *etická výchova*. Průběžná revize centrálního kurikula je jevem přirozeným, program a obsah vzdělávání není a ani nemůže být uzavřený a nepropustný. Vystává však otázka, nakolik je nezbytné všechny aktuální trendy ve vzdělávání, respektive společenské požadavky na rozvoj žákovských kompetencí z různých oblastí vědění implementovat

do kurikulárních dokumentů v podobě nových vzdělávacích oborů, popřípadě průřezových témat. Již dnes se vede odborná debata například nad koncepcí stávajících šesti průřezových témat a jejich obsahovým prolínáním, včetně návrhů na sloučení osobnostní a sociální výchovy, výchovy demokratického občana a multikulturní výchovy do jednoho inovovaného průřezového tématu, respektujícího transkulturní přístup a demokratické občanské principy (k transkulturnímu pojetí interkulturního vzdělávání blíže viz Moree 2008), připomenout můžeme také koncepci globálního rozvojového vzdělávání, zařazeného v RVP do kapitoly Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, přičemž jeho souvztažnost například s environmentální výchovou je více než zřejmá.

Důvodů pro obezřetné rozšiřování tradiční skladby a struktury vyučovacích předmětů je několik. Jednak je to klesající úroveň znalostí a dovedností žáků českých škol ve stěžejních oblastech vzdělávání (čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědné předměty), jednak se rozmělnění vzdělávacího obsahu do velkého množství samostatných vyučovacích předmětů s nízkou hodinovou dotací nejeví jako efektivní; mnohem přínosnější je spíše integrativní přístup založený na užší spolupráci pedagogů při koncipování školních vzdělávacích programů, zdůraznění interdisciplinárních vazeb a přesahů a naopak eliminace duplicit v plánování učiva. Preference integrace etické výchovy do výchovy k občanství, respektive osobnostního a společenského základu, je deklarována mj. také Akreditační komisí ČR, která před akreditací etické výchovy jakožto samostatného učitelského studijního oboru upřednostňuje vytvoření speciálních certifikovaných programů z povinně volitelných předmětů (modulární systém) vysokoškolských studijních oborů občanské výchovy a základů společenských věd (viz zápis AK ČR č. 01–11).

Zaměříme-li se na koncepci nového vzdělávacího oboru etická výchova v rámcovém vzdělávacím programu, můžeme konstatovat, že je zde etická výchova pojata jako výchova k **prosociálnosti, slušnosti, toleranci, respektu k druhým** (jejich hodnotám, názorům, jinakosti). Zařazení etické výchovy jako samostatné školní disciplíny odůvodňují autoři základního kurikulárního dokumentu potřebou

systematického rozvíjení mravní stránky osobnosti žáků a odkazují při tom na její začlenění do vzdělávacích systémů jiných zemí OECD. Deset rámcových témat a šest aplikovaných témat tohoto nového oboru však v podstatě nepokrývá zásadnější, zcela nové oblasti rozvoje lidské osobnosti, neboť je v různých formách nalezneme v jiných částech RVP ZV. Kupříkladu témata mezilidské vztahy a komunikace, sebepoznání, sebekontrola a sebeovládání, empatie, podpora, pomoc, kooperace či řešení konfliktů jsou již zahrnuty v průřezovém tématu osobnostní a sociální výchova, která obsahuje tři ústřední tematické bloky: Osobnostní rozvoj, Sociální rozvoj a Morální rozvoj (řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje, praktická etika, odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování, pomáhající a prosociální chování, dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne). Obdobně je téma ochrany životního prostředí zařazeno do průřezového tématu environmentální výchova a odolávání mediální manipulaci do průřezového tématu mediální výchova. Respekt vůči druhým a jejich jinakosti rozvíjí multikulturní výchova, ekonomickými hodnotami se zabývá vzdělávací oblast Člověk a společnost a Člověk a svět práce, rodinným životem a sexuálním zdravím vzdělávací obory výchova k občanství a výchova ke zdraví, jazykovou komunikací pak vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.

Nový doplňující vzdělávací obor tak narozdíl od stávajících dvou (dramatická výchova a další cizí jazyk), které jsou zaměřeny na prohlubování v jiných kapitolách RVP ZV nevymezených znalostí a dovedností, představuje množství obsahových a tematických duplicit, které orientaci v rámcovém vzdělávacím programu a vlastní tvorbu a plánování obsahu vzdělávání pedagogům na základních školách a víceletých gymnáziích spíše ztěžují.

Jistý kritický pohled na začlenění etické výchovy jakožto doplňujícího vzdělávacího oboru do RVP ZV však nezpochybňuje samotnou potřebu soustavného a promyšleného rozvíjení etické dimenze ve výchově a vzdělávání. Možnou cestu lze spatřovat v posílení a větší akcentaci prosociálních a morálních aspektů stávajících vzdělávacích oborů, respektive vyučovacích předmětů.

Příkladem vzdělávacího oboru, který nabízí v mnoha ohledech dosud nevyužitý prostor pro rozvíjení etického vědomí školní mládeže, může být **dějepis**, tvořící tradičně součást skladby základních vyučovacích předmětů. Je potřeba upozornit, že v současnosti je v oborové didaktice zřejmá snaha o hlubší proměnu školního dějepisu, a to v několika rovinách.

Paradigmatem oborové didaktiky dějepisu se v posledních desetiletích stává **historické vědomí** a za obecný cíl dějepisného vyučování je pokládána jeho **kultivace**. Je tak patrný odklon od staršího pojetí dějepisu založeného na principu transformace vědeckého systému oboru historie do didaktického systému vyučovacím předmětu dějepis (srov. Čapek 1985), zdůrazňující především poznatkovou složku dějepisného vzdělání (poznání historie).

Faktory určující podobu historického vědomí přesahují rámec dějepisného vyučování (nepopíratelný je vliv rodiny, médií apod.), avšak školní výuka dějepisu přirozeně nepozbývá svého výlučného postavení jakožto „institucionalizovaná forma jeho vytváření, předávání a zachovávání“ (Beneš 2002: 10).

Teoretické vymezení historického vědomí není předmětem tohoto příspěvku, přesto je nutno zmínit asi nejrozšířenější Pandelův (1987: 132) analytický koncept, pojímající historické vědomí jako „mentální strukturu, sestávající ze sedmi párových kategorií“: časového vědomí (dříve-dnes/zítřka), vědomí reality (reálné/historické-imaginární), vědomí historicity (statické-proměnlivé), vědomí identity (my-vy/oni), politického (nahore-dole), ekonomicko-sociálního (chudý-bohatý) a morálního vědomí (správné-špatné).

Etický rozměr tedy představuje jednu ze základních složek takto pojatého historického vědomí. Zahrnuje široký komplex postojů a hodnot, na jejichž rozvíjení by se učitelé měli zaměřit mnohem důkladněji, než je tomu doposud. V českém prostředí je i přes silnou kritiku z řad veřejnosti a odborníků stále kladen důraz ponejvíce na znalost faktografie, mnohem menší prostor je vyčleněn právě rovině postojové a hodnotové. Příčin tohoto stavu je několik; spočívají ve vzdělávacím systému obecně (např. v koncepci přijímacích zkoušek na vyšší stupeň škol, založené na faktografických vědomostech), stejně jako v přetrvávajícím

tradičním cyklickém (spirálovitým) uspořádání učiva, o jehož překonání se pokouší *Návrh alternativní verze vzdělávacího oboru dějepis pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia z roku 2010*, směřující k tematické koncepci vzdělávacího obsahu dějepisu umožňující hlubší vhled do probírané tematiky s využitím multiperspektivních přístupů. Možné důvody přílišné akcentace faktografie a kognitivních vzdělávacích cílů lze spatřovat také v jistých specifických rysech dějepisného výkladu v českých učebnicích, pro něž je příznačná „strohá“ informativnost a jakýsi „strach z interpretace“, pramenící zřejmě v obavách z ideologického podbarvení výkladu, typického pro učební texty vydávané před rokem 1989.<sup>1</sup>

Pokusme se nastínit, jakými způsoby a v jakých formách proniká (či by pronikat měla) etická dimenze do vzdělávacího oboru dějepis konkrétněji. Především je nutno zamyslet se nad vymezením obecnějších cílů, úkolů a významu dějepisné výuky, tedy zodpovědět otázku, proč a k čemu žáky vzděláváme a vychováváme.

Inspirací pro uplatnění etických principů v dějepisném vyučování se může stát chápání významu školního dějepisu v období první Československé republiky, kdy se **mravní měřítko** stalo jedním z pilířů výkladu historie i samotného výběru učiva (obsahu vzdělávání). K. Kalivoda a F. Sadecký kupříkladu konstatují: „Tak jako má zeměpis svou praktickou cenu, má dějepis veliké hodnoty mravní. Buduje charakter. Každá osoba dějinná vynesla na povrch muže určitých vlastností, kteří se mohou státi výstrahou [...] nebo vzorem [...]. Záleží na učiteli, aby vhodným způsobem využil mravních hodnot pro vytváření duše svěřené mládeže“ (Kalivoda – Sadecký 1936: 757). Autoři metodické příručky vyzývají učitele ke zdůraznění boje za svobodu, ušlechtilosti práce a „dobré myšlenky“, k boji proti zlu, lásce k vlasti a statečnosti jakožto trvalým hodnotám.

Na učební texty vydávané v prvorepublikovém období je přirozeně nezbytné nahlížet s ohledem na dobový kontext nově vzniklého československého státu, kdy docházelo k cílenému formování státní identity, opírající se o historické základy „češství“ (idea národa, národního státu). Mravnost a morálka nebyly od národní ideologie oddělovány. Proto se organickou součástí interpretace minulosti v učebnicích

a příručkách pro pedagogy staly mnohé historické mýty a stereotypy, vycházející z Palackého konceptu dějin, založeného na etnickém a jazykovém pojetí národa (blíže viz Rak 1994). Význam dějepisu pro posílení národního vědomí byl zdůrazňován taktéž v prvních poválečných letech. J. Sochor ve svém úvodu k učebnici dějepisu pro nižší třídy středních škol například píše: „Znalost dějin cizích a hlavně těch našich ti dá sílu a chuť k práci pro náš národ; to je přece úkol pro všechny mladé vzdělané Čechoslováky“ (Sochor 1946: 2).

Obraťme se však od historie dějepisného vyučování k současnosti. V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je význam dějepisu definován následovně: „Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti“ (RVP ZV 2005: 43). Etický rozměr prostupuje především tyto výchovně vzdělávací cíle, vytyčené v základním kurikulárním dokumentu (zkráceno): utváření pozitivního hodnotového systému opřené o historickou zkušenost, rozlišování mýtů a skutečnosti, rozpoznávání projevů a příčin subjektivního výběru a hodnocení faktů, rozvíjení orientace v mnohotvárnosti historických, sociokulturních, etických, politických, právních a ekonomických faktů, úctě k vlastnímu národu i k jiným národům a etnikům, rozvíjení respektu ke kulturním či jiným odlišnostem lidí, skupin i různých společenství, utváření vědomí vlastní identity a identity druhých lidí, rozvíjení realistického sebezpoznávání a sebehodnocení, akceptování vlastní osobnosti i osobnosti druhých lidí, utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti, rozpoznávání názorů a postojů ohrožujících lidskou důstojnost nebo odporujících základním principům demokratického soužití, zvyšování odolnosti vůči myšlenkové manipulaci, uplatňování vhodných prostředků komunikace k vyjadřování vlastních myšlenek, citů, názorů a postojů, k zaujímání a obhajování vlastních postojů a k přiměřenému obhajování svých práv (Tamtéž: 44).<sup>2</sup>

Je otázkou, nakolik směřuje k dosahování uvedených cílů reálná výuka dějepisu na našich školách. Některé výzkumy naznačují, že jsou tyto cíle sledovány jen okrajově a důraz je kladen spíše na doporučené učivo a očekávané výstupy opět ve smyslu faktograficky pojatého výkladu (Gracová 2004; 2006; 2008). Navíc etická rovina, postojová a hodnotová složka jsou obsaženy v cílovém zaměření celé vzdělávací oblasti Člověk a společnost, zahrnující vedle dějepisu také výchovu k občanství, přičemž centrální kurikulum neurčuje, který z uvedených cílů bude naplňován v konkrétním vzdělávacím oboru (vyučovacím předmětu). Některé cíle jsou pak tradičně přiřazovány spíše k výchově k občanství, protože učitelé je nevnímají jako primárně dějepisné.

Příkladem může být oblast (historických) **mýtů a stereotypů**. Problematika labelingu (nálepkování, etiketizace) a vytváření sociálních a etnických stereotypů v interkulturních vztazích je na našich školách probírána obvykle v rámci občanské výchovy v bloku zasahujícím multikulturní aspekty života společnosti. Přitom obrovský potenciál pro formování postojů a hodnot žáků má nesporně také chápání obrazů sebe sama a obrazu druhých v minulosti (historické stereotypy), poznání mechanismu jejich vzniku, podoby, vlivu a působení v různých regionech a dobách, vedoucí k porozumění jinakosti, rozdílů v interpretaci a hodnocení vlastní minulosti a také k nestejnému vnímání kontroverznějších a konfliktnějších momentů dějin příslušníky odlišných sociokulturních skupin. Tematizace nacionálních mýtů a stereotypů (zejména v regionech intenzivnějšího interkulturního kontaktu) v rámci dějepisné výuky vede k rozvíjení interkulturní senzitivity a respektování pohledu druhých na společnou minulost (srov. Labischová: 2005; 2011).

S problematikou historických (nejen etnických a národních) stereotypů úzce souvisí taktéž **genderová tematika**. Otázky genderu a genderové identity jsou součástí komplexněji pojatého interkulturního vzdělávání (Moree 2008: 23). V posledních letech proto vznikají odborné texty, metodické materiály a příručky pro učitele, zaměřené na rozvíjení genderově citlivé výchovy. Prvky genderově senzitivního vzdělávání pronikají opět spíše do výchovy k občanství (Smetáčková – Vlková: 2005), avšak také v této sféře se otevírají široké možnosti a potřeby pro dějepisnou výuku. V první řadě se v oborové didaktice objevují snahy

odbourat stále přetrvávající genderové stereotypy v samotném výkladu dějin, tedy překonat spojování dějin s mužstvem a zamezit upevňování představ o tradičních ženských sociálních rolích (hospodyně, matka, dominující „ženská“ pasivita v důležitých společenských a politických rozhodnutích). Učitelé dějepisu by měli ve výuce tato témata problematizovat a volit takové metody a formy práce, které nabízejí možnost identifikace jak chlapcům, tak dívkám (např. statečnost a odvaha žen ve válečném úsilí), podněcovat otázkami a úkoly kritické myšlení, diskusi mezi žáky a reflexi osobní zkušenosti (postavení žen v historii rodiny, ženy účastnící se významných historických událostí), prezentovat dílo a osudy slavných žen historie a věnovat se také vybraným tématům z dějin (např. ženská práce během industrializace, ženy v dělnickém hnutí, boj za volební právo žen, odpor žen proti nacismu, postavení žen v různých společnostech). Zásadní je přitom hledání vztahu minulosti a současnosti, sledování proměn postojů k rovným příležitostem a jejich rozdílného naplňování v rozličných kulturách.

Zmínit je nutno také dosud stále podceňovaný význam tzv. **malé historie**, tedy historie rodiny a dětství (Kratochvíl 2004). Český dějepis stále zůstává dějepisem „velkých“ politických událostí, pro žáky oblastí mnohdy vzdálenou a obtížně srozumitelnou, navíc ji lze zkoumat pouze nepřímou. Obrátíme-li však pozornost více k historii (nejen) vlastní rodiny, získáme jedinečnou příležitost formovat žádoucí postoje a hodnotovou orientaci žáků. Prostřednictvím poznání rodinné minulosti, pochopení důležitých rozhodnutí předků (např. hospodářská činnost, emigrace, vstup do politické strany, vstup do armády, legií apod.) a také **etických dilemat**, která s sebou tato rozhodnutí mohla nést, lze rozvíjet morální a etické vědomí žáků mnohdy lépe než výhradně hodnocením významných státnických činů. S akcentem na rodinnou historii souvisí taktéž otázka volby účelných vyučovacích metod, v této souvislosti především metody oral history, jež nanejvýš vhodným způsobem rozvíjí mezigenerační dialog, podporuje empatii a vcítění se do lidí odlišných generací, prostředí, přesvědčení a jejíž pedagogická hodnota spočívá v autenticitě ústního sdělení (Stradling 2004a; Labischová – Gracová 2008: 88).

Hlubšímu chápání etických dilemat při rozhodování v minulosti však může napomoci také samotný přístup k výkladu historie, především

princip **multiperspektivity**, založený na srovnání rozdílných pohledů na určitou historickou událost či proces (blíže Stradling 2004b). Předpokladem uplatnění multiperspektivity je přirozeně adekvátní způsob práce, tedy upuštění od na českých školách převažujícího učitelova výkladu, podávajícího „hotový“ pohled na minulost, a posun k problémovému pojetí dějepisné výuky, založené na všestranném využití historických (příp. didaktizovaných) pramenů různé proveniencí (fotografie, karikatury, písemné prameny úředního i soukromého charakteru, audio- a videonahrávky atd.)<sup>3</sup> Žáci tak mají možnost analyzovat a kriticky nahlížet odlišné způsoby vidění skutečnosti, z nichž každý může zastávat „svou pravdu“, a posuzovat tyto postoje z etického hlediska.

Práce s různými edukačními médii, využití vizuálních a audiovizuálních materiálů nejen k ilustračním účelům, ale především k analýze a interpretaci historických pramenů, je nezbytnou podmínkou pro rozvíjení kompetencí žáků v mnoha úrovních. Otevírá prostor pro vhodné začlenění průřezového tématu Mediální výchova do dějepisné výuky<sup>4</sup> a pro rozvíjení mediální gramotnosti žáků (analyticky a kriticky přistupovat k mediálním obsahům, interpretovat vztah mediálního sdělení a reality, chápat úlohu médií v klíčových společenských situacích, rozeznat stereotypy v mediálním obsahu, reálně hodnotit fungování a vliv médií ve společnosti v různých dobách – blíže viz Poláková 2006).

Mediální pedagogika má významný **etický rozměr**: „Etika mediální komunikace závisí na tradicích a kultuře dané společnosti, na stavu demokracie a na etických principech, kterými se řídí mediální pracovníci. Podléhá společenské kontrole prostřednictvím samoregulačních orgánů a etických kodexů. Na druhé straně musí čelit tlakům politických stran a ekonomických zájmových skupin“ (Tamtéž: 39)

Cílem dějepisné výuky je tak pěstovat odolnost žáků vůči **mediální manipulaci**, neboť jakákoliv manipulace je ze své podstaty neetická. Žáci by se měli naučit znát základní principy působení propagandy v minulosti (techniky a prostředky propagandy v historických proměnách), kdy, jak a za jakých podmínek docházelo k politické instrumentalizaci dějin (je nesporné, že média dodnes „zneužívají“ minulost a historické mýty v konfliktnějších momentech mezinárodních vztahů). Analýza

fotografií a vědomé manipulace s nimi (retušování, fotomontáže, vztah fotografie a popisného textu k ní) je motivující a velmi efektivní výukovou metodou, podobně jako práce např. s historickou karikaturou (žáci rozeznávají karikaturistovu „stranickost“, použitou symboliku apod.) či plakátem (blíže viz Labischová – Gracová 2008).

Posílení etické dimenze dějepisného vyučování může výrazně napomoci zvolený pedagogický přístup. Pro rozvíjení empatie a etického vědomí je bezesporu vhodná **zážitková pedagogika, dramatizace**. Příkladem dobré praxe může být videozáznam virtuální hospitace velmi zdařilé hodiny dějepisu pedagožky I. Dvořákové na gymnáziu v Novém Strašci (projekt VÚP Kurikulum G), která pro přiblížení tématu šoa zvolila metodu živých obrazů spojených s recitací veršů dětských autorů z Terezína, jež mají v mnoha ohledech větší potenciál zasáhnout emocionální a morální stránku aktérů i „diváků“ než tradiční výklad ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)).

Závěrem lze říci, že existuje nepřeberné množství pedagogických přístupů, vyučovacích metod, forem a edukačních médií, jejichž využití jednoznačně podporuje rozvíjení etického vědomí žáků. Posláním dějepisu jako sociálně humanitní školní disciplíny je především kultivace historického vědomí, jehož nedílnou součástí tvoří vědomí morální. Je především na učitelích, nakolik budou vnímat formování žádoucích postojů a hodnot jako podstatný cíl svého vyučování a jakou cestu si pro zprostředkování etické stránky historické zkušenosti zvolí.

### Poznámky:

<sup>1</sup> Jako příklad odlišné školní historické kultury můžeme uvést např. sousední Polsko, kde učební texty ve srovnání s českými obsahují vyšší míru emocionality (Gracová 2004: 21–22).

<sup>2</sup> Z výše uvedených rámcových cílů je patrné vzájemné prolínání jak s průřezovými tématy (multikulturní výchova, osobnostní a sociální výchova, mediální výchova), tak také s nově koncipovaným vzdělávacím oborem etická výchova.

<sup>3</sup> Mezinárodní výzkum *Mládež a dějiny*, jehož výsledky byly u nás publikovány v roce 2001, přinesl zjištění, že v České republice je výrazně kladen důraz na učitelův výklad dějin.

<sup>4</sup> Je nutno poznamenat, že dějepis by měl být považován za stěžejní vyučovací předmět pro implementaci mediální výchovy (vedle českého jazyka a literatury, výchovy k občanství, informatiky a výtvarné výchovy).

### Literatura:

- BENEŠ, Z. Co se školním dějepisem? In BENEŠ, Z. (ed.): *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu*. Úvaly: Albra 2002, s. 5–18.
- ČAPEK, V. a kol. *Didaktika dějepisu I*. Praha: SPN 1985.
- GRACOVÁ, B. Vědomosti a postoje české a polské studující mládeže. *Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity*, č. 153, Ostrava: FF OU 2004, s. 207–228.
- GRACOVÁ, B. Výzkum aktuální podoby výuky dějin 20. století na základních a středních školách. In *Výuka dějin 20. století na českých a slovenských školách*. Ústí nad Labem: Ústav humanitních studií UJEP 2006, s. 51–56.
- GRACOVÁ, B. Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepisě*. Praha 2008, s. 9–30.
- KALIVODA, K. – SADECKÝ, F. *Přípravy pro vyučování dějepisu a zeměpisu v 6–8. postupném ročníku*. Přehlédl R. Bačkovský. Praha 1936.
- KLÍMA, B. (ed.) *Mládež a dějiny. Publikace výsledků mezinárodního dotazníkového šetření a výzkumu historického vědomí adolescentů se zaměřením na Českou republiku*. Brno: PdF MU 2001.
- KRATOCHVÍL, V. *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava 2004.
- LABISCHOVÁ, D. Čech závistivec – Rakušan byrokrat? Proměny obrazu Čechů, Rakušanů a jejich minulosti ve vědomí studující mládeže. *Spisy Ostravské univerzity*, č. 155. Ostrava: FF OU 2005.
- LABISCHOVÁ, D. Stereotypy a předsudky v dynamickém pojetí interkulturního vzdělávání. In KRÁKORA, P. a kol.: *Multikulturalita a výchova k občanství ve střeoevropském kontextu*. Praha: Nakladatelství Epoque 2011 s. 63–77.
- LABISCHOVÁ, D. – GRACOVÁ, B. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU 2008.
- MOREE, D. a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni 2008.
- Návrh alternativní verze vzdělávacího oboru Dějepis pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň víceletého gymnázia (didaktická inovace dějepisného kurikula)*. Praha: VÚP 2010. (elektronicky dostupný na <http://clanky.rvp.cz/vyber/vyuka/clanek/c/G/2898/NAVRH-ALTERNATIVNI-VERZE-VZDELAVACIHO-OBORU-DEJEPIS-V-RVP-PRO-CTYRLETE-GYMNAZIUM-A-VYSSI-STUPEN-VICELETEHO-GYMNAZIA-DIDAKTICKA-INOVACE-DEJEPISNEHO-KURIKULA.html/>).

PANDEL, H. J. Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In *Geschichtsdidaktik* 12, 1987, s. 132.

POLÁKOVÁ, E. *Mediálne kompetencie. Úvod do problematiky mediálnych kompetencií 1*. Trnava: FMK UCM 2006.

RAK, J. *Bývali Čechové. České historické mýty a stereotypy*. Jinočany, H & H 1994. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP 2005.

SMETÁČKOVÁ, I. – VLKOVÁ, K. *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost 2005.

SOCHOR, J. *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol 3*. Praha: Česká grafická unie 1946.

STRADLING, R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT 2004.

STRADLING, R. *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. Praha: MŠMT 2004.

*Virtuální hospitace. Dějepis II.* (elektronicky dostupná na <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=3151>)

*Zápis Akreditační komise ČR č. 01–11 z 1.–2. 2. 2011.* (elektronicky dostupný na [http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/261/zapis\\_ak\\_01\\_2011.pdf](http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/261/zapis_ak_01_2011.pdf)).

### Kontakt na autorku příspěvku:

PhDr. Denisa Labischová, PhD.

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Fráni Šrámka 3

709 00 Ostrava-Mariánské Hory

e-mail: [denisa.labischova@osu.cz](mailto:denisa.labischova@osu.cz)

### Etika vědecké práce

Zdeněk NOVOTNÝ

**Abstrakt:** Příspěvek pojednávající o etice vědecké práce uvádí několik příkladů nevhodného přístupu akademických pracovníků ke svému povolání a ke studentům, jakož i všeobecně nízké úrovně vzdělanosti.

**Klíčová slova:** akademici, morálka, pedagogika, publikace, citace.

Etika jako věda o morálce nebo teorie morálky se na vysokých školách učí dlouhá desetiletí a stále častěji se ozývá volání po její výuce i na středních a základních školách. Vzhledem k aktuálnímu stavu morálky v naší společnosti je to pochopitelné. Ale právě realita sama ukazuje, jak se praxe stále více teorii vzdaluje. Etikové, odborníci, etiku vykládají (a to i velmi fundovaně a kvalitně), ale sami podle ní nežijí a neřídí se jí. Univerzitní učitelé tolerují opisování a plagiátorství všeho druhu, což logicky plyne z toho, že se ho sami dopouštějí. Vzpomeňme případ plzeňské právnické fakulty – a nenechme se mýlit, že tu jde o právo, nikoli o etiku. Právní normy se vyvinuly z norem mravních. Zákony jsou jen přesněji kodifikovaná a sankcionovaná pravidla morálky. V daném případě to byla nemravnost několikanásobná, protože šlo o popření právních norem samými právníky, a co horšího – učiteli práva, kteří takto dali nenásledováníhodný příklad svým žákům, právníkům budoucnosti. Nedávno proběhla sdělovacími prostředky kauza brněnské filozofické fakulty: univerzitní profesor filozofie a etiky dlouhé

měsíce anonymně posílal svému kolegovi – velmi hodnému a slušnému člověku – e-mail, ve kterých mu vyhrožoval krutou smrtí a doživotním zmrzačením. Do svých výhrůžek zahrnul i jeho rodinu. Ze svého dřívějšího působení na katedře filozofie mohu vzpomenout smutně úsměvnou záležitost – návštěvu polských kolegů-filozofů přednášejících etiku, bohabojných, vážených otců rodin a manželů, dobrých katolíků. Vzletně a velmi působivě přednášeli o etice, o duši, a zejména o té její složce, která se nazývá thymos a znamená vědomí vlastní hodnoty a lidské důstojnosti. Večer se pak šli napít a noc strávili s prostitutkami v nevěstinci. Dozvěděl jsem se to až druhý den a jen jsem žasl, jak rychle se naši zahraniční hosté dokázali v Olomouci zorientovat. Sám jsem ani netušil, že ono zařízení v našem městě vůbec existuje. Podotýkám, že se to stalo začátkem devadesátých let, kdy o nějakých internetových stránkách nebylo řeči. A ještě jeden příklad z oblasti pedagogické vědy: před časem se na mne obrátila studentka našeho oboru, tj. společenských věd a historie, která si přibrala ještě češtinu – s tím, že studijní oddělení po ní vyžaduje kromě již odevzdané bakalářské práce ze společenských věd ještě další bakalářskou práci, a to opět ze společenských věd. Požádal jsem, aby studijní oddělení tento požadavek zrušilo. Výsledek byl ten, že studentce byla vytištěna směrnice, podle které je povinna nejen odevzdat v témž termínu a z téhož oboru dvě bakalářské práce, ale – opět v témž termínu a témž oboru – vykonat také dvě státní závěrečné bakalářské zkoušky. Že jsme pedagogická fakulta a že je to pedagogický nesmysl, nevádí. Teoretická pedagogika tím nikterak neutrpí a zůstane vědou, protože má svůj předmět a metodu zkoumání. Realita tu nehraje roli. Těch pár příkladů, které jsem uvedl a ve kterých bych mohl téměř neomezeně pokračovat, jen ukazuje, do jaké míry jsou vědeckopedagogičtí pracovníci pro své studenty morálně důvěryhodní a do jaké míry jsou příkladem k následování.

Druhý problém, na který chci poukázat, je z hlediska vědecké práce samotné závažnější. Týká se jejího smyslu, opodstatnění. V zásadě lze říci, že kladný smysl a opodstatnění má každé vědecké bádání, pokud není spojeno se zločinnými záměry a pokud neznamená ohrožení a poškození života lidí a života na této planetě obecně. Bádání je legitimní dokonce i tehdy, když existuje možnost zneužití jeho výsledků

v praxi. Z minulosti máme takovou zkušenost s jadernou energií, nyní s nadějami, ale i s obavami sledujeme výzkumy v oblasti genetiky. Bylo by naprosto pošetilé požadovat v takovýchto případech zákaz bádání. Došlo by k němu stejně – navzdory všem zákazům a sankcím, navíc tajně a bez jakékoli veřejné kontroly. Nelze totiž nijak zrušit nebo omezit přirozenou lidskou zvědavost, touhu po novém poznání, vědecké zaujetí pro výzkum sám, a to bez ohledu na možné důsledky. To je věčný problém, o jehož řešení nemá smysl diskutovat. Horší a znepokojivější je skutečnost, že v současnosti se pod hrdou nálepkou vědeckovýzkumných projektů stále častěji vyskytují aktivity zcela banální, až hloupé nebo úplně samoúčelné, nemající jiný smysl než získávání titulů nebo grantů pro jejich iniciátory – „řešitele“. S tím souvisí též neustálé uplatňování kdysi aktuálního a téměř módního vědeckovýzkumného sloganu „Publish or perish“. Publikování veškerých výstupů z odborné činnosti za každou cenu, bez ohledu na jejich kvalitu a vědeckou závažnost, je v dnešní záplavě informací nemravné a představuje přímo zlořád, který lze však těžko vymýtit, protože se to oficiálně vyžaduje jako kritérium pro přiznávání vědeckopedagogických hodností. Kdo nesplní předepsaný počet publikací a citací, nemůže se o ně ucházet. Je zcela lhostejné, že v takové nadměrné produkci textů se nikdo nemá šanci orientovat, natož je číst a zamýšlet se nad nimi, tím spíše, že každý badatel je časově plně vytížen svým vlastním spisováním a sháněním grantových prostředků. Stěží přijatelné je také to, že více než monografie se hodnotí články v tzv. impaktovaných časopisech, přičemž primárně nejde o kvalitu periodika, ale o to, že je uvedeno na patřičném seznamu, což je ovšem spíše otázkou financí než vědecké úrovně. Kvalitu článku samotného už pak není třeba vůbec zjišťovat. Praxe vyžadování časopiseckých článků je vcelku pochopitelná u technických a přírodovědných oborů, kde je nutno sledovat a využívat aktuální poznatky a objevy a informovat o nich (například o nečekaném výskytu nebo zániku určitého živočišného druhu v určitém čase a lokalitě není třeba psát tlustou knihu). Je ale s podivem, že stejná kritéria si nechaly vnutit i humanitní vědy, dokonce filozofie, kde nepřipadá v úvahu, že se periodicky nebo dokonce ze dne na den budou objevovat nové skutečnosti, protože jde o disciplínu nadčasovou a vše

podstatné bylo řečeno už v antice a později pak ve všeobecně uznávaných, respektovaných a nezpochybnitelných dílech slavných filozofů. Časopisecké články je mohou už jen citovat, komentovat, ale sotva co na nich změni. Je také pravděpodobnější, že ten, kdo se bude vědecky zabývat určitým problémem, sáhne nejdříve po relevantních monografiích a teprve v druhé řadě se bude prohrabávat starými časopisy. Je politováníhodným faktem, že kompetentní lidé ve vědeckých radách humanitních fakult nesmyslná pravidla nejen akceptují, ale s postupem času dokonce kvantitativní požadavky v jejich duchu ještě stupňují a chtějí tak na nových uchazečích o vědecké hodnosti něco, co sami nesplňují.

Na závěr se zmíním o nešvaru zvaném citace. Sám se s citacemi svých publikací setkávám víceméně náhodně a vůbec nemám představu o tom, kolik jich celkem je. Zním ale řadu mladších badatelů, kteří mají přehled úplně o všech citacích svých prací, a dokonce se chlubí tím, že v nejbližší době k nim přibudou další, přičemž přesně vědí, kdo a v jaké publikaci je uvede. Je tedy jasné, že se jedná o předem dohodnuté vzájemné protislužby v rámci jakýchsi citačních bratrstev. Tato praxe, hodná hokynářů či trhovců, je mezi akademickými a vědeckými pracovníky bohužel dnes už běžná.

Jelikož celý můj život je spjat se vzděláváním, a to nejen pracovně a profesně – veškeré moje příbuzenstvo je už více než 150 let intelektuální –, mám možnost srovnání. Výsledek není příliš optimistický, a přitom nemyslím, že podléhám nějaké nostalgii jako každá starší generace, která žehrá na stávající poměry s tím, že už to není, co bývalo. Mladí lidé jako uživatelé vymožeností elektroniky, informační a výpočetní techniky disponují dovednostmi, které my starší neovládáme a sotva vůbec chápeme; to ale nic nemění na skutečnosti, že jsou méně vzdělaní, nechtou a neznají dobře ani svůj mateřský jazyk, postrádají širší rozhled, nerozumí souvislostem, jsou sebevědomí, bez pochybností, spokojení sami se sebou. Není to jejich vina. Dříve dosáhlo na vysokoškolské vzdělání jen malé procento, dnes je to už téměř 70 procent populace. Pokud si čtenář myslí, že vidím věci příliš černě, doporučuji mu seznámit se s knihou K. P. Liessmanna *Teorie nevzdělanosti*.

### Kontakt na autora příspěvku:

doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc.

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: zdenek.novotny@upol.cz

## Mohou za nás vybojovat naše politické boje děti na školním dvoře?

Martin PROFANT

**Abstrakt:** Text je věnován vztahu politiky a vzdělávacího systému, a to jak v širším kontextu evropském, tak v kontextu České republiky. Autor se rovněž zaměřuje na vybrané problémy související s pronikáním a s různým vnímáním politiky ve škole.

**Klíčová slova:** škola, politika, ideologie, demokracie, Evropa, Česká republika, společnost, žáci, učitelé, společenské vědy.

Autorství pojmu zombie-instituce náleží, tuším, Ulrichu Beckovi. Určitě to byl on, kdo mu dal svěbytnou ražbu při popisu naší současné situace. Zombie-instituce jsou ty, které se sice stále běžně vyskytují v našem okolí, dokonce bychom si bez nich sotva uměli představit uspořádání svého života, které ale zároveň téměř pozbyly funkce, k jejichž plnění byly zřízeny.

Typickým reprezentantem zombie-instituce je manželství. Kdo by dnes bral vážně odpovědnost za výchovu a zabezpečení dětí a jejich matky jako argument ve prospěch jeho nerozlučitelnosti (srov. Beck – Beck-Gernsheim 2002: 204)? Zombie-institucí je i národní stát, který pozbyl většinu těch klasických znaků, kterými býval definován. Kolik států by si dnes dokázalo vlastními silami zajistit mocenské trvání – a přitom schopnost sebezachování dodnes přežívá ve většině definic státu.

Nás nyní zajímá, co se v situaci zombie-státu děje s funkcí, kterou si moderní, tedy národní evropský stát jednoznačně přivlastnil a de facto monopolizoval v průběhu 18. a 19. století. Jedná se o výsadní podíl na odpovědnosti za vzdělání obyvatel. I tato funkce se v posledních desetiletích do značné míry vyprázdnila. A jak se proměňuje v zombie-instituci vzdělávací stát, nabývá i sama instituce vzdělání rysy zombie.

Zombie není nemohoucí. Je pracovitá a výkonná, soustřeďuje se plně na svoji práci, kterou vykonává zcela odpovědně. Dokonce mnohdy bývá silnější než živí lidé. Chybí jí ale vlastní vůle, koná bez rozmyslu, na cizí rozkaz a pod cizím vedením. Zombie-vzdělání poslouchá příkazy, které mu ukládá zájem podnikání a zájem uplatnění na trhu práce, obrábí surový materiál, aby se z něj stal konkurenceschopný lidský zdroj. Konečně erudice přece pochází z latinského „rudis“, tedy hrubý, neforemný, surový, a ze záporky e-, tedy erudici můžeme snadno přeložit právě jako přípravu suroviny, přetavování lidské rudy do stavu, ve kterém se hodí k průmyslovému použití.

Není to nová funkce vzdělání. Když osvícenští panovníci a jejich kanceláře prosazovali, aby se všem jejich poddaným dostalo dobrodiní triviálního vzdělání, prokazatelně mysleli také na fakt, že by se na bojišti našlo výrazně efektivnější použití pro kanónenfutr, který by uměl alespoň trochu počítat a slabikovat, než pro ten negramotný. Navíc již absolutistické dvorské kanceláře věděly, že šíření elementárních znalostí citelně zvyšuje hospodářský výkon země – a tedy i daňový výnos.

Ale to nestačilo. To, oč šlo v první řadě, byla panovnická moc, prosazení suverenity. Z mnoha skupin, vůči kterým se člověk cítí vázán a o kterých mluví v první osobě množného čísla, začala škola privilegiovat jednu, tu, kterou tvořili příslušníci určitého politického tělesa. Osekávala mnohé kořeny a výhonky, kterými člověk tkvěl v půdě, jež ho zrodila, vzdalovala ho četných vazeb. V prvé řadě se jednalo o různé lokální entity, které nyní stát nutil, aby se podřídily jeho monopolu – místní vrchnosti, závazné zvyklosti v obci, rodina a také moc duchovních. A byly tu i moci subtilnější: spisovný jazyk, jehož kodifikaci stát vyhlásil jako závaznou, jednotnou, rozumovou metodou a argumentací produkované vědění, míry, váhy a hygienické předpisy. Člověk byl

disciplinován, civilizován jako poddaný či občan státu a škola při tom sehrávala nezastupitelnou úlohu.

V 19. století se vzdělávací funkce, vytvořené a vybroušené absolutistickým státem, zmocnily konstituční, republikánské a zároveň národní státy. Ve Francii se rozvinula republikánská škola, která výchovu k vlastenectví a republikánství pevně spojila s důrazem na vědeckou legitimizaci obsahů vzdělání a na vytlačení náboženství a světonázorové i politické konkurence před vrata škol. Vzniklo tak řešení, které sehrálo vzorovou roli pro velkou část světa, a určitě pro celou Evropu.

Vzdělání ve škole takového typu kultivuje určité pojetí „my“, privilejuje ho oproti našim ostatním identitám a vytváří tak určující formu solidarity. Jedná se o občanskou solidaritu, tedy o solidaritu těch, kdož jsou si rovni ve svých právech a ve svém oprávnění rozhodovat o politické reprezentaci a nabývat veřejné funkce – a kdož jsou svobodní, tedy poslušni jen zákonů, nikoliv cizí vůle. Projevy občanské solidarity se nejzřetelněji manifestují v pobouření nad porušováním práv kteréhokoliv občana, méně zřetelně pak v pozitivním úsilí o sblížování šancí všech na plné uplatnění občanských práv.

Patří ke zvláštnostem novověké Evropy, že ačkoliv se nová organizace a forma vzdělání prosazovala v takto úzkém svazku se státní mocí, vždy se udržovaly tři okruhy, které někdy komplementárně, jindy konkurenčně určovaly ono „my“, s nímž nás škola učila solidarizovat – okruh „my, občané státu“ a okruh „my, příslušníci národa“ – tyto dva okruhy někdy splývaly a hlavně v republikánském pojetí státu měly splynout<sup>1</sup> – a okruh „my, lidé“. Tohoto posledního okruhu se nemohl ústavní stát dost dobře vzdát, a to ani v období nejvypjatějšího nacionalismu. Ústavní práva občanů v republice nemohou být – oproti například plnoprávné příslušnosti k církvi či k rodině – založena jinak než jako lidská práva, tedy práva platná bez ohledu na původ, pohlaví, barvu pleti atd.

Půvab této formy solidarity se skrývá, vesměs nepůsobí jako něco, na čem bychom mohli „spočínout svým srdcem“. Už Leibniz varoval, že právo a stát se neobejdou bez Boha, protože proč bych měl být ochoten padnout za svobodu, které jako mrtvý sám nebudu účasten, bez naděje

na posmrtnou odměnu za dobrý čin (Leibniz 2003: 91 n). První světová válka dala Evropě nespočet staveb na paměť padlých; neobyčejně se podobají těm sakrálním, moderní kult mrtvých ale nedokázal nikdy nahradit nesmrtelnost hrdinů. A přitom je snadnější za občanskou solidaritu bojovat a popřípadě zemřít, než pro ni žít. Přijímat omezení a závazky, které přináší, v nekonečné každodenní lopotnosti obstarávání.

Z pocitů nedostatečnosti této příliš abstraktní, mechanicky vytvářené solidarity, která se dokáže spontánně projevit jen v situaci velkých mobilizací, se vynořuje atraktivní varianta nezprostředkovaného sjednocení: solidarita těch, kteří pochodují ve stejném rytmu proti nepříteli a splývají v živočišném teplu stáda; solidarita těch, pro které se vlastenectví vyjadřuje bojovým sjednocením pod heslem: Nic než národ!; solidarita fanoušků, která u hystericky založených jedinců může podle tvrzení sexuologů vyvrcholit i doslova orgastickým splynutím s davem; solidarita těch, kterým bylo dáno poznat pravdu a splynout se skupinou, jež je ochotna se pro pravdu obětovat.<sup>2</sup>

Hlavní obtíž přitom nespočívala a nespočívá v nebezpečně úspěšné konkurenci, kterou tyto parciální (a vesměs partajní), emotivně působivé formy solidarity představovaly pro občanskou solidaritu ústavního státu, ale v mnohem náročnější výzvě: abstraktní občanská solidarita mohla obstát jen tehdy, pokud byla dost silná, aby tyto parciální solidarity tolerovala v původním slova smyslu. Tedy aby je neotřesená unesla a vydržela.

Směs vlastenectví a víry v poznání, které povznáší, v nás při listování prvorepublikovými učebnicemi vyvolává nostalgii a láskyplné vzpomínky na dobu, kdy se v české škole stával ze žáčka obecní školy hrdý syn národa Jana Žižky.

Nostalgie nad prvorepublikovými čítankami a vlastivědami není než reverzem vědomí, že jejich doba dávno minula. Čapkova pohádka o tom, jak pejsek a kočička slavili 28. říjen, zůstane půvabná jen tehdy, pokud se ji nepokusíme obnovit s pomocí domovních důvěrníků, kteří by – stanovení z moci státostřany, mluvčích slušných nájemníků „v našem slušném domě, čtvrti atd.“ či stanovení z moci konformity – dohlíželi nad výzdobou domovních jednotek u příležitosti státních svátků.

Z pohádky by se pak stala noční můra. Ostatně právě takovou noční můru komentuje francouzský aforismus o Ferryho reformách francouzského školství, které před sto dvaceti lety zajistily, aby škola naučila mladé Senegalce v koloniích upřímné hrdosti na své galské předky. Aforismus naléhavě zazněl, když blahobytné francouzské měšťanstvo vytáhlo z muzea sto let starou, v úctyhodných bojích rozstřílenou vlajku laické republikánské školy, aby s ní potlačilo hrozbu šátků. Vytáhlo do boje, který kromě fanatismu a fangličkářství nemohl přinést jiné vítězství než uspokojení nad bolestí obětí, které byly známy od počátku: Čtrnácti- či šestnáctileté dívky z předměstí vždy prohrávaly: buď si sundaly šátek a dostaly se do sporu s rodinou, přáteli a vlastní vírou, anebo se vystavily hrozbě vyhnání ze školy, která pro ně znamenala jedinou slušnou šanci na únik z dědičné bídy.<sup>3</sup> To, co bývalo projevem hrdé republikánské solidarity, se projevilo jako krutá fraška, sloužící k povzbuzení unaveného apetitu voličů stran politického status quo. K občanské solidaritě se to má podobně jako pornografie k erotice.

Oboje, nývá nostalgie i fraška mobilizačního politického kýče (řečeno výpůjčkou od Václava Bělohorského), svědčí o sice zklidněném, ale doposud nezvládnutém pocitu ztráty, o hojivé práci truchlení.

Táž ztráta se ale ukazuje v mnohem dramatičtějším světle, pokud se na ni podíváme z jiného úhlu pohledu. Doposud jsme nahlíželi na školu jako na rozhodující nástroj kultivování a vynucování občanské solidarity v moderním státu. Ten vztah je ale vzájemný; škola – nebo alespoň ta škola, kterou známe a bez které se naše komplexní moderní společnost nedokáže obejít – neumí fungovat bez určité formy solidarity, ke které by se odvolávala.

Jistě, současné školství se obejde bez čítankových příběhů, ve kterých budoucí císař/prezident/generální tajemník projevují již v raném mládí morální sílu, když se raději přiznají k rozbité váze a přijmou ponižující trest, než by nechali trpět nevinného. Dokonce se může zdát přitažlivou představa, že by škola měla respektovat hodnotovou neutralitu do té míry, že vůbec nebude nějak materiálně či obsahově vychovávat k občanství a bude místo toho učit děti jen dobře diskutovat, hájit vlastní názor. Postačí, když je naučíme, jak se bránit manipulaci, jak kriticky konzumovat produkci masových médií.

Ostatně, co jiného by také měla a mohla škola dělat v situaci, kdy chybí odvaha usilovat o hledání sdílených hodnot a norem v celé společnosti a naopak se považuje za ctnost lhostejně strpět jakýkoliv názor? Rozlišovat fakta a výroky, jež jsou produkovány náročnou, přísně zdůvodňovanou, dokladovanou a soustavně kritické pozornosti vystavovanou vědeckou prací na jedné straně a nereflektovanými dojmy na straně druhé, rozlišovat mezi uměním a kýčem – si zaslouží odmítnutí, protože to znamená diskriminaci jedněch přesvědčení oproti druhým.

Léčitel, který provádí diagnostiku pacienta podle zaslané fotografie a léčí přes televizi pomocí energetických vln vysílaných z Prahy do Ostravy, nemá být vystaven diskriminaci ze strany lékařů, odvolávajících se teroristicky na vědecké poznatky a nashromážděnou, školsky předávanou a kultivovanou zkušenost. Má přeci právo na své přesvědčení. Ostatně v jediném spolehlivě měřitelném kritériu je zjevné, že jeho přesvědčení je cennější než to lékařské, neboť vydělává víc než univerzitní profesor medicíny.

Příklad léčitele ukazuje, v čem se škola v situaci zombie-státu bez občanské solidarity ocitá v největší nouzi. Představme si, že by se obešla bez onoho rozměru vzdělávání, který rozvíjí způsobilost žáků být dobrými občany a žít v souladu s druhými – bez humanitního založení vzdělání, které různí nepřizpůsobiví učitelé a přednášející, mě nevyjímaje, považují za určující rozměr vzdělání. Potřebuje ale určitou encyklopedii znalostí. Ta je vždy konkrétně situovaná a její hranice jsou určovány nahodile. V českých zemích budeme pochybovat o základním vzdělání člověka, který neví, co to byl mnichovský diktát, kde leží Slovinsko a že H<sub>2</sub>O značí vodu. Jsou země, kde dvě ze tří uvedených znalostí nejsou obvyklé ani u vysokoškoláků, nicméně tam do výčtu zcela základních znalostí náleží výčet všech, kdo byli tamějšími prezidenty od zavedení tohoto úřadu. Přes tyto nahodilé krajnosti se nicméně v zemích západní společnosti řečená pedagogická encyklopedie tradičně odvolává na vědecký původ svého obsahu.

Nediskriminace názorů podle jejich původu a zdůvodnění podlamuje stabilitu takové encyklopedie. Proč by měl křesťan určitého vyznání strpět, že jeho dítěti ve škole vnucují názor, podle kterého došlo

ke spontánnímu vývoji živočišných druhů? Vždyť bible učí něco jiného. Pokud jsme vyřadili ze hry rozlišování podle jednotlivých žánrů, neumíme odpovědět na požadavek, aby se ve škole paralelně s biologií vycházející z evoluční teorie učilo i podle náhledu kreacionistů. Teprve když budou výpovědi rozlišovány podle jednotlivých žánrů, budeme je vzájemně diskriminovat a budeme moci říci, že evoluční teorie náleží žánru vědeckého poznání a jeho způsobu utváření pravdy, zatímco příběh o stvoření světa Bohem náleží žánru náboženství a podléhá jeho kritériím pravdivosti. Proto jedno vyprávění náleží do hodin biologie, druhé do fakultativních hodin náboženství.

Jestliže škola v současné komplexní společnosti pravděpodobně nedokáže pozitivně stanovit obsah a cíle vzdělání bez opory v oné mechanické solidaritě, která se vytváří působením směsi vědy, vzdělání, státu a národní kultury, ještě mnohem těžší je negativní vymezení těchto cílů. Vyprázdnění občanské solidarity v situaci zombie-státu paradoxně vytváří tlak na přesouvání řady politických a společenských problémů do výhradní působnosti škol.

Na školu tak útočí různé soukromé zájmy. Pod záminkou uplatnění absolventů na trhu práce se výuka bez jakékoliv koncepce infiltruje trénováním řady údajně nezbytných kompetencí; ministr financí, který by jinak musel prosazovat zákony na ochranu klientů bank a úvěrových institucí, požaduje raději zavedení výuky, která „by zvyšovala ekonomickou a finanční gramotnost žáků“.

Do školy se přesouvají všechny problémy, které nedokážou dospělí řešit mezi sebou. Protože neumíme či nechceme potlačovat projevy rasismu a xenofobní intolerance, uložíme škole, aby prosazovala „hodnoty multikulturní společnosti“. Problémy s homofobií sexuální výchova sice nevyřeší, ale poskytne politikům vynikající alibi, že v této oblasti něco dělají. Že se rozdíl příjmů žen a mužů rozevírá jako nůžky, a to jak v případě srovnatelných profesních pozic, tak obecně? Že ubývá žen v politické reprezentaci a na klíčových místech státní správy? Přitlačíme na školy, aby se více staraly o genderovou rovnost a vyškrtneme ze slabikáře větu „Máma má maso“, protože by mohla vytvářet represivní stereotyp ženy v domácnosti.

Přesouvání politiky do škol není nový problém, článek Hannah Arendtové, ze kterého jsem si vypůjčil metaforu do názvu svého příspěvku, vyšel v roce 1959 (Arendtová 1959: 45–55 a 179–181).<sup>4</sup> Rozpad horizontu občanské solidarity ovšem toto přesouvání zintenzivňuje a rozšiřuje. Nezůstává už na školním dvoře, lokalizováno do případných pěstních řešení rozporů mezi politicky nevhodnými postoji, které si děti často přinášejí z rodin, a politickou korektností škol, ale vlamuje se do samotné výuky.

Nejde přitom o drobné výstřelky, jako je vyškrtnutí výše uvedené věty ze slabikáře či nahrazování negroidní rasy rasou ekvatoriální. Ty snad stojí za trpký žert, nikoliv však za řeč. Větší svízel přináší výše zmíněná ztráta obrysu toho, co by se vlastně měly děti naučit. Neprospěje ničemu, když budeme zatemňovat problém frázemi, že nejde ani tak o to, co se děti učí, ale v první řadě o to, naučit je se učit, získávat samostatně informace apod. Ano, škola, která neučí děti učit se a pracovat s informačními zdroji, je špatná, ale sebelepší škola je to nedokáže naučit dobře, když neví, čemu a proč je učí.

Osobně jsem přesvědčen, že dodnes plně platí, že dobrá škola musí myslet na pěstování všech schopností svěřenců; cvičit pokud možno všestranně jejich síly na co možná nejmenším počtu předmětů a zasazovat do jejich mysli všechny znalosti tak, aby nikoliv skrze vnější okolnosti, nýbrž porozuměním, věděním a duchovní tvořivostí, skrze svoji vnitřní přesnost, harmonii a krásu, získávaly svoji přitažlivost a kouzlo, nikoliv prostřednictvím vnějších okolností (Humboldt 2010: 229–241).

Co nejmenší množství předmětů ovšem neznamená totéž jako lhostejnost vůči tomu, na jakých předmětech se vzděláváme. Znamená naopak uvážlivou a ve své střídmosti neobyčejně náročnou volbu toho nezbytného. Volbu, která je zjevně nemyslitelná tam, kde se rozpadla vazba občanské solidarity a vzdělávání.

Vymezil jsem své téma otázkou a sluší se, abych se na ni také odpověděl. Děti za nás pochopitelně nemohou vybojovat naše politické boje ani na školním dvoře, ani ve školní výuce. Pokud jsme se ještě nezřekli očekávání, že vzdělání může přispět k řešení těchto bojů a obecně ke svobodnější a kulturnější formě toho, jak být spolu navzájem jako občané, pak se paradoxně musíme pokoušet hledat prostředky, jak

školu co nejlépe uchránit před podobným přesouváním bojů na její půdu a jak zajistit životně nezbytnou vazbu občanské solidarity, státu a vzdělání. Není vůbec snadné nacházet cesty pro naplnění takového úkolu, a není ani jisté, zda je řešitelný. Chci ale skončit optimisticky, a proto raději řeknu, že nenalézám žádné principiální důvody, proč bychom takový úkol museli považovat za neuskutečnitelný.

### Poznámky:

- <sup>1</sup> Normativní požadavek splnutí státu a národa vyjadřuje bez rezervy francouzské republikánské pojetí národa od *Encyclopedie* (Heslo Nation in *Encyclopedie ou dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers*, Lucques 1758, sv. XI, s. 29–30; dostupné na [encyclopedie.uchicago.edu](http://encyclopedie.uchicago.edu), <http://artflx.uchicago.edu/cgi-bin/philologic/getobject.pl?c.10:185.encyclopedie0311.391346>, náhled 4. 4. 2011) po Renana (Ernest Renan: „Co je to národ“, in *Národ a občanství*, ed. Martin Profant, Praha: SPHV 2008, s. 99–117). Právě tak zřetelně je ovšem splnutí státu a národa vyjádřeno ve formě normativního nároku v klasické formulaci práva na sebeurčení po první světové válce a ve většině politických programů *národů bez státu*, včetně českého v 19. století: Jsme národ, a proto potřebujeme pro svůj národní život stát (či v oslabené verzi: rozsáhlou autonomii, která nám umožní výkon řady funkcí státu, vždy ovšem vzdělávací funkce státu).
- <sup>2</sup> Sem náleží i proslulá *solidarita otřesených*. Když se po roce 1989 náročný Patockův a Bendův koncept solidarity disentu vrátil zpět k původní Jüngerově ražbě sousloví a *solidarita otřesených* se stala solidaritou veteránů, spojených vzájemně vzpomínkou na minulé mezní zážitky, smíšenou s nedůvěrou k těm, kteří nesdílí tuto jejich jedinečnou zkušenost – u Jüngera zkušenost frontového zážitku v zákopech první světové války, zde zkušenost konfliktu s totalitním režimem –, bylo pokoušení k přetvoření solidarity paralelní polis v solidaritu ghetta vyvolených aktuální a konflikt s občanskou solidaritou téměř chronický. Ti, kteří tehdy bourali zdi tohoto ghetta zevnitř, si za to zaslouží nemenší úctu než za vzdor proti předchozímu režimu. Vyžadovalo to totiž neméně odvahy.
- <sup>3</sup> Četl jsem a slyšel v českých médiích dost o náboženském fanatismu, který ty dívky ochotou riskovat vzdělání projevovaly. Ono ale nejde o fanatismus, ale o lidskou důstojnost: nemohu bez ztráty sebeúcty přijmout represí podložený požadavek, abych popřel své přesvědčení, a to ani tehdy, pokud je toto mé přesvědčení zcela mělké.
- <sup>4</sup> „Ten obrázek na mne působí jako fantastická karikatura pokrokového vzdělávání, které zrušilo autoritu dospělých a implicitně popřelo jejich odpovědnost za svět,

do něhož rodí děti; a které odmítlo povinnost tyto děti do tohoto světa uvádět. Došli jsme teď až k tomu, že je to dítě, od kterého se požaduje, aby měnilo a vylepšovalo svět? A je naším záměrem, aby se propříště naše politické zápasy vybojovávaly na školním dvoře?“

### Literatura:

- ARENDTOVÁ, H. Reflections on Little Rock. *Dissent*, 1959, roč. 6, č. 1 a 2.
- BECK, U. – BECK-GERNSHEIM, E. *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*, vol.13. London: Sage Publications 2002.
- HUMBOLDT, W. Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/10). In HABEKOST, E. (Hrsg.): *Gründungstexte. Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin 2010, s. 229–241.
- LEIBNIZ, G. W. *Frühe Schriften zum Naturrecht* (Hrsg. Hubertus Busche). Hamburg: Meiner Verlag 2003.
- Nation* (Heslo). In *Encyclopedie ou dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers*, Lucques 1758, sv. XI, s. 29–30.
- RENAN, E. Co je to národ. In PROFANT, M. (ed.): *Národ a občanství*. Praha: SPHV 2008, s. 99–117.

### Kontakt na autora příspěvku:

PhDr. Martin Profant

## Sexuální výchova – nejen právo dětí na informace

Miluše RAŠKOVÁ

**Abstrakt:** Příspěvek zobrazuje základní historický přehled vývoje sexuální výchovy v primární škole. Poukazuje na význam sexuální výchovy v současné společnosti a na její etické aspekty.

**Klíčová slova:** výchova pohlavní, výchova k rodičovství, výchova k manželství a rodičovství, rodinná a sexuální výchova, sexuální výchova.

### Úvod do problematiky

Na prahu 21. století patří sexuální výchova v primární škole mezi neopstradatelné integrální součásti edukačního procesu žáků mladšího školního věku již od 1. ročníku povinné školní docházky. Sexuální výchova v primární škole má interdisciplinární charakter, tj. prolíná celým edukačním procesem a je pojímána jako nedílná součást složek výchovy. Je koncipovaná jako součást rozvoje pozitivního lidského citění a mezilidských vztahů v rámci záměrné, cílevědomé činnosti učitele a žáka.

Prostřednictvím novodobých kurikulárních dokumentů (RVP ZV) se sexuální výchova stala součástí školního vzdělávání v České republice stejně jako je tomu v zahraničí, a to i v zemích s výraznějším vlivem církví. Liší se však celkovou koncepcí, obsahem, formou, ale i věkem žáků, kteří mají být v těchto otázkách vzděláváni. V mnohých

systemech zahraničního školství už sexuální výchova pozbyla svůj jediný význam, který spočíval v poučení před nežádoucím těhotenstvím a v prevenci AIDS, rozšířila se do dalších forem informovanosti a osvěty a byl důrazně vyjádřen požadavek na odbornou kvalifikaci učitelů (srov. Rašková 2008).

Pomineme-li švédské školství, ve kterém má sexuální výchova (od roku 1977 výchova k sexuálním a lidským vztahům) nejstarší dlouholetou tradici v realizaci své koncepce, a zaměříme-li se na další evropské (Rakousko, Německo, Velká Británie) či asijské (Izrael) státy, stala se sexuální výchova součástí výchovně vzdělávacích programů ve školách od prvních tříd – na rozdíl například od Belgie či Francie, kde je oficiálně zahájena až od věku 11–12 let (pokud se děti zeptají, mohou získat informace ve škole již ve věku ranějším). Sexuální výchova v rakouském primárním školství se osvědčila a vytvořila dokonce tradici spojenou s využitím specifické učební pomůcky (tzv. sexkufr), kterou učitelé využívají k názorné prezentaci, neboť sexkufr obsahuje obrazovou dokumentaci a názorné pomůcky. V Německu řešily školské zákony spolkových zemí problematiku sexuální výchovy různě (odlišné přístupy i povinnosti učitelů), ale pro jednotný postup v sexuální výchově byl vytvořen rámcový koncept. Sexuální výchova na základních školách ve Velké Británii spadá do kompetence ředitele školy (obsah, formy, metody), ovšem při vyučování musí být respektovány nejen věkové a individuální zvláštnosti žáků mladšího školního věku, ale učitelé musí konzultovat učivo sexuální výchovy s rodiči a brát ohled na individualitu žáka a jeho kulturu.

V Polsku i na Slovensku je sexuální výchova začleněná do školního vzdělávání obdobně jako u nás (tj. od prvních tříd), ale většinou záleží pouze na učitelích, jak se s problémem vypořádají a do jaké míry mu věnují svou pozornost. Pouze v Rusku řada škol po zavedení sexuální výchovy v roce 1996 ji vzápětí pod tlakem rodičů a zejména pravoslavné církve zrušila. V současnosti sexuální výchova na ruských školách není povinná, a pokud je zahrnuta do školního vzdělávání, pak se převážně týká žáků starších 15 let.

Například v americkém školství se souběžně s výukou sexuální výchovy, jež je zaměřená zejména na informace o pohlavních chorobách

a rizicích promiskuitního chování včetně prevence AIDS, realizuje osvětová kampaň, na které se školy spolupodílejí. Jednotlivé státy mají zpracované vlastní osnovy pro sexuální výchovu, kterou podpořila většina americké populace.

Sexuální výchova se v současnosti dotýká široké oblasti lidského života a je určena pro současný i budoucí život. Mezi základní předpoklady spokojeného života patří nejen soulad v oblasti partnerské, manželské a rodičovské, ale i vytváření dobrých vztahů k ostatním lidem, které by měly fungovat na základě principů a norem společnosti. Průběh sexuální výchovy není jednostrannou záležitostí. Bez rodinného zázemí, vztahů a citových pout dětí, jejich zkušeností, vzorů, včasné a vhodné interpretace a získávání dovedností nelze sexuální výchovu realizovat.

O tom, že implementace sexuální výchovy do edukačního procesu žáků mladšího školního věku v českém školství prošla složitou cestou i vývojem, není pochyb. V následující stati přinášíme základní přehled historického vývoje implementace sexuální výchovy do školního vzdělávání.

### **Shrnutí historického vývoje implementace sexuální výchovy do školního vzdělávání**

I když sexuální výchovu nelze oddělit od historie lidstva, přesto byly její kořeny položeny až v 19. století a za první průkopníky sexuální výchovy byli považováni sexuologové A. H. Forel (1848–1931) a H. H. Ellis (1858–1939). Vývojovou linii koncepčního včleňování sexuální výchovy do edukačního procesu žáků mladšího školního věku jsme záměrně sledovali až v průběhu 20. století (zejména od šedesátých let 20. století) jako důsledek tvorby nových školských koncepcí, které se zabývaly také implementací sexuální výchovy do systému školního vzdělávání.

Po první světové válce se v české škole prosazovala tzv. výchova pohlavní, ale poučení ze zmíněné výchovy se přímo nevztahovalo na žáky věkové kategorie dnešní primární školy. Prameny uvádějí (srov. Štěch 1921), že první poučení o problematice pohlavní výchovy měli žáci získat před 12. rokem věku v souvislosti s jejich probouzejícím se

pohlavním pudem. Vzhledem k faktu, že se pohlavní pud neprobouzí u všech dětí ve stejné době, nešlo dobu poučení univerzálně stanovit. Při pohlavní výchově měli být žáci poučeni o biologických rozdílech mezi ženou a mužem, seznámeni s anatomii a fyziologií pohlavního ústrojí a péčí o ně. Pohlavní výchovu (pokud byla realizována) garantovali především lékaři, kteří byli jako odborníci zvaní do škol. Učitelé mohli také poučit žáka tzv. mezi čtyřma očima, ale to pouze výjimečně za předpokladu, kdy zjistili, že žák pohlavně bloudí. V tehdejší národní škole se nedoporučovalo, aby učitel prováděl hromadná poučení k problematice pohlavní výchovy. Podle Štěcha (1921: 348) bylo v období dvacátých až třicátých let 20. století proklamováno, že se kolektivistický ráz školní výchovy nehodí k úkolu pohlavně vyučovacímu.

Ve zmíněném období bylo již upozorněno na fakt, že při zamlčování poznatků ze strany dospělých děti získávají nesprávné, nejasné a škodlivé poznatky z pohlavní výchovy nesprávnou cestou. Za nejvhodnější místo pro pohlavní poučení byla označena rodina, a to vzhledem k existenci vzájemné důvěry mezi rodiči a dětmi (srov. Štěch 1921). Štěch však rodinu za skutečně kompetentní místo pro realizaci pohlavní výchovy nepovažoval, protože se domníval, že rodiče nemají potřebné odborné vědomosti ani náležitý pedagogický takt a že mohou projevit při poučování ostýchavost, ne-li přímý odpor (Štěch 1921: 348), a nejenže vyslovil myšlenku o koedukované pohlavní výchově, ale také doporučil, aby byla vypracovaná poučovací pohlavní soustava a aby národní škola připravila pro pozdější pohlavní poučení přírodovědecký podklad (jako kompetentní osobu pro tento úkol stanovil školního lékaře).

Po druhé světové válce byl význam sexuální výchovy zdůrazňován též v zahraničním školství. Snaha o zavedení sexuální výchovy do škol se stala institucionální záležitostí, i když na počátku padesátých let 20. století byla většina evropských vlád proti zavádění sexuální výchovy do školské praxe. Výjimku tvořilo Švédsko, které začlenilo sexuální výchovu do školního vzdělávání již od roku 1942. Převážně až od šedesátých let 20. století byla sexuální výchova postupně začleňována do systému českého a zahraničního školství.

V průběhu let procházela sexuální výchova četnými koncepčními změnami včetně hledání adekvátního názvu. V českém školství

se po zmíněném názvu pohlavní výchova objevily další (např. výchova k rodičovství, výchova k manželství a rodičovství, rodinná výchova, sexuální výchova). I v jiných evropských zemích došlo (zejména v sedmdesátých letech 20. století) ke změnám v názvech. Přecházelo se k obecnějším výrazům, které měly zdůraznit širší přístup k otázkám intimního soužití zejména z hlediska etiky a morálky (např. Učit se žít společně, Lidská reprodukce – Norsko, Výchova k rodinnému životu – Finsko, Výchova k partnerství a rodině – Německo aj.). V osmdesátých letech 20. století se v zahraničním školství uskutečnil návrat k názvu sexuální výchova, a to jako důsledek kritiky nejen stávajících názvů (bez přívlastku sexuální), ale i kritiky zaměřování pozornosti k psychologickým, etickým a sociálním otázkám manželství a rodičovství na úkor informací o sexualitě.

Vedle koncepčních změn a hledání vhodného názvosloví se naši i zahraniční odborníci zabývali a doposud zabývají definováním sexuální výchovy.

Od zmíněných šedesátých let 20. století se odvíjí základní vývojová linie implementace sexuální výchovy do školního vzdělávání a z historického hlediska je rok 1960 považován za zlomový, neboť tehdy byla tzv. výchova k rodičovství uložena základním devítiletým školám pokynem ve Věstníku ministerstva školství (srov. Svobodová – Vodrážka: 1977). Učivo výchovy k rodičovství se nestalo součástí učebních osnov, koncepce spočívala v návaznosti na spolupráci s lékaři a zdravotníky a v realizaci besed a přednášek pro žáky a jejich rodiče. Z hlediska obsahu převládalo poučení o anatomii, fyziologii a hygieně, nejčastější metodou byl monolog. Veškerá poučení byla většinou jednorázová a týkala se pouze žáků nejvyšších ročníků tehdejší základní školy. Většinou nebyl uplatňován princip koedukace (srov. Rašková 2008 aj.) a přednášky byly určeny pouze dívkám nebo chlapcům.

K podstatnému zvýšení pozornosti k problematice sexuální výchovy došlo v sedmdesátých letech 20. století. V resortu školství byla na základě spolupráce s Ministerstvem práce a sociálních věcí ČSR konstatována nutnost vypracovat jak zásady výchovy k rodičovství pro všechny stupně škol, tak zdůraznit výchovu k rodičovství a přípravu na manželský a rodinný život. Následně pak podle těchto zásad realizovat uvedenou

výchovu ve školním vzdělávání. Výsledkem snah byl dokument Výchova k rodičovství na ZDŠ (1970), podle kterého byla zpracována koncepce výchovy k rodičovství.

V tomto období nastaly změny nejen v obsahu výchovy k rodičovství a ve využití forem a metod výchovné práce, ale změnila se také věková hranice žáků pro začátek uplatňování výchovy k rodičovství ve školní praxi. Výchova k rodičovství se v podmínkách školního vzdělávání poprvé týkala i žáků dnešní primární školy. Podle dobových dokumentů (Metodický návod k výchově k rodičovství na ZDŠ, 1972; Hlavní směry a metody výchovy k rodičovství, 1972) tehdejšímu 1. stupni základní devítileté školy odpovídala první etapa výchovy k rodičovství, která měla stanovenou metodiku i tematické okruhy a obsah byl na rozdíl od předcházející koncepce obohacen o problematiku rodiny, soužití mezi lidmi, narození dítěte, varování před stykem s neznámými lidmi. Po zveřejnění metodického materiálu o výchově k rodičovství bylo ředitelům škol doporučeno, aby podle uvedené strategie postupovali na základních školách. Výběr formy výuky náležel do kompetence učitele, jako hlavní metoda při výchově k rodičovství byl doporučen přirozený rozhovor mezi učitelem a žákem.

Ani v tomto období však nebyla výchova k rodičovství začleněna v konkrétní podobě do učebních osnov pro 1. stupeň základních devítiletých škol, i když se měla stát nedílnou součástí celého edukačního procesu a měla být uplatňována na základě principu koedukace a spolupráce s rodičovskou veřejností.

Z hlediska vývojové linie představovala osmdesátá léta 20. století pro sexuální výchovu v primárním školství období stagnace, ne-li regrese. Oproti předcházejícímu období se změnil pouze název na tzv. výchovu k manželství a rodičovství. V tomto období byl sice zpracován dokument Hlavní směry a opatření dalšího rozvoje výchovy k manželství a rodičovství na léta 1981–1985, na základě kterého byly uloženy Ministerstvu školství ČSR četné úkoly k dobudování a zkvalitnění systému výchovy k manželství a rodičovství, v primárním školství však bohužel nedošlo ke koncepčním změnám a nezměnil se ani obsah, užití forem a metod. Stanovené úkoly nebyly v podmínkách edukačního procesu žáků mladšího školního věku důsledně realizovány, i když měla

výchova k manželství a rodičovství nadále tvořit nedílnou součást primárního vzdělávání.

Ani v tomto období nedošlo k přesnému vymezení učiva zmíněné výchovy v učebních osnovách, i když se proklamovalo, že výchova k manželství a rodičovství musí být zařazena do školního vzdělávání již od prvního ročníku na základě uplatnění principu koedukované výuky. *Dosud přetrvával z minulých let nedostatek vhodné literatury a nebyly k dispozici ani potřebné učební pomůcky* (srov. Svobodová – Vodrážka: 1977).

Impulzem a východiskem pro vizi náplně soustavné sexuální výchovy v systému českého školství se v devadesátých letech 20. století stala tzv. Minnesotská rukověť (*Guidelines for Comprehensive Sexuality Education* vydavatele SIECUS – Sex Information and Education Council of U.S., 1991), jež byla po překladu do češtiny přepracována a upravena tak, aby vyhovovala sociokulturním podmínkám naší země (viz Mellan – Brzek 1994). Na základě inspirace zmíněnou rukověťí byl vytvořen systematický přehled k obsahu rodinné a sexuální výchovy (Tamtéž), který byl doporučen k implementaci do systému českého školního vzdělávání pro všechny stupně škol.

Teprve v druhé polovině devadesátých let 20. století došlo ke změně nejen v názvu výchovy, ale i k výrazným koncepčním změnám, na jejichž základě byla rodinná a sexuální výchova implementována do primárního školství jako nedílná součást výchovy ke zdraví a zdravému životnímu stylu a měla být realizována již od prvního ročníku základní školy.

Začlenění výchovy ke zdraví a zdravému životnímu stylu do školního vzdělávání bylo výsledkem snah o zlepšení zdravotního stavu obyvatelstva a úzce souviselo s projekty Světové zdravotnické organizace. Podstatu obsahové náplně výchovy ke zdraví v primární škole (viz Standard základního vzdělávání, 1995) tvořily společně se základy rodinné a sexuální výchovy okruhy, které byly zaměřeny na zdraví, nemoc, denní režim, osobní hygienu, první pomoc, výživu a zdraví, návykové látky a zdraví, prevenci zneužívání návykových látek, osobní bezpečí. Pro všechny okruhy výchovy ke zdraví v primární škole byly ve Standardu základního vzdělávání (1995: 41–42) stanoveny specifické cíle a okruhy

kmenového učiva. Standard základního vzdělávání byl dokumentem, jež garantoval plnohodnotné a srovnatelné vzdělání všech žáků základních škol. Měl význam nejen pro tvorbu vzdělávacích programů, neboť v souhrnné podobě formuloval podstatné vzdělávací cíle i soubory závazných vzdělávacích obsahů, jež musely být ve výuce respektovány, ale byl také nástrojem autoevaluace škol a stal se východiskem pro tvorbu kritérií uplatňovaných v kontrolní a hodnotící činnosti České školní inspekce.

Pojetí soustavné výchovy a vzdělání bylo charakterizováno ve třech vzdělávacích programech (Obecná škola, 1993, Základní škola, 1996, Národní škola, 1997). Oproti dřívějším koncepcím byly základy rodinné a sexuální výchovy, jako jeden z okruhů výchovy ke zdraví, specificky vymezeny v příslušných učebních osnovách obecné, základní i národní školy. V primární škole byl obsah rodinné a sexuální výchovy vymezen formou uceleného bloku a specificky integrován prostřednictvím učebních osnov převážně do předmětů prvouka, přírodověda a vlastivěda. Definitivně a oficiálně se uzavřela diskuse o tom, zda patří rodinná a sexuální výchova do primárního vzdělávání či nikoliv. V tomto období se také začaly postupně odstraňovat některé nedostatky (zejména v dostupnosti vhodné literatury a potřebných učebních pomůcek), které přetrvávaly z minulých let, a začalo se více publikovat o problematice sexuální výchovy v primární škole.

Přihlédneme-li k výsledkům historického vývoje implementace sexuální výchovy do systému primárního vzdělávání u nás, můžeme konstatovat, že v průběhu 20. století došlo k výrazným změnám, které zaznamenaly pro sexuální výchovu určitý pokrok.

Už na počátku 20. století se objevila myšlenka o nutnosti sexuální výchovy ve školním vzdělávání (sice až pro žáky starší), a to s odůvodněním, že není vhodné zamlčovat žákům poznatky ze strany dospělých. V průběhu 20. století se měnily názory na zahájení sexuální výchovy žáků vzhledem k jejich věku a teprve sedmdesátá léta 20. století zahrnula sexuální výchovu do systému primárního vzdělávání. Vedle prioritního postavení rodiny získal svoji pozici v sexuální výchově především učitel a zaujal tak místo zdravotníků a lékařů. Také koncepce sexuální výchovy prošly různými změnami, které byly úspěšně završeny

v devadesátých letech 20. století. Koncepční změny vedly od začlenění sexuální výchovy do primárního vzdělávání prostřednictvím různých zákonů, vyhlášek a metodických pokynů až k její pozici nedílné součásti výchovy ke zdraví a zdravému životnímu stylu. Dělo se tak v souvislosti s vymezením specifických cílů a kmenového učiva v pedagogických dokumentech.

V posledním desetiletí 20. století byla vytvořena smysluplná koncepce sexuální výchovy pro žáky mladšího školního věku, která se historicky uzavřela ve školním roce 2006/2007 a stala se základem pro koncipování sexuální výchovy v primárním školství v následujícím (novodobém) období.

### Slovo na závěr

Implementací sexuální výchovy do edukačního procesu žáků mladšího školního věku jako integrální součásti výchovy ke zdraví bylo navázáno na historický odkaz, který podpořil snahy o její realizaci v primárním vzdělávání od druhé poloviny 20. století. Sexuální výchova v české primární škole získala už v posledním desetiletí minulého století stabilní pozici v primárním vzdělávání, obdobně jako je tomu i v jiných školských systémech v zahraničí. Sexuální výchova má v současných, zejména evropských systémech primárního vzdělávání (včetně České republiky) mnoho společných prvků, které lze shrnout do následujících bodů (srov. Rašková 2008):

- Sexuální výchova zpravidla patří do povinné součásti vzdělávání v primární škole, nevyučuje se prostřednictvím samostatného předmětu, ale je implementována do všech vyučovacích předmětů (včetně náboženství). Realizuje se na základě koedukované výuky, při které musí učitel respektovat věkové a individuální zvláštnosti žáků mladšího školního věku a využívat specifické metody, formy a prostředky. Uskutečňuje se pravidelně v průběhu školního roku nebo nepravidelně v blocích (někdy je vymezena konkrétním počtem vyučovacích hodin za dané školní období).

- Vychází se z předpokladu, že prvotní úlohu v sexuální výchově má rodina. Škola (resp. učitel) může pouze obohacovat, doplňovat, rozvíjet

či podporovat správné výchovné působení rodiny a rozhodně musí respektovat její požadavky.

- Je kladen důraz na požadavek odborné (zejména metodické) připravenosti učitele k sexuální výchově.

- Na sexuální výchově se podílí řada dalších společenských subjektů (různé organizace, nadace, speciální centra, sítě poradenských zařízení aj.).

Edukační proces v primární škole musí vycházet ze širších intencí, v nichž jsou vyvážené složky: etická, vztahová, sociální, emocionální i biologická. Z tohoto důvodu není možné spojovat sexuální výchovu v primárním vzdělávání pouze s tzv. biologizujícími tendencemi, které jsou jednostranně zaměřené (nejčastěji na anatomii a fyziologii člověka, péči o tělo, problematiku HIV/AIDS aj.). Sexuální výchovu je třeba chápat v intencích pedagogicko-psychologických, protože objektem výchovy je celá osobnost dítěte a je důležitá pro jeho sociální a sociálně sexuální fungování v partnerství, manželství, rodičovství i v mezilidských vztazích obecně.

Príspevek vznikl v rámci řešení projektu Oborová prostupnost a modularizace studijních programů ve vzdělávání učitelů, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a Státním rozpočtem České republiky.

### Literatura a odkazy:

- MELLAN, J. – BRZEK, A. Návrh náplně soustavné sexuální výchovy na základních a středních školách. *Učitel'ské noviny*, 1995, roč. 98, č. 22, s. 15–19, č. 23, s. 11–18. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupný na <http://www.rvp.cz>.
- RAŠKOVÁ, M. *Připravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. Olomouc: VUP 2008.
- SVOBODOVÁ, A. – VODRÁŽKA, R. *Výchova k rodičovství na základní škole*. Praha: SPN 1977.
- Standard základního vzdělávání*. Věstník MŠMT ČR, LI, sešit 9, září 1995.
- ŠTECH, K. Otázka pohlavní výchovy. In *Sborník referátů z 1. sjezdu československého učitel'stva a přátel školství v osvobozené vlasti*. Praha: Nákladem sjezdového výboru Československé obce učitel'ské 1921, s. 347–351.

### Kontakt na autorku příspěvku:

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Katedra primární pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: miluse.raskova@upol.cz

### Etika – konštanta vyučovacieho predmetu etická výchova

Dáša VARGOVÁ

**Abstrakt:** Príspevok predstavuje kritický pohľad na koncepciu vyučovacieho predmetu etická výchova v Slovenskej republike. Cieľom štúdie je analýza tohto predmetu z pohľadu súčasných kurikulárnych zmien, komparácia koncepčných prístupov realizácie etickej výchovy v Slovenskej a Českej republike, zdôraznenie filozoficko-etického charakteru etickej výchovy, štruktúra a obsahové zameranie pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov etickej výchovy.

**Kľúčové slova:** etická výchova, Slovenská republika, kurikulum, Česká republika, komparácia, analýza.

„Dve veci naplňajú myseľ vždy novou a rastúcou úctou, čím častejšie a stálejšie sa nimi premýšľanie zaoberá: hviezdne nebo nado mnou a mravný zákon vo mne.“

*Immanuel Kant*

Mravný zákon je starý ako ľudská spoločnosť. Predstavuje prazákon, ktorý je v svojej podstate večný a nezničiteľný. Vývoj ľudskej spoločnosti je sprevádzaný neustálymi sociálno-politickými zmenami, v dôsledku ktorých sa menia hodnoty a ich hierarchia. Človek sa v nich čoraz zložitejšie orientuje a ťažšie rozhoduje. Spôsobom, ako sa správa, ako sa rozhoduje a nesie zodpovednosť za svoje rozhodnutia, sa stáva súčasťou sveta. Z uvedeného vyplýva, že problematika morálneho konania človeka a mravnej výchovy je permanentne aktuálna.

Akú úlohu v mravnej výchove zohráva škola? Aké ciele má plniť hodnotovo-mravná výchova? Aký má byť obsah výchovy k hodnotám a hodnotiacim úsudkom? Aké prostriedky k dosiahnutiu cieľov sú optimálne?

Etická výchova je výchovný predmet, ktorý má na Slovensku svoju históriu. Vznik výchovného projektu stručne opísal L. Lencz ešte v roku 1993 v *Pedagogike etickej výchovy (výchova k prosociálnosti)*: „Ľudia, ktorí boli pri zrode projektu ETICKÁ VÝCHOVA, mali to výnimočné šťastie, že vďaka vhodnému zloženiu tímu a za pomoci priateľov v zahraničí od začiatku mohli spájať skúsenosti vynikajúcich praktikov s erudíciou odborníkov a nadviazať na jeden z najslubnejších smerov vývinovej a sociálnej psychológie, na výskum prosociálnosti. Bádateľia, ktorí sú nositeľmi tohto trendu, sa navzájom poznajú a spolupracujú, a napriek názorovej rôznorodosti tvoria akési medzinárodné spoločenstvo. Umožnili nám nazrieť do tvorivej dielne ‚veľkej vedy‘, dali nám k dispozícii svoje výsledky. Takto sme mohli za niekoľko mesiacov, s minimálnym množstvom tápania a blúdenia, najkratšou cestou vyštartovať k cieľu“ (Lencz 1993: 5).

Po roku 1989 sa postupne, ale dostatočne razantným spôsobom zaviedol predmet etická výchova do výchovno-vzdelávacieho systému. Najskôr, od šk. r. 1990/1991 experimentálne na vybraných školách, neskôr, od šk. r. 1991/1992 ako nepovinný predmet a od šk. r. 1993/1994 ako predmet povinne voliteľný v alternácii s náboženskou výchovou – na 2. stupni základných škôl (1 hodina týždenne v 5.–7. ročníku, 0,5 hodiny týždenne v 8.–9. ročníku) a 3. stupni stredných škôl a gymnázií (1 hodina týždenne v 1.–2. ročníku). V júli 2004 si vtedajší minister školstva M. Fronc (KDH) vymenil ratifikačné listiny k zmluve medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní s apoštolským nunciom H. J. Novackým, čím zmluva nadobudla platnosť. Ratifikácii predchádzalo zavedenie povinne voliteľného predmetu náboženská výchova v alternatíve s etickou výchovou od školského roku 2004/2005 už aj na 1. stupeň základnej školy (1 hodina týždenne v 1.–4. ročníku). Je zrejmé, že išlo o politické rozhodnutie. Odborno-pedagogické a personálne otázky sa riešili následne. Svedčí o tom fakt, že pre otvorenie predmetu náboženská výchova

od 1. ročníka boli pripravené pre učiteľov náboženskej výchovy učebné texty a pre žiakov pracovné zošity, ale pre predmet etická výchova dodnes neexistujú učebnice ani pracovné zošity pre žiakov. To isté platí aj v oblasti kádrového zabezpečenia týchto predmetov. Čiastočne tento deficit supľujú metodické centrá vydávaním metodických príručiek pre učiteľov etickej výchovy, organizovaním programov kontinuálneho vzdelávania (špecializačno-kvalifikačných a špecializačno-inovačných) pre učiteľov rozširujúcich si aprobáciu o predmet etická výchova. Aj pedagogické a teologické fakulty pripravujú budúcich učiteľov etickej výchovy vybavených odborno-pedagogickými a didaktickými kompetenciami. Pravda je, že študijné programy učiteľstva etickej výchovy sú na rôznych fakultách odlišné.

K prioritám predmetu etická výchova patrí výchova k mravným hodnotám, k poznaniu seba samého, k pochopeniu problémov iných ľudí, k slobodnej a zodpovednej voľbe hodnôt, k humanisticky orientovanému konaniu a správaniu. Konceptia nového učebného predmetu sa opiera o španielsky model výchovy k prosociálnosti profesora R. Roche-Olivara. Podľa neho je rozhodujúcim faktorom pozitívneho vývinu charakteru prosociálnosť, prosociálne správanie. Ide o také správanie, ktoré vyjadrujú znaky prosociálnej výchovy – altruizmus, nezištnosť, reciprocita a stabilita. Je zamerané na nezištnú pomoc, spoluprácu, ochotu podeliť sa a obdarovať iných, namáhať sa v prospech iných. Cieľom takejto výchovy je nielen osvojenie určitého vonkajšieho správania sa (etiketa), ale predovšetkým vnútorná potreba robiť to, čo prospeje iným.

Charakteristickou črtou etickej výchovy je jej cieľová zložka – výchova k prosociálnosti. K procesuálnym zložkám patrí:

1. Výchovný program, t.j. obsah etickej výchovy.

V Štátnom vzdelávacom programe tvorí etická výchova spolu s náboženskou výchovou spoločnú vzdelávaciu oblasť Človek a hodnoty. V prílohe ISCED 1 (primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 1.–4. ročník), ISCED 2 (nižšie sekundárne vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy, 5.–9. ročník) a ISCED 3A (vyššie sekundárne vzdelávanie – 3. stupeň stredných škôl a gymnázií, 1.–2. ročník) je uvedených desať povinných tém: Komunikácia, Dôstojnosť ľudskej osoby, úcta

k sebe, Pozitívne hodnotenie druhých, Tvorivosť a iniciatíva, Vyjadrenie a komunikácia citov, Empatia, Asertivita, Reálne a zobrazené vzory, Spolupráca, pomoc, Darovanie, delenie sa. Spolu s aplikačnými témami Etika, Vzťah k náboženstvu a veriacim, Ekonomické hodnoty, Etika práce, Rodina, v ktorej žijem, Výchova k sexuálnemu zdraviu a rodinnému životu, Zdravý životný štýl, Masmédiálne vplyvy, Ochrana prírody a životného prostredia sa podieľajú na výchove k prosociálnemu, dobroprajnému správaniu.

2. Štýl výchovy predstavuje súbor výchovných zásad, ktoré vytvárajú atmosféru priaznivo naklonenú dieťaťu.

3. Špecifické metódy a postupy. Orientované sú na využitie zážitkového učenia, ktoré sprostredkúva žiakom novú skúsenosť, rozvíja jeho intra- a interpersonálne spôsobilosti. Popri klasických metódach sa uplatňujú metódy zážitkové (inscenačná metóda, rolové hry, heuristika, quickstorming, brainstorming a pod.).

Cieľom etickej výchovy je pomôcť žiakom/čkám vytvoriť si vlastný názor na preberané témy, osvojiť si primerané normy a hodnoty, vytvoriť si kladný vzťah k sebe, k iným ľuďom a k svetu, formovať a zaujímať postoje.

Olivarova koncepcia odporúča pri dosahovaní vyššie uvedeného cieľa uplatňovať trojfázový model vyučovacej hodiny etickej výchovy:

1. kognitívna a emocionálna senzibilizácia (priblíženie a pochopenie diskutovanej témy a emocionálne stotožnenie sa s ňou);
2. nácvik v podmienkach triedy (prostredníctvom vyskúšania a nácviku spôsobilostí pochopiť, čo je a čo nie je správne); spätná väzba posilňuje správnu voľbu konania v reálnom živote;
3. transfer a reálna skúsenosť (zameranie na aplikáciu osvojeného učiva v každodennom živote).

Z hľadiska pochopenia a prijatia hodnôt a noriem správania je nevyhnutnou súčasťou výchovného modelu hodnotová reflexia.

Vyučovací predmet etická výchova je koncipovaný ako pedagogická a psychologická disciplína. Etika, ktorá určuje jeho ciele, je v uvedenej, psychologicky zameranej koncepcii zastúpená minimálne. Podľa

Gluchmana „Filozofia a etika sú v rámci koncepcie etickej výchovy len doplnkom pre psychologicky založený výchovný program, ktorý vychádza z problematickeho delenia sociálnej a morálnej praxe (a najmä správania človeka) na egoistickú a prosociálnu“ (Gluchman 2009: 63). Inak povedané, či zaujmeme postoj uzavretia sa do seba a do svojho egoizmu, alebo postoj otvorenosti k iným, ergo postoj prosociálnosti.

Po takmer dvadsiatich rokoch od zavedenia etickej výchovy ako povinnej voliteľného predmetu v alternácii s náboženskou výchovou neprešiel predmet žiadnou výraznou zmenou obsahu či zmenou metodiky vyučovania. S poľutovaním možno konštatovať, že ani v rokoch tvorby štátneho vzdelávacieho programu a prípravy nového školského zákona č. 245/2008 Z.z. sa jeho obsah netransformoval.

Niekoľko kritických námietok a návrhov riešení, ktoré môžeme na základe doterajších skúseností s realizáciou etickej výchovy v školách sformulovať:

A) Zavedenie (od šk. r. 1993/1994) povinnej voliteľného predmetu etická výchova v alternácii s predmetom náboženská výchova sa uskutočnilo bez predchádzajúcej širšej odbornej diskusie. Išlo o politické rozhodnutie, ktorého cieľom bolo zaviesť do škôl náboženskú výchovu. Oba predmety majú spoločný cieľ – výchovu morálne zrelej a sociálne citiacej osobnosti–, ale prostriedky dosiahnutia tohto cieľa sú rozdielne. Povinný výber „buď-alebo“ (buď náboženská, alebo etická výchova) žiakov svetonázorovo skôr rozdeľuje ako spája. Takto nastavený model sa miňa základným svojim poslaním. Vnášanie ideológie do škôl, voľba jedného z dvoch povinnej voliteľných predmetov deti rozdeľuje na zlé (horšie) a dobré (lepšie). Mravnú výchovu mladej generácie je nutné a možné realizovať v deideologizovanom prostredí školy, pričom bude garantované aj základné ľudské právo (čl. 24, druhá hlava Ústavy SR, odsek 1): „Sloboda myslenia, svedomia, náboženského vyznania a viery sa zaručujú. Toto právo zahŕňa aj možnosť zmeniť náboženské vyznanie alebo vieru. Každý má právo byť bez náboženského vyznania. Každý má právo verejne prejavovať svoje zmýšľanie“, a odsek 2): „Každý má právo slobodne prejavovať svoje náboženstvo alebo vieru buď sám, buď spoločne s inými, súkromne alebo verejne, bohoslužbou, náboženskými úkonmi, zachovávaním obradov alebo zúčastňovať sa jeho

vyučovaní.“ V praxi mnohých škôl sa obsah a metódy vyučovania predmetu náboženská výchova odkláňajú od pôvodného výchovného zámeru a sklzávajú do výučby katechizmu, tj. prípravy na sviatosti – prvé sväte prijímanie, birmovku. Túto úlohu plní predmet náboženstvo a je logicky zaradený medzi povinné predmety na cirkevných školách.

Návrh riešenia: zaradiť (potrebná je politická vôľa) predmet etická výchova ako povinný pre všetkých žiakov (bez rozdielu ich vierovyznania) a náboženskú výchovu zaradiť ako voliteľný predmet do popoludňajšieho vyučovania. V demokratickej spoločnosti výučba náboženstva-katechizmu (ani keď sa „skrýva“ pod názvom náboženská výchova) nepatrí do prostredia štátnej školy.

B) Názov etická výchova nevystihuje obsah ani ciele predmetu. Súčasný koncept predmetu etická výchova je obmedzený len na prosociálnu výchovu. Etika ako filozofický a teoretický základ je v obsahu uvedeného predmetu zastúpená minimálne. Uplatňované metódy vyučovania podporujú prostredníctvom zážitkového vyučovania viac tvorivé ako kritické myslenie. Vnútorný a vonkajší svet žiaci uchopujú intuitívne, pocitovo, so slabou argumentačnou (teoreticky náročnejšou) bázou.

Riešenie: Na prvom stupni ZŠ (ISCED 1, primárne vzdelávanie, 1.–4. ročník), kde je výučba etickej výchovy orientovaná na mravnú výchovu žiakov prostredníctvom zážitkového vyučovania, by zodpovedajúci názov predmetu bol **Mravná výchova**.

Na druhom stupni ZŠ (ISCED 2, nižšie sekundárne vzdelávanie, 5.–9. ročník) už nedominuje zážitkové vyučovanie, ale najmä vo vyšších ročníkoch prevažuje výučba zameraná na rozvíjanie kognitívnych (poznatkových) spôsobilostí. Adekvátny názov takto orientovaného školského predmetu by bol **Etická výchova**.

Intelektuálny a morálny vývin žiakov tretieho stupňa vzdelávania SŠ (ISCED 3A, vyššie sekundárne vzdelávanie, 1.–2. ročník) predpokladá zmenu obsahu, metód a foriem vyučovania tak, aby žiaci boli schopní kognitívne spracovať morálne hodnoty, uvedomili si význam hodnôt a noriem, boli schopní formulovať morálne hodnotenia, úsudky. Vyučovacie predmety rozvíjajú etické myslenie na základe znalostí významných etických teórií (utilitarizmus, existencializmus, emotivizmus, situačná etika, deontologická teória a etika zodpovednosti, teória spravodlivosti

a pod.) a prostredníctvom uplatňovania metód podporujúcich kritické myslenie. Argumentačne pomáha žiakovi zdôvodniť svoj vlastný názor, zaujať zodpovedný postoj. Takto koncipovanému vyučovaciemu predmetu zodpovedá názov **Etika**.

C) Na plošné zavedenie nového predmetu nebolo slovenské školstvo ani personálne pripravené, chýbali učebnice etickej výchovy. Dnes vyučujú tento predmet nekvalifikovaní učitelia. „V prvých rokoch po zavedení predmetu neboli učitelia etickej výchovy pripravovaní na univerzitách, ale prostredníctvom ‚rekvalifikačných‘ kurzov na metodicko-pedagogických centrách... Až neskôr začali svojich študentov pripravovať pre etickú výchovu prevažne pedagogické fakulty“ (Kaliský – Kaliská 2009: 106).

Riešenie: Orientovať pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov na odbornú (prostredníctvom kurzov z teoretických predmetov – filozofie, etiky, pedagogiky) i pedagogickú (prostredníctvom didaktík) prípravu spojenú s pedagogickou praxou (priebežnou a súvislou). Formovať kompetencie a špecifické spôsobilosti budúceho učiteľa vo vzťahu k žiakovi, k edukačnému procesu a vo vzťahu k sebe samému, k sebarozvoju. Oboznámiť budúcich učiteľov etickej výchovy s najnovšími trendami vo vyučovaní, napr. výchovy k ľudským právam a právam dieťaťa, globálneho rozvojového vzdelávania, multikultúrnej výchovy, v oblasti aplikovaných etík, napr. v bioetike, medicínskej etike, etike podnikania, environmentálnej etike. Posilniť dôraz na profesionálny a osobnostný rast študentov v ich príprave pre budúce povolanie učiteľa prostredníctvom reflexie ich skúseností. Vytvárať príležitosti, ktoré by študentov podnecovali k sebareflexii, kritickému mysleniu, dialógu, tvorivosti, tolerancii, spolupráci a zodpovednosti. Pripraviť ich pre prax školy osvojením si základných kognitívnych poznatkov a životných zručností prostredníctvom tvorby praktických ukážok pedagogických dokumentov v kurzoch didaktík.

D) Pretrvávajú mýty, že etickú výchovu môže učiť každý. Hodiny etickej výchovy sú širšou verejnosťou a často aj pedagógmi vnímané ako voľné hodiny, na ktorých sa žiaci „iba hrajú“ bez zamerania na cieľ. Etickou výchovou, vzhľadom na jej nízku časovú dotáciu v učebných plánoch, školy dopĺňajú úväzok nekvalifikovaným učiteľom/kám, ktorým

chýbajú normohodiny. Najčastejšie sú to triedni učiteľia/ky, ale aj učiteľia/ky prírodovedných predmetov, telocvikári a pod. Vzhľadom na povinnú voliteľnosť etickej výchovy v alternácii s náboženskou výchovou je najmä v obciach a malých mestách (t.j. v prostredí s vyššou mierou religiozity, vynutiteľnosťou voľby predmetu náboženská výchova zo strany cirkvi, nízkou anonymitou, neslobodou voľby a pod.) prihlásených na etickú výchovu málo žiakov. Z toho dôvodu sa na škole „neužívajú“ učiteľ/ka-etikár/ka. Iná situácia je v mestách a v školách, kde si zvolí predmet etická výchova väčšina žiakov.

Návrh riešenia: Predmet etická výchova považovať za rovnako dôležitý ako všetky ostatné vyučovacie predmety. Dať mu vážnosť tým, že jeho výučba bude na školách garantovaná kvalifikovanými učiteľmi/kami.

E) V širšom zmysle má mravná výchova nadpredmetový charakter. Realizuje sa na všetkých vyučovacích hodinách, v mimovyučovacích aktivitách, počas prestávok, v školskej jedálni a pod. Mravná výchova je pomyselnou prierezovou témou vo vzdelávaní.

Návrh riešenia: Za stav morálneho vývinu žiakov nemôže niesť zodpovednosť iba učiteľ/ka etickej výchovy. On/ona majú byť však tými, ktorí vybavujú žiaka/čku teoreticky a prakticky pre život v zložitých každodenných situáciách. Nepochybne každý učiteľ/ka by mali byť žiakom morálnym vzorom, príkladom.

V Českej republike bola a je situácia s mravnou (hodnotovou) výchovou odlišná. K. Štech ešte v roku 1927 uvádza v publikácii *Česká mravná výchova* jej tematické okruhy: výchova národná, výchova štátna, výchova k spravodlivosti, výchova k pravde, výchova k sile presvedčenia, výchova k práci, výchova k sociálnemu cíteniu, výchova k demokracii, výchova pre pokrok, výchova k samostatnosti, výchova k statočnosti, výchova k spoločenskému správaniu, výchova k sebedovetomiu, výchova k humanite (Štech 1927: 5–326). Jej súčasný okrajový význam výstižne charakterizoval P. Vacek: „Funkčná mravná výchova je v Čechách záležitosťou epizodickou, postavenou na ‚náhodnom‘ individuálnom vklade výnimočne disponovaných pedagógov, ktorí intuitívne, nad rámec štandardného očakávania, si vzali za svoje pôsobiť primárne na ‚mravy‘ svojich zverencov“ (Vacek 2002: 62).

Rámcový vzdelávací program pre základné vzdelávanie umožňuje školám vypracovať svoje školské vzdelávacie programy. V nich si môže škola zvoliť etickú výchovu ako nepovinný predmet pre žiakov základnej školy a prvých dvoch ročníkoch strednej školy. Implicitne sa obsah mravnej výchovy prejavuje v témach iných predmetov (pozri základný pedagogický dokument Rámcový vzdelávací program pre základné vzdelávanie, schválený Ministerstvom školstva, mládeže a telovýchovy v r. 2004).

Implementovať hodnotovú výchovu do výchovno-vzdelávacieho procesu v českých školách je v súčasnosti možné dvomi spôsobmi:

1. Zaviesť na škole samostatný vyučovací predmet etická výchova.
2. Zaviesť etickú výchovu v podobe prienikovej témy.

Iniciatíva skupiny kresťansky orientovaných českých učiteľov spolupracuje so zástancami olivarovskej koncepcie vyučovania etickej výchovy na Slovensku. Usiluje sa takmer identický model etickej výchovy zaviesť plošne do vzdelávacieho systému v Čechách ako predmet povinný. Zatiaľ toto úsilie nebolo úspešné.

### **Ako by mala byť orientovaná príprava budúcich učiteľov etickej výchovy?**

Svojím zameraním na aktívne metódy učenia, výchovu o hodnotách, k hodnotám a hodnotiacim úsudkom, výchovu k zodpovednosti a kooperatívne správanie, sebaopoznanie a seba výchovu žiakov/študentov je tento predmet v našom školstve unikátny. Nepreferuje encyklopedické poznanie ani transfer informácií. Orientuje sa na rozvoj osobnosti, formovanie hodnotovej hierarchie a správanie detí v spoločnosti. Preto je potrebná špeciálna príprava odborníkov pre tento predmet, orientovaná na získanie profesijných pedagogických kompetencií samostatných pedagogických zamestnancov, ktoré sú nevyhnutné pri uplatňovaní výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na kognitívny a emocionálny rozvoj žiakov na hodinách povinnej voliteľného predmetu etická výchova.

Obsah študijného programu navrhujeme rozdeliť do troch okruhov/modulov:

## Modul 1: Etika ako filozofická disciplína (teoretické zdroje etickej výchovy)

- Etická propedeutika
- Dejiny morálnej filozofie
- Dejiny ako etický/morálny problém na individuálnej a spoločenskej úrovni
- Kultúrna propedeutika
- Etika v náboženských systémoch
- Antropologické pozadie relevantných etických konceptov
- Sociológia výchovy a mládeže
- Politická etika
- Profesionálna etika učiteľa (kompetenčný profil učiteľa ETV)

## Modul 2: Etická výchova ako pedagogická a aplikovaná disciplína

- Projekt etickej výchovy v SR / Premeny etickej výchovy v SR a v Európe
- Etická výchova – výchova k hodnotám
- Rodové aspekty výchovy a sexuálna výchova
- Situačná etika
- Európske a globálne dimenzie
- Multikultúrna výchova
- Osobný a spoločenský ideál
- Komunikačné zručnosti učiteľa

## Modul 3: Trendy vo vyučovaní etickej výchovy (nástroje etickej výchovy)

- A) Pedagogické dokumenty – Štátny vzdelávací program (ŠTVP) a Školský vzdelávací program (ŠKVP)
- a. VO Človek a hodnoty
  - b. Prierezové témy
- B) Formy a metódy vyučovania etickej výchovy
- a. Formy vyučovania ETV  
(Koopratívne vyučovanie – spolupráca, Prvky ITV – pre etickú výchovu)
  - b. Metódy tvorivého myslenia
  - c. Metódy podpory kritického myslenia

- C) Nové trendy vo vyučovaní etickej výchovy
- a. Metodiky etickej výchovy (Rozvoj životných zručností...)
  - b. Metódy a techniky výskumu pri riešení problémov
  - c. Práca s učebnými materiálmi
  - d. Tvorba učebných materiálov

Z pohľadu prípravy budúcich učiteľov etickej výchovy považujeme za dôležitý systém ich didaktickej prípravy. Kurz Didaktika ETV je zameraný na rozvíjanie **profesionálnych pedagogických spôsobilostí/kompetencií pre vyučovanie predmetu etická výchova na nižšom a vyššom stupni sekundárnej vzdelávania**. Systematicky rozvíja didaktické a psychodidaktické kompetencie študentov a prináša podnety pre ich ďalší osobnostný a sociálny rozvoj. Nadväzuje na kroky učebného cyklu (moduly), z ktorých sa skladá celok profesijnej didaktickej prípravy.

S kolegyňou V. Dúbravovou sme predmet rozčlenili tak, aby didakticky orientované kurzy na seba nadväzovali, dopĺňali sa a pomáhali tak postupne utvárať a zdokonaľovať ich profesionálne kompetencie. Východiskom bola pre nás „cesta k lepšiemu vyučovaniu“, ktorú rozpracoval Ch. Kyriacou (1996: 7–155).

## Moduly – kroky cyklu učiteľskej prípravy:

1. Kontakt so školou (KsŠ)
2. Identifikácia vzdelávacích potrieb (IVP)
3. Plánovanie a príprava vyučovania (PPV)
4. Realizácia vyučovacích aktivít (RVA)
5. Hodnotenie vo vyučovaní (HV)
6. Osobnostný a sociálny rozvoj (OSR)

Témy, konkrétne problémy sme rozčlenili podľa krokov učebného cyklu na dve oblasti:

## I. VEDOMOSTI

### 1. Kontakt so školou

- **Odborová didaktika** výchovného predmetu – etickej výchovy. Etická výchova na Slovensku – všeobecná charakteristika školského predmetu.

- **História vyučovania etickej výchovy** na našom území. Etická výchova na Slovensku po r. 1989. Zdôvodnenie zavedenia etickej výchovy ako školského predmetu.
- **Súčasnosť a výchova k prosociálnosti.** Štátny vzdelávací program. Etická výchova ako hodnotová výchova. Ciele, obsah a proces – všeobecná charakteristika.
- **Náboženská výchova od r. 1993** – informácia. Spolupráca a inšpirácia v záujme cieľov výchovy k prosociálnosti.
- **Premeny etickej výchovy** v kontexte reformy slovenského systému vzdelávania. Človek a hodnoty. Analýza kurikulárnej transformácie vyučovacieho predmetu etická výchova v SR. Komparácia programov učiteľstva etickej výchovy v SR a vo vybraných európskych krajinách.

## 2. Identifikácia vzdelávacích potrieb

- **Diagnostika a dôsledky pre plánovanie výučby.** Poznávanie a vnímanie žiaka. Skupina, prostredie pre ETV. Kognitívny, afektívny, sociálny a psychomotorický rozvoj žiakov a žiačok.
- **Učenie, učebné štýly a výchova.** Skúsenostné a zážitkové učenie, učebné štýly. Identifikácia dominantného štýlu poznávania, detský obraz sveta a dôsledky pre etickú výchovu.
- **Učiteľ, učiteľka** – sebadiagnosticska, učiteľovo chápanie výučby, vnímanie žiaka, vzťahy k okoliu. Analýza aktivít učiteľa. Nároky na učiteľa/ku ETV – učiteľské profesijné kompetencie pre prácu s jednotlivcami so skupinou na hodinách ETV. Osobnostný a sociálny rozvoj učiteľky/ľa, model rozvoja životných zručností (RŽZ).

## 3. Plánovanie a príprava vyučovania

– dlhodobá a krátkodobá

- **Kontext pre plánovanie.** Pedagogické dokumenty. Ciele vyučovania etickej výchovy – kľúčové kompetencie, ciele vzdelávacej oblasti, ciele predmetu. Oblasti cieľov. Postup pri určovaní špecifických cieľov ETV. Obsahový a výkonový štandard. Ciele školského predmetu ETV vo vzťahu k sociálnemu, morálnemu a kognitívnemu vývinu detí – podnety pre prácu.

- **Princípy a zásady pre vyučovanie ETV** – Projekt, Osnovy, oblasť a ciele predmetu (R.Olivar, L.Lencz, Krížová). Učenie, učebné štýly (Kolb, Gardner) a doporučené metódy (EUR, DITOR, SPK), aktivity podľa pôvodného projektu ETV, schváleného MŠ SR v r. 1993 a 1997 a v prílohách k ŠtVP z r. 2009.
- **Koncepcie vyučovacieho procesu, organizačné formy vyučovania a didaktické zásady.** Kooperatívne vyučovanie, projektové vyučovanie („praktické činy“ – ukážka), konstruktivizmus (EUR ako stratégia učenia a metódy), integrované vyučovanie (ITV) a ich využitie vo vyučovaní ETV.
- **Príprava na vyučovanie** – proces tvorby od Vzdelávacích programov, cez časovo-tematické plány k vyučovacej hodine. Postup prípravy na hodinu a koncepcia vyučovacieho procesu –senzibilizácia, nácvik, hodnotová reflexia, reálna skúsenosť (transfer).
- **Učivo.** Výber učiva. Prvky učiva – informácie, kognitívne schopnosti a stratégie, podnety k postojom a motorické zručnosti. Súvislosť cieľov a výberu učiva (obsah, témy). Základné a rozširujúce učivo. Usporiadanie učiva. Didaktická analýza učiva.

## 4. Realizácia vyučovacích aktivít

- **Metódy vyučovania** a ich konkretizácia pre etickú výchovu. Vymedzenie, klasifikácia metód vo vzťahu k cieľom vyučovania, vzhľadom k učebným štýlom, k potrebám zapojenia žiakov a žiačok, učebným situáciám a podobne.
- **Disciplína** na hodinách etickej výchovy. Reflexia a sebareflexia situácií.
- **Inšpirácie** ďalšími projektmi a školskými programami. Perspektívy rozvoja. ETV – školského predmetu. Prierezové témy a alternatívy k ETV. Osobnostný a sociálny rozvoj v slovenskom a v českom Rámcovom vzdelávacom programe. Metódy a formy rozvíjania kompetencií (In ŠtVP ISCED 2, 3A) prostredníctvom programov využiteľných v ETV – kooperatívne vyučovanie, problémové vyučovanie, multikultúrna výchova, environmentálna výchova, výchova k ľudským právam a mediálna výchova.

## 5. Hodnotenie vyučovania

- **Formy sebahodnotenia** – hodnotenie inými, spoločné hodnotenie.
- **Hodnotenie a ciele vyučovania.** Typy hodnotenia – striedanie foriem, štýlov, spôsobov. Teória, reflexia a doplnenie z praxe.

## 6. Osobnostný a sociálny rozvoj

- Preukázať schopnosť **spolupráce a kooperácie** pri plnení skupinových úloh.
- Poskytovať, vyhľadávať a prijímať **spätnú väzbu** od kolegov a vyučujúcich.

## II. ZRUČNOSTI

Prehlbujú a rozširujú profesijné spôsobilosti.

Predmet etika/etická výchova/mravná výchova je svojou orientáciou na výchovu o hodnotách, k hodnotám a hodnoteniu, čiže schopnosti uskutočňovať správne rozhodnutia a vedieť ich hodnotovo zdôvodniť, rovnako dôležitý ako všetky ostatné vyučovacie predmety. V štúdiu je preto venovaný pomerne veľký priestor odborovej a didaktickej príprave budúcich učiteľov etickej výchovy.

### Literatúra a odkazy:

- ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon 1994.
- BEDNAŘÍK, A. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska 2004.
- GLUCHMAN, V. „Etická výchova“ a morálne myslenie (etika sociálnych dôsledkov ako východisko modelu mravnej výchovy). In *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí*. Banská Bystrica: PdF UMB Banská Bystrica 2009.
- KALISKÝ, J. – KALISKÁ, L. Aká je etická výchova na Slovensku? In *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí*. Banská Bystrica: PdF UMB Banská Bystrica 2009.
- KORIM, V. a kol. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB 2008, s. 6–58.
- KYRIACOU, Ch. *Kľúčové dovednosti učiteľa*. Praha: Portál 1996.

LENCZ, L. *Metódy etickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave 1993.

LENCZ, L. *Pedagogika etickej výchovy*. Výchova k prosociálnosti. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave 1993.

PETLÁK, E. a kol. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: Iris 2005.

ROCHE-OLIVAR, R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana 1992.

ŠTECH, K. *Česká mravná výchova*. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého v Praze 1927.

TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave 2005.

*Ústava Slovenskej republiky*. Žilina : Vydavateľstvo Poradca 2001.

VACEK, P. Od psychologie morálky k projektům etické výchovy. In *Etika a etická výchova v školách*. Trnava: Pedagogická fakulta TU 2002.

www.statpedu.sk (Štátny vzdelávací program, prílohy ISCED 1, ISCED 2, ISCED 3A)

www.vuppraha.cz (Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání, 2007)

### Kontakt na autorku príspevku:

PhDr. Dáša VARGOVÁ, CSc.

Katedra etickej a občianskej výchovy

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

Račianska 59

813 34 Bratislava

Slovenská republika

e-mail: [dasa.vargova@fedu.uniba.sk](mailto:dasa.vargova@fedu.uniba.sk)

### V jaké době vlastně dnes žijeme? (Stručný pokus o vymezení)

Petr ZIMA

**Abstrakt:** Text představuje stručné zamyšlení nad charakteristikou doby, v níž se nyní nacházíme. V této souvislosti se autor pokouší upozornit na některé problémy, s nimiž se setkáváme při přechodu české společnosti od totality k demokracii.

**Klíčová slova:** korupce, sociální konflikt, občanská společnost, autoritativně manažerský kapitalismus.

V režimu, který zde existoval před rokem 1989, bylo čas od času zvykem „rituálně“ pojmenovat období, ve kterém se společnost dle teoretiků tehdejší vládnoucí ideologie nacházela. Proto byly, a to zejména v propagandě, používány takové pojmy jako například *socialismus*, *komunismus*, *reálný socialismus* nebo *normalizace*. Je potřeba říci, že obyčejné občany tato problematika pochopitelně příliš nezajímala, protože museli řešit spíše běžné problémy tehdejšího každodenního života. Dnes je v jistém smyslu situace podobná. Politikové a nová propaganda se velmi často „zaklínají“ pojmy jako *demokracie*, *trh*, *tržní hospodářství*, *svoboda*, *boj proti korupci* apod., avšak tyto pojmy, stejně jako v době před listopadem 1989, obyčejné občany, kteří jsou navíc znechuceni chováním politiků a politikou jako takovou, zřejmě také příliš neoslovují. A to zejména proto, že se musejí například potýkat s takovými

jevy a skutečnostmi, jako je nezaměstnanost anebo případný větší či menší nedostatek financí, splácení hypoték, dostupnost lékařské péče atd.

I když je dnes minulý režim oprávněně kritizován a leckdy primitivně vysmíván, demokratické strany nyní mají opět *ideové konference* – KSČ „pro změnu“ užívala pojem *ideologické konference* – ačkoli ani na dnešních ideových konferencích nejde ani tak o ušlechtilé *ideje* jako spíše opět o *ideologii*, respektive ideologie různého zaměření. Dnes už jednotlivé politické strany či narychlo vytvořená marketingová a zájmová sdružení, která se ráda tváří jako klasické politické strany, sice nemají funkci *ideologického tajemníka* (tak jako dříve KSČ), ale „pro změnu“ mají funkci *ideového šéfa strany* (srov. Kundra 2011: 22).

Když pomíneme tuto poněkud hořce humornou stránku problému, přece jenom bychom se mohli alespoň v náznaku zamyslet nad tím, jak pojmenovat nebo stručně charakterizovat *system* (režim), ve kterém nyní žijeme. Protože například s pojmem *postkomunismus* už dnes asi stěží vystačíme.

Dalo by se říci, že současnou společnost bychom mohli nazvat společností přechodu od totality k demokracii. V této souvislosti si ale můžeme položit otázku, v jakém typu nebo druhu politického režimu jsme žili v posledních pěti nebo šesti letech, která předcházela listopadu roku 1989. S největší pravděpodobností se již nejednalo o *totalitní system*, jak tomu bylo zejména v padesátých letech, ale spíše šlo o určitou formu *režimu autoritativního* (byrokraticky autoritativního). Ačkoli se jedná o důležitý politologický problém, v souvislostech této úvahy jej zmiňuji spíše okrajově.

Přesto bych se chtěl pokusit – i když se jedná o můj subjektivní názor – o přibližné pojmenování režimu či systému, ve kterém dnes žijeme. Z ekonomického hlediska se můžeme shodnout na tom, že jde o nějakou (jakou?) formu *kapitalismu*. Z politologického hlediska můžeme kapitalismus zhruba vymežit jako ekonomické uspořádání společnosti definované převládající existencí kapitálu a námezdní práce. Kapitál pak tvoří nahromaděné prostředky v rukou soukromých, tj. nestátních majitelů, k nimž patří korporace a akciové společnosti. Námezdní práci je pak činnost pracujících, kteří směňují své odpracované hodiny

za mzdu, placenou ze zásob kapitálu. Kapitalista nedostává mzdu, ale poté, co realizuje na trhu hodnotu vyrobeného zboží, jemu samému zůstává zisk (srov. Scruton 1999: 54–55). V této souvislosti se můžeme setkat s nejedním závažným problémem. Jen namátkou je to například problém *spravedlivé mzdy* lidí, kteří na trhu práce prodávají zaměstnavatelům (kapitalistům) svoji pracovní sílu. Do jaké míry je spravedlivá mzda třeba u těch, kteří pracují v různých super- či hypermarketech? Dále se můžeme ptát nebo přemýšlet o tom, zdali všichni podnikatelé a novodobí kapitalisté používají svého *zisku* na investice a vytváření nových pracovních míst, nebo spíše na svou, někdy okázale prezentovanou osobní spotřebu. A mohli bychom pokračovat dále: Jsou dnes podnikatelé opravdu *jedinými* tvůrci hodnot a společenského bohatství? Povaha dnešního kapitalismu v České republice je bezesporu dána i tím, že v devadesátých letech minulého století vznikl ze velice „specifických“ podmínek, totiž z majetku tehdejších státních podniků.

Je také velice dobře známo, že v České republice (a nejen v ní) dochází k pronikání byznysu do oblasti politiky a politického rozhodování. Nešlo by tedy zejména z tohoto důvodu pojmenovat současnou podobu kapitalismu v ČR jako *kapitalismus autoritativně manažerský*? A to právě vzhledem k velkému vlivu manažerů a byznysmenů v politice?

V současné době se stala takřka módním tématem také problematika korupce. Není snad v Čechách politické strany, která by si nedala do programu boj proti tomuto závažnému etickému, společenskému a politickému problému, což rovněž bezesporu svědčí o neobvyklé invenci představitelů jednotlivých stran. A tyto strany určitě pravidelně projednávaly toto závažné téma na svých ideových konferencích.

Nynější ředitel organizace Transparency International David Ondráčka se k problematice korupce v oblasti politiky vyjádřil následovně: „V politické rovině je to velmi jednoduché – vláda, vlivní poslanci a senátoři a vysoce postavení úředníci. Ale pak je ještě jedno vyšší patro, a to je byznys. To jsou lidé, kteří mají někdy oprávněný pocit, že tahají za nitky, a de facto jsou nad politickou reprezentací.“ A dodává: „Je to pět šest finančních skupin, jež mají největší ekonomickou sílu ovlivňovat pohyby v naší zemi“ (cit. Wolfová 2011: 56) O těchto lidech dále David Ondráčka uvádí, že mají velký vliv, a pokud jim začne někdo vadit,

jsou schopni na svou obranu použít tvrdé nástroje (Tamtéž). Upozornil také na fakt, „že politici jsou zjevně zavázáni finančním skupinám a nejsou schopni z tohoto vlaku vystoupit“ (Tamtéž: 58). V tomto smyslu můžeme konstatovat, že se byznys dostává nad politiku a někteří politici – i když si to sami leckdy nechtějí přiznat – se stávají spíše loutkami a nástroji v rukou manažerů velkých společností. Ještě jednou bych si proto dovolil citovat Davida Ondráčku: „Neříkám, že každý český politik bere úplatky, ale tvrdím, že každý z nich musí hrát tu hru – kupovat si přízeň a shánět peníze pro (svou rodnou – pozn. autora) stranu. Tedy přistoupit na to a být součástí korupčního systému“ (Tamtéž: 56.)

I tyto záležitosti poukazují na některé příčiny toho, proč jsou občanské politikou a politiky znechuceni. A spoléhat se jednou za čtyři roky pouze na to, že „vykroužkují“ své neoblíbené politiky, je poněkud málo. A nelze to pokládat ani za nějaký „záračný“ nástroj, nehledě na to, že ti noví a nezkorumpovaní politici se velice rychle přizpůsobí prostředí, ve kterém se ocitli. Právě v takovém kontextu mohou znít *fráze* o svobodě, demokracii a možnosti cestování pro mnohé lidi už poněkud trapně a vyčpěle.

Jde také o to, že pokud se v České republice budou trvale rozevírat pomyslné sociální nůžky, pak může v (ne)daleké budoucnosti dojít k nejruznějším *sociálním konfliktům*, které mohou nabýt různých forem a mohou se projevit různou intenzitou. Pak ale není vyloučeno, že stávající režim může na takovou situaci zareagovat použitím různých autoritativních opatření a metod. To znamená, že může nejruznějším způsobem omezovat a pronásledovat lidi kriticky a samostatně myslící, jak jsme toho svědky nejen v bývalých postsovětských republikách, ale i například v sousedním Maďarsku, kde vládnoucí Orbánova strana Fidesz mocensky „válčuje“ své oponenty a snaží se o to, aby zůstala u moci co nejdéle (srov. Palata 2010: 10). Na tomto příkladě se ukazuje, že i politikové a strany, které původně usilovaly o nastolení demokracie, mohou podlehnout pokušení omezit demokracii a spolu s byznysmeny vládnout autoritativními metodami. Vždyť i Adolf Hitler se nedostal k moci nějakou revolucí, ale za pomoci svobodných voleb a za podpory mnohých významných německých podnikatelů. Vzápětí pak vyhnal poslance ostatních politických stran z Říšského sněmu a zrušil odbory

a nezávislý tisk. Můžeme uvést i další příklad, a to když byla původně demokratická vláda československé první republiky vystřídána na podzim roku 1938 autoritativní vládou republiky druhé (k čemuž přispěla velice složitá mezinárodní situace). Avšak komplikovanou mezinárodní situaci nelze nikdy vyloučit ani v budoucnosti.

Nelze také opomíjet ani psychologický fakt, který spočívá v tom, že nejednomu politikovi a podnikateli, kteří mají tendenci přehlížet a ignorovat *občanskou společnost* ve formě spontánního a svobodného sdružování občanů vytvářejících různé organizace k obhajobě svých vlastních zájmů (srov. Scruton 1999: 93), by jistě vyhovovalo vládnout za pomoci autoritativních a byrokratických metod, neboť je to mnohem snadnější.

K tomu by značnou měrou mohla přispět i *pasivita občanů*, kteří jsou znechuceni politikou – a mnoha politikům a podnikatelům by právě tato pasivita mohla bezesporu vyhovovat. Není ideálnějšího „objektu“ vlády než pasivní a apatičtí občané. K tomu přistupuje i fakt, že někteří lidé se nechávají zcela *dobrovolně ohlupovat konzumem* a nejrůznějšími projevy a formami *masové kultury*. Tím pádem nemusejí samostatně a kriticky myslet. Ale v určité rovině jsou i konzum a zábavní průmysl určitým druhem *korupce*. To může vytvářet jeden z dalších předpokladů možné přeměny demokratického státu v *kapitalismus autoritativně manažerský*. Nelze se také divit tomu, že někteří občané nepřemýšlejí o současných problémech české společnosti takřkajíc záměrně a programově. Pak by si totiž museli klást otázku o úrovni morálky, demokracie, politiky a hlavně mezilidských vztahů a museli by se také zamýšlet nad skutečností, kam současná česká společnost směřuje...

Někdo by mohl oprávněně namítnout, že narozdíl od doby před rokem 1989 občany za jejich názory nikdo nepronásleduje. To je pravda. Ale leckdy nastává situace, že politikové, podnikatelé, konformní sdělovací prostředky a jejich zaměstnanci mohou oprávněně a kritické názory občanů (záměrně) ignorovat.

#### Literatura a odkazy:

- KUNDRA, O. Ve stínu JaT. *Respekt*, 2011, roč. 22, č. 31, s. 22–23.  
PALATA, L. Orbán, ten Orbán. *Lidové noviny*, 27. 12. 2010, s. 10.

- SCRUTON, R. *Slovník politického myšlení*. Brno: Atlantis 1999.  
WOLFOVÁ, P. Musíme je tlačit. *Reflex*, 2011, roč. 22, č. 3, s. 56–59.

#### Kontakt na autora příspěvku:

PhDr. Petr Zima, Ph.D.  
Katedra společenských věd  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5  
771 40 Olomouc  
e-mail: petr.zima@upol.cz

## Princip individualismu v Senekově filozofii

Zuzana JÍLKOVÁ

**Abstrakt:** Příspěvek ve své první části podává obecnou charakteristiku stoické filozofie. Další část textu se specializuje na individualismus v širších filozofických souvislostech, poté se zaměření příspěvku zužuje na individualismus v Senekově pojetí. Závěr pojednává o významu Senekovy koncepce individualismu pro dnešní dobu.

**Klíčová slova:** stoická filozofie, L. A. Seneca, princip individualismu.

### Úvod

Ve svém obecném pojetí stoicismus stále patří ke známějším filozofickým směrům. Jako stěžejní východisko stoicismu bývá uváděna logika a fyzika, úzce propojená s etikou. Logické uvažování (rozum) člověku podle stoiků umožňuje pochopit to, že jeho život ovlivňují nezměnitelné boží zákony. Chceme-li žít spokojeně a klidně, musíme se s daným plánem smířit, protože je nezbytné, abychom žili v souladu s rozumem, přirozeností, s přírodou. K tomu potřebujeme nutně znát principy jejího fungování – a znalost přírody nám dokonale poskytne fyzika. Nauka o boží prozřetelnosti a logu, účelném řádu, tvoří tedy součást stoické filozofie přírody – fyziky, která, jak je vidět, zasahuje do etických otázek. Stoická etika ale nevymezuje jen podmínky,

kteřé jsou nezbytné k dosažení klidu. Obrací se také k záležitostem, jež nás zneklidňují. Z klidu mohou jedince vytrhnout vášně, považované stoiky za nemoci duše. Díky těmto vášním (afektům) považujeme lhostejné či špatné za hodnotné. Lhostejné je téměř vše, co je vnější, s výjimkou manželství, rodiny a státu.

Ctnost učence je založena na oproštění se od lhostejného, od vášni, čili na takzvané apatii, což v konečném důsledku vede k lepšímu přijetí osudu a k neochvějnosti neboli ataraxii. Stoický mudrc je tedy vnitřně svobodný, nikoli však netečný vůči sociálním a humánním otázkám. Důležitou roli pro něj má láska k bližnímu a sociální spravedlnost, která se týká i otroků a barbarů. Všichni mají stejná práva i povinnosti, bez ohledu na to, do jaké vrstvy se narodili. Stoická morálka a láska překonávající veškeré bariéry anticipovaly křesťanskou etiku. Možná i proto se může na první pohled jevit jako nepravděpodobné, že by jedním z principů stoické mravní koncepce mohl být individualismus, který je v sociální rovině stoické etiky zdánlivě potlačen.

Z tohoto důvodu stoický princip individualismu představuje téma, které doposud nebylo dostatečně reflektováno v sekundární literatuře. Běžně dostupné učebnice a odborné knihy se zaměřují spíše na obecné vymezení stoického systému tak, aby jejich čtenáři získali alespoň přibližnou představu o základních aspektech dané filozofie. Obecně mravní rozměr individualistické koncepce a její proměny v rámci společenského vývoje potom zachycují odborné články zaměřené na etiku. V těchto textech však nenacházíme žádný přímý odkaz na Senekovo pojetí.

Stoická etika má mnohostrannější mravní dimenzi než tu, kterou běžně uvádějí odborné publikace. Následující příspěvek se proto zaměřuje na zachycení konkrétní mravní části Senekových stanovisek, jež doposud nebyla podrobněji zpracována. Na základě studia a rozboru původního Senekova díla zde předkládáme základní rysy jeho individualistické koncepce a její provázanost s jinými myšlenkovými proudy. Vzhledem k současné společenské situaci můžeme za stejně naléhavou považovat i problematiku vztahu individualismu k mravním hodnotám, před jejichž devalvací, k níž v moderní společnosti dochází stále častěji, Seneca nepřímo varoval již ve své době.

## Princip individualismu v Senekově filozofii

Chceme-li se zaměřit na zásadu individualismu u Seneky, můžeme jistě znaky tohoto principu nalézt v *Listech* adresovaných Luciliovi. Seneca v nich klade důraz na svobodu jednotlivce, duševní vyrovnanost a odolnost, na umění individua poradit si s negativními vlivy přicházejícími zvnějšku. Individualismus pak nemá být založen na tom, že si jedinec zcela odepře veškeré materiální statky a zřekne se pozitivních rozkoší, které jej obklopují. Je spíše nutné, aby k těmto záležitostem přistupoval zdrženlivě, s vědomím, že jsou pomíjivé a může o ně být kdykoli řízením osudu připraven: „Nikdy nepokládej za šťastného nikoho, kdo je na štěstí závislý. Kdo se raduje z něčeho, co se mu dostalo zvenčí, spoléhá na křehkou oporu: pomine radost, jako příšla“ (Seneca 1969: 203).

V koncepci individualismu Seneca volí střední cestu mezi slepým následováním konvenčních pravidel a jejich úplným odmítáním. Bere na vědomí všeobecné normy společnosti, ale neznamená to, že je zcela nekriticky přijímá. Doslova o tom říká: „Způsob života budiž střední cestou mezi mravy vzornými a obecně vžitými“ (Tamtéž: 14). Na druhou stranu zavrhuje i druhý extrém – přílišnou nekonformitu projevující se snahou některých jeho současníků odlišit se od většinové společnosti zanedbaným zevnějškem, který je proti přirozenosti a vede tak k izolovanosti mudrce. Jedinečnost totiž nemá být založena na vnějších znacích, ale na vnitřním bohatství myslitele: „Uvnitř mějme všechno zcela odlišné, ale náš zevnějšek shoduj se s davem. Náš šat nebuď nádherný, ale také ne špinavý“ (Tamtéž). Seneca tedy zcela správně upozorňuje na častý omyl mnohých jedinců, totiž že individualita spočívá v neobvyklé úpravě zevnějšku nebo v jiných křiklavých efektech poutajících pozornost kolemjdoucích. To je aktuální i v současné době, uvědomíme-li si fakt, že spousta mladých lidí mnohdy v důsledku působení masivní mediální kampaně podléhá přesvědčení, že dredy, piercing a tetování jsou tím, co je činí originálními a svobodnými. Často se u nich přitom jedná o projev nízkého sebevědomí a o kompenzaci mnohem závažnějších vnitřních kvalit, které jim schází.

Osobitost v pojetí Seneky tedy neslouží jako nástroj výlučnosti a povrchní slávy. Ušlechtilý tedy není jen ten, kdo je viditelný a vystupuje na veřejnosti, užitečný může být i jedinec, jenž jedná v ústraní. Naopak dav často člověka odvádí od původních záměrů a brání mravnímu růstu individua. Jsme ve své podstatě snadno ovlivnitelní a v důsledku toho poměrně rychle přejímáme nežádoucí vzorce chování. Seneca proto varuje před negativními důsledky davu: „Ptáš se, čemu se máš po mém soudu obzvlášť vyhýbat? Davu. Dosud se nemůžeš bezpečně odvážit mezi lidi. Já se aspoň přiznávám ke slabosti z takového styku: nikdy se po mravní stránce nevracím týž, jaký jsem mezi ně šel“ (Tamtéž). Dav podle Seneky také přispívá k přílišné unifikaci postojů a cílů, což vede v takto sjednocené společnosti k vzájemné nevráživosti jejích členů: „Musíme se tedy opatrně starat o to, jak bychom mohli být bezpečni před davem. Především nemějme s ním nijakých shodných tužeb, k sporu dochází mezi spoluuchazeči“ (Tamtéž: 23). Chceme-li tedy dosáhnout vnitřní vyrovnanosti, harmonie v mezilidských vztazích a máme-li směřovat k moudrosti, neměli bychom se řídit tím, co odsouhlasila většina, ale vlastním svědomím a rozumem. Právě přiměřená míra individualismu, nezávislost na mínění davu a jednání na základě vlastní racionality mohou přispět k osobní svobodě. V tomto ohledu je důležitější morálka jednotlivce než všeobecná morálka. Ani vnější okolnosti takto nemusí zasáhnout naši nezávislost v duchovní a rozumové oblasti. Tato Senekova idea duchovní nezávislosti je stále aktuální a možná částečně předjímá Kantovo pojetí kategorického mravního imperativu.

Duchovní svobodu jednotlivce u Seneky však nelze zaměňovat se sobectvím a egocentriem. Naopak, mravní růst individua vyplývá z jeho obětavosti a ochoty pracovat nejen pro sebe, ale učinit něco i pro druhé. Odtud také vzešlo Senekovo „Každý, kdo prospěje druhému, prospěje sobě“ (Tamtéž: 149). Altruismus stoikům neslouží jako cílený krok k získání věhlasu nebo váženosti v očích veřejnosti, a proto nemá být dobrý skutek proveden kvůli zisku či počtě, ale má vycházet z vlastního přesvědčení. Seneca k tomu poznamenal: „Cena veškerých ctností je v nich samotných. Vždyť nejsou vykonávány pro odměnu, mzdou za správný čin je to, že jsi jej vykonal“ (Tamtéž). I zde můžeme najít

určitou paralelu stoického myšlení s dílem Immanuela Kanta. Kant obdobně jako Seneca poukazoval na důležitost autonomní morálky, která se liší od heteronomní morálky právě racionalitou a účelovostí v ní samé, a ne vnější účelovostí při rozhodnutí poskytnout pomoc.

V Senekově etice hraje důležitou roli také svědomí. Tento postoj se odráží i v jeho stoickém pohledu na osobitost. Zatímco individualismus dnešní doby přikládá zásadní váhu společenské úspěšnosti jednotlivce a děje se tak často bez ohledu na morální zásady, stoický individualismus naopak zdůrazňoval zachování osobní morálky za všech okolností, a to i v situaci, kdy je to pro jedince z hlediska sociálního statusu nevýhodné: „Po mém soudu si nikdo více necení ctnosti, nikdo jí není oddanější než ten, kdo ztratí pověst dobrého muže, aby neztratil svědomí“ (Tamtéž: 150). Myslitel tedy nevolí ústraní jako útěk před problémy, protože skutečný mudrc je natolik neochvějný, že dokáže bez větších obtíží čelit všem nepříznivým důsledkům vyplývajícím z obhajoby vlastních stanovisek. Opravdová ctnost totiž není dána tím, jak nás vnímá a hodnotí okolí, ale vychází z nás samotných: „Mnozí tě chválí, budeš se snad proto líbit sobě, že jsi takový, jakému rozumějí mnozí? Tvé přednosti musí se týkat tvého nitra“ (Tamtéž: 18). Budeme-li sami před sebou čistí, nikdo naše nitro nemůže poškodit. Obdobná zákonitost funguje u emocí. Radost, smutek, slabost, pocity spokojenosti či nenaplněnosti často nemají základ v objektivních okolnostech, ale v naší subjektivitě. Proto pokud toužíme po změně sebe sama, musíme se nejprve obrátit do svého já, ke své osobitosti. Jestliže problémy vycházejí z nás, zvraty ve vnějším světě těžko ovlivní naše prožívání: „Ducha musíš změnit, ne povětrí. I kdyby ses přeplavil přes širé moře, i kdyby, jak říká náš Vergilius, v dáli mizely kraje a města, půjdou s tebou tvé slabosti, ať přijdeš kamkoli“ (Tamtéž: 42). Někdy také sami sebe zbytečně zneklidňujeme tím, že přikládáme příliš velkou váhu slovům ostatních lidí. Aniž bychom se pokusili racionálně zhodnotit situaci, začneme se předem strachovat. Příliš snadno při hodnocení nás samotných i našeho okolí podléháme všeobecnému mínění, ačkoli bývá mylné. Přitom všeobecný omyl často vzejde z pochybení individua, mýlka se pak díky snadné ovlivnitelnosti ostatních lidí rozšíří a začne být považována za správnou podle logiky, že to, co odsouhlasila většina, nemůže být

chybné. Seneca k těmto omylům poznamenává: „Není však důvodu, abys věřil těm, kteří hlučí kolem tebe. Nic z toho není zlé, nesnesitelné, nebo tvrdé. Jenom ze souhlasu s oněmi lidmi rodí se v tobě strach“ (Tamtéž: 196). Původ strachu tak zřejmě můžeme spatřovat ve snížené schopnosti jedince vyrovnat se s vnějšími podmínkami, v nichž žije. Pokud tedy posílíme důvěru ve vlastní úsudek, pravděpodobně se ne necháme tolik ovlivnit a znepokojit názory ostatních.

Kromě individuálního svědomí je proto důležitý individuální rozum, jelikož nám umožňuje vyrovnat se s neodůvodněnými pocity a obecně s iracionalitou v jejich nejrůznějších podobách. Neřesti vznikají právě tehdy, když nás iracionalita zcela zaslepí a zvítězí nad zdravým myšlením individua. „Jednou z příčin našeho zla je, že žijeme podle vzorů, nedovolujeme uplatnit se vlastnímu rozumu a dáváme se strhovat zvyklostí“ (Tamtéž: 238). Přitom rozum je přirozenou součástí člověka, a proto jej máme používat, abychom uskutečnili to, k čemu nás příroda předurčila. S racionalitou souvisí rovněž schopnost našeho sebeovládání. Jen obtížně zvládne sebekontrolu ten, kdo se řídí pouze svými pudy a přáními. Navíc takového jedince vytrhnou z duševní rovnováhy jakékoli vášně a afekty, bez ohledu na jejich závažnost. Pouze rozumný duch může dojít k neochvějnosti: „Jestliže jednou vybredneme z toho kalu do vznešené výšiny, čeká nás duševní klid a po všelikém bloudění naprostá svoboda. Ptáš se, v čem záleží? Nebát se lidí, nebát se bohů, nechtít nic potupného ani přílišného, dokonale ovládat sama sebe. Je to nedocenitelné dobro, stát se svým pánem“ (Tamtéž: 128).

Shrneme-li základní Senekovy teze, duševní klid jedince závisí na řadě předpokladů: víře ve vlastní schopnosti, rozumnosti a využití rozumu k potlačení tužeb tak, abychom se nestali jejich otroky. Vlastní vášně však můžeme ovládnout nejen pomocí individuálního rozumu, ale i prostřednictvím naší vůle. Vůli nelze naučit, pouze je možné ji posílit. Vůle se v Senekově pojetí váže ke svědomí a sebeuvědomění, což jsou psychické aspekty, které tento myslitel s vůlí spojoval více než kdokoli jiný před ním. Sebereflexe u individua má podle Seneky spočívat v pravidelném a vlastním zhodnocení toho, do jaké míry se jedinec zbavil špatných vlastností a kolika neřestem během dne dokázal odolat. Náležitá sebereflexe je rovněž spojena s pohroužením se do vlastního já

a s dosažením vnitřní soběstačnosti neboli autarkie. Pouze ten, kdo je schopen správné sebereflexe, zůstává v harmonii se sebou samým, a tudíž i v harmonii s ostatními. Proto Senekova idea sebehodnocení ve své úplné podstatě nepovede u jedince k arcismu: „Mluvím o ctnosti, ne o sobě, a když zvedám hlas proti neřestem, zvedám jej především proti svým. Až budu moci žít, budu žít, jak se má žít“ (Seneca – Bahník 1992: 138). Podle Seneky je navíc každý člověk zodpovědný nejen za vlastní chyby a sám za sebe, ale i za všechny ostatní. Na druhou stranu to, co nás činí dobrými, závisí pouze na nás a rozhodující faktory se nacházejí v naší individualitě, v našem duchu, postojích a snaze. Proto bychom měli věřit tomu, co nám říká vlastní racionalita – chceme-li se zbavit špatnosti: „Vzhledem k tomu, že každý raději věří druhému, než aby sám přemýšlel, nikdy si člověk netvoří vlastní soud o životě, ale omezuje se na víru a v důsledku toho chyba přecházející z jednoho na druhého námi kymácí a sráží nás do propasti“ (Tamtéž: 376).

Je tedy v silách jednotlivce rozvíjet vlastní duchovní potenciál a ovlivnit fakt, zda bude konat dobro či zlo, zatímco fyzické a vnější záležitosti, jako je náš vzhled či majetek, příliš nezávisí na naší moci. Tuto skutečnost si uvědomil již Epiktétos a Seneca Epiktétovu myšlenku zřejmě dále rozvinul, když popisoval, jak lidé hledají cestu k dobru ve vnějším světě, aniž by si uvědomili, že se pozitivní vlastnosti a schopnosti nacházejí přímo v jejich individualitě. Podle Seneky pak už jen závisí na vůli konkrétního jednotlivce, do jaké míry se k dobru přiblíží: „Vše, co tě může učinit dobrým, máš v sobě. Co potřebuješ, abys byl dobrý? Chtít“ (Tamtéž: 80). Individualismus a pohroužení se do vlastního já má tedy u jedince vést k duchovnímu růstu, protože spojí-li se život v osamění s naprostou bezcílností, může naopak směřovat ke stagnaci individua: „Život v ústraní bez vyšších zájmů je smrt a pohřbení zaživa“ (Seneca – Bahník 2000: 14). Při stanovování cílů a cestě k jejich dosahování však Seneca považuje za nezbytné, aby jedinec dokázal realisticky vyhodnotit své schopnosti a možnosti a neuchyloval se k veličáctví. Právě sebestřednost a nedostatek pokory člověku často přináší zklamání, jakmile iluze o dokonalosti vlastního já pomine: „Čím výš se kdo povznese, tím blíže má k pádu“ (Tamtéž: 34). Abychom se vyvarovali klamných představ o sobě samých, je nutné mít vytvořeno zdravé

sebepojetí, podle Seneky bychom mohli říci, že je kromě zdravé pokory rovněž důležité sprátně se s vlastním já. Takto se lze vyhnout přílišné skromnosti i tendencím k megalomanství. To, jak subjekt vnímá sebe sama, potom ovlivňuje jeho názor na vlastní schopnosti, ale i jeho dojem, který si vytváří o svém statusu ve společnosti: „Každý je tak ubohý, za jakého se považuje“ (Tamtéž: 26).

V Senekově pojetí platí, že jedinec, jenž vnímá vlastní hodnotu pozitivně, lépe snáší nepřízeň osudu, protože se dokáže radovat z toho, co mu ještě navzdory překážkám zbylo – ze zachování vlastní identity, která je nenahraditelná. Uvědomuje si, že ani v nejtěžší chvíli neztratil svou tvář, a to je pro něj dostatečně potěšující fakt: „Kdo má sám sebe, nic neztratil“ (Tamtéž: 14). Kdyby však svoji identitu daný člověk vnímal negativně, těžko by se mohl radovat z toho, že zůstala zachována. Zřejmě i proto je tak důležité přijmout vlastní já. Kladné sebepojetí u individua patří k jednomu z aspektů, jež podle Seneky činí jedince svobodnými: „Svoboda znamená být povznesen nad křivdy a učinit ze sebe člověka, který je sám sobě zdrojem radosti“ (Tamtéž: 89). Být zdrojem vlastní radosti však u Seneky neznamena zapomenout na druhé. Moudrý sice přijímá sebe sama, ale zároveň se nevzdaluje od společnosti. Jeho neochvějnost spočívá spíše v tom, že se nenechává oklamat šťastnými okolnostmi, protože ví, že ten, kdo jim snadno podléhá, se pak mnohem hůře vypořádává s nečekanými změnami. Myslitel vnímá svět kolem sebe realisticky – bez naivity i zbytečného pesimismu při náhledu do budoucna a bez pocitu křivdy či nostalgie, ohlíží-li se do minulosti. To však pro moudrého neznamena žít pouze přítomností a dokázat se radovat jen z toho, co zrovna prožívá. Mudrc naopak překonává nepřízeň osudu v současnosti tím, že si umí vážít dobra prožitého v minulosti. „Je nevděčný ten, kdo nazývá křivdou konec potěšení, je hloupý, kdo se domnívá, že lze mít zisk jen z přítomného dobra, kdo se neraduje i z dobra minulého“ (Tamtéž: 32). Mudrc oceňuje všechny hezké okamžiky, ať už je prožil v minulosti, nebo je prožívá nyní. Kromě toho také chápe, že nesnáze mají kořeny především v jeho individualitě a nejvíc jej dané obtíže pohltnou tehdy, pokud je on sám bude vnímat příliš dramaticky: „Nezvětšuj si sám své potíže a nepřitěžuj si nářkem“ (Tamtéž: 25). Ve své individualitě se myslitel

povznáší nad potíže a právě tento nadhled mu umožňuje nenechat se zlem pohltit, ale přijmout je jako dobro. Přijmout zlo jako dobro v tomto pojetí pak neznamená zneužít zlo ve vlastní prospěch a tím zlo učinit dobrem jen pro sebe sama, ale neumožnit zlu, aby nás ochromilo – naopak, zlo nás má spíše vnitřně zocelit a posílit odolnost naší psychiky, čímž se stane pro naše já dobrem, aniž by se jednalo o dobro na úkor ostatních. Zlo začíná být škodlivé až tehdy, jsme-li mu vystavováni příliš často. Přemíra působení jakéhokoli vnějšího vlivu totiž způsobuje, že se s ním jedinec ve své individualitě začne příliš ztotožňovat. Proto i velké množství špatnosti individuum neposílí, ale spíše jej nakonec degraduje: „Dlouhý styk se zlem stejně jako s dobrem vede k tomu, že v něm člověk nalezne zalíbení“ (Tamtéž: 90). Přesto někdo podlehe zlu snadněji a jiný mu celkem statečně odolává. To, zda nás zlo pohltí, totiž nezávisí pouze na tom, do jaké míry jsme mu vystavováni, záleží i na tom, jak se od něj umíme ve své individualitě oprostít a do jaké míry jsme schopni jednat sami se sebou upřímně. Život sám o sobě podle Seneky není ani dobrý, ani špatný, pouze vytváří člověku prostor pro konání dobrého a zlého. Je potom jen na nás, jednotlivcích, jak tento prostor využijeme: „Nikommu není odepřena ctnost, je dostupná všem, všechny k sobě pouští, všechny zve, svobodné, propuštěnce, otroky, krále i vyhnance“ (Tamtéž: 95).

Není tedy podstatné, ze které společenské vrstvy pocházíme a kolika let se dožijeme, důležitou roli sehrává fakt, že všichni v sobě máme skrytou možnost stát se dobrými a můžeme se individuálně rozhodnout, jakým způsobem budeme pracovat s tímto vlastním potenciálem k pěstování ctnosti: „Přirozenost přikazuje prospívat lidem. Nezáleží na tom, jsou-li otroci, nebo svobodní, svobodní rodem, nebo propuštěnci. Všude, kde je člověk, je místo pro dobrý čin“ (Tamtéž: 19). Ke konání dobrých činů potom nemá být nikdo nucen vnějšími předpisy, naopak takové jednání má vždy vycházet pouze z vlastního přesvědčení individua. Dobré skutky nelze hodnotit pouze podle toho, jaké množství dobra jedinec poskytl druhým, mnohem důležitější je skutečnost, zdali jej ke konání dobra podnítila jeho přirozenost a do jaké míry vycházelo dobrodiní z jeho nitra: „Bez zvláštních zákonů bude méně dobrodiní, ale budou opravdovější.“ (Tamtéž: 83). Pouze dobrodiní

poskytnutá z upřímných pohnutek mohou dárci přinést skutečné vnitřní uspokojení. Nelze označit za dobré něco, co není čestné. Nečestné jednání zbavuje klidu, proto není žádoucí.

K dosažení klidu u individua je tedy nutné, aby se jedinec ve svém počínání řídil výhradně upřímnými motivy. Jen pokud člověk nepůjde svými činy proti vlastní přirozenosti, může dosáhnout blaženosti: „Není příjemný ani bezstarostný život těch, kteří žijí se škraboškou na tváři. Naproti tomu kolik půvabu má v sobě upřímná a nepřikráslelá přirozenost“ (Tamtéž: 37). Bude-li tedy jedinec vycházet ze své podstaty a nepůjde-li vlastním jednáním proti ní, může nakonec prožít šťastný život. Síla individua tak spočívá v něm samotném. Problémy jedince proto podle Seneky vznikají tehdy, když v sobě člověk nedokáže tuto vnitřní sílu najít a spoléhá se na útěchu zvenčí: „Dělej, prosím tě, nejdražší Lucilie, co jedinež tě může učinit šťastným, rozházej a pošlapej to, co se třpytí na povrchu a co je ti slibováno od jiného nebo z jiného, zahleď se k pravému dobru a raduj ze svého. Co je to ze svého? Myslím tím tebe samého, nejlepší tvou část“ (Seneca 1969: 35).

Individualismus v pojetí Seneky je tedy skrytý a má základ v hloubce lidského nitra. Jedinec může dosáhnout vyrovnanosti, pokud pochopí, že je vnitřně naprosto svobodný a jeho štěstí nezávisí na ničem jiném než na něm samotném a že mu rovněž nic nebrání být ve svém já sám sebou. V tomto ohledu Seneca možná částečně předjímal Sörena Kierkegaard (1813–1855), který došel k tomu, že nitro každého jedince je neopakovatelným světem o sobě, jež člověka předurčuje k tomu, aby se stal sám sebou. K této tezi lze namítnout, že jednání individua je ovlivněno také konvencemi světa, v němž žije, a tyto vlivy působí na jeho osobnost tak, že nikdy nemá možnost být zcela sám sebou; chce-li žít v klidu, je nucen své chování alespoň zčásti přizpůsobit daným normám. Avšak mluvíme-li o svobodě vlastního já u Seneky či o světě o sobě u Kierkegaard, neoznačujeme tím vnější projevy v chování individua, ale jeho vnitřní svět skrytý před jeho okolím. Tento vnitřní svět jedince potom nemusí být v plném souladu s vystupováním individua na veřejnosti – a především, vnitřní svět člověku nikdo nevezme, žádná jiná osoba ani okolnost. Kromě toho, vlastní nitro se všemi pocity může znát jen jedinec sám a právě v tom je ukryta jeho svoboda.

Navenek tedy nelze vidět vše, co je obsaženo v nitru. Jedinec může například ve svém já nosit určitou ideu, kterou kvůli hrozbě znemožnění, trestu nebo jiného znevýhodnění nikdy nesdělí. Vnitřně je tedy svobodný, protože je mu dovoleno myslet si ve své subjektivitě cokoli, zatímco ve vnějším světě je omezen různými pravidly a očekáváními. Proto málokdo veřejně sděluje to, co opravdu sdělit chce, a ze společnosti se tak vytrácí opravdovost, jež je usměrňována obecnými zvyklostmi. Proto se Seneca snaží prosadit, aby jedinec uvedl do souladu své vnitřní prožívání s tím, jak vystupuje navenek: „Říkejme to, o čem jsme přesvědčeni, budme přesvědčeni o tom, co říkáme, řeč necht' je v souladu se životem“ (Seneca – Bahník 2000: 102).

K tomuto Senekovu tvrzení však existuje námitka, kterou vyslovil Henri Bergson (1859–1941). Podle jeho tvrzení lidská mluva nedisponuje dostatečnými nástroji k tomu, abychom jejím prostřednictvím mohli zcela přesně formulovat, co prožíváme. Situace v novodobé společnosti tento problém navíc zhoršuje: „Žijeme-li ve světě polidštěných věcí a vztahů, nedostává se individuu slov, aby vyjádřilo celou hloubku štěstí, obav, pýchy. V takovém případě si zprostředkuje výraz takových pocitů pomocí věcí“ (cit. Němec 2002: 53). Hmotné statky skutečně získávají pro jedince stále větší význam. Suverenita individua proto dnes znatelněji závisí na množství jeho majetku. Jeho hromaděním však člověk spíše budí u druhých lidí závist, čímž svoji osobní svrchovanost nakonec neposílí, ale naruší. Toho, že okázalost z dlouhodobého hlediska přináší individuu více obtíží než uspokojení, si byl vědom i Seneca: „Závisti unikneš, nebudeš-li se vnuccovat cizímu pohledu, nebudeš-li se chvástat svými statky, budeš-li se umět radovat v skrytosti“ (Seneca 1969: 224). Člověk přeceňováním důležitosti věcí rovněž způsobuje sám sobě újmu, protože se s nimi příliš identifikuje a špatně pak snáší jejich ztrátu nebo poškození. S nadřazováním hodnoty věcí je také spojena ztráta lidskosti ve vzájemných interakcích. Lidskost vystřídala věcnost a hodnota jedince se tak posuzuje podle vnějších znaků a množství statků, kterými disponuje. Seneca proto varuje před povrchním vynášením soudů: „Nedívám se totiž na barvu oděvu, jímž jsou zahalena těla. Nespolehám se na své oči, když hodnotím lidi. Mám lepší a spolehlivější světlo, které mi pomáhá při rozeznávání pravdy od lži.

Hodnotu duše necht' odhalí duše“ (Tamtéž: 121). Je tedy podle něj omyl tvrdit, že se důstojnost člověka odvíjí od množství peněz, které má k dispozici. Vážnost jedince spíše povstává z míry jeho rozumového a emočního růstu; za urozeného člověka tedy lze považovat především ctnostného jedince. Ctnost u individua potom vytváří předpoklad blaženého života, jelikož posiluje odolnost jedince vůči nepřízni osudu: „Ctnost je mužná a vznešená, každé protivenství ji povzbudí“ (Seneca – Bahník 2000: 105).

Shrneme-li tyto teze, můžeme dojít k závěru, že skutečná síla individua tkví především v jeho niternosti. Jedinec na určitém stupni kulturní vyspělosti žijící v dnešní moderní společnosti však nenachází dostatek příležitostí k vyjádření všech individuálních pocitů a je do jisté míry donucen konvencemi maskovat některé skryté vlastnosti svého já. K dílčímu odhalení těchto doposud utajených charakteristik individua potom dochází jen za mimořádných, zpravidla nečekaných životních okolností. Proto jsou i pro současnost aktuální Senekovy rady, kterými se snaží směřovat jedince tak, aby v životě nehledal pravdu v záležitostech, jež jsou zjevné navenek, ale aby se snažil odhalovat to, co se skrývá uvnitř. Pouze pokud se individuum nenechá oklamat a strhnout světem kolem něj a půjde cestou sebepoznání a poznání duchovní jedinečnosti jiných lidí, může dojít k moudrosti a také k neochvějnosti.

## Závěr

Abychom mohli podat zhodnocení Senekovy koncepce individualismu, nemůžeme se spokojit s pouhým konstatováním, že Senekův princip individualismu zaujímá významnou pozici v oblasti praktické filozofie a jeho zásady mají své opodstatnění i v dnešní době. Důležité je uvést také zdůvodnění toho, proč právě tato tematika plní v rámci filozofických disciplín i v našem každodenním životě svoji nezanedbatelnou funkci.

Na prvním místě je žádoucí zamyslet se nad morálními aspekty Senekova pojetí individualismu. Právě svým důrazem na mravnost jednotlivce totiž Seneka výrazným způsobem přispěl do oblasti etiky. Zamyslíme-li se například nad jeho základní kategorií etiky, kterou je

ctnost, zjistíme, že jakkoli možná dochází v moderní společnosti k celkovému úpadku chování jejích členů, pojem ctnosti si stále zachovává svoji vážnost minimálně v rámci některých kultur: „I když je pravda, že na mnoha místech je dnes možno setkat se s poměrně cynickým postojem až výsměchem některých lidí tam, kde se objeví řeč o cti a čestném jednání, přeci jen je na místě upozornit na to, že v některých kulturních oblastech (například mezi Araby) je zachování cti jednou z prvořadě důležitých hodnot pro každého člena daného společenství“ (Křivohlavý 2004: 123). Ctnost, jak ji pojímali antičtí myslitelé, pak zřejmě představovala statečnost. Stoický mudrc díky ní dokázal odvážně čelit všem lákadlům, protivenstvím a tlakům okolí.

Ctnost se tedy nespokojovala a stále nespokojuje pouze s elementárním dodržováním mravních a legislativních zásad. „Dalo by se říci, že u ctnosti jde o o stupeň vyšší rovinu, nežli je rovina běžného etického uvažování“ (Tamtéž: 127). Ctnost tedy není něco, k čemu bychom mohli být donuceni tlakem vnějších okolností. Je zakořeněná v jedinci a ten ji v sobě buď dokáže sám vlastním úsilím rozvinout, nebo se raději vydá pro něj pohodlnějším směrem, cestou rozkoše. Komfort vyplývající z rozkoše je však relativní. Člověk ve své sebelásce směřuje k tomu, aby mu jeho jednání přineslo co největší a hlavně nejrychlejší užitek. Nedochází mu fakt, na který Seneca často upozorňoval, a to že rozkoš přináší jen krátkodobé radosti. Naopak zapomínáme, že mravnost, nesebeckost, úmysl prokazovat dobro a vděk za dobro nám mohou přinést mnohem trvalejší potěšení, než si uvědomujeme. Pro Seneku tedy ctnost jedince nepředstavuje pouhý abstraktní pojem, ale dotýká se individua ve všech oblastech jeho života a je rovněž determinantou, která výrazně působí na individuální psychickou odolnost. Proto nemůžeme na mravní zásadu v Senekově koncepci individualismu zapomínat.

Senekovy mravní ideály navíc nacházejí své opodstatnění v rámci výchovy. Chce-li rodič svým dětem či učitel svým žákům vštěpovat principy lidskosti, tolerance a empatie, měl by se nejprve dokázat zamyslet nad tím, do jaké míry tyto zásady uplatňuje ve vlastním životě. Jestliže má tedy jedinec působit na své okolí jako vzor hodný následování, je nezbytné, aby byl schopen realistické sebereflexe a dokázal na jejím základě pracovat tam, kde to neodporuje jeho přirozenosti, na rozvoji

kladných charakteristik na odstraňování individuálních nedostatků. Senekova filozofie individualismu se tedy vyznačuje poměrně silnou mravní rigorozitou.

V otázce morálky je důležité upozornit na to, že Senekův silný důraz na mravnost může někdy budit mylný dojem, že ve snaze o asketici zapomínal na individuální potřeby jednotlivce. Na první pohled se tak může nezkušenému pozorovateli zdát, že Seneca opomenul potřebu lásky, společenského kontaktu či materiálního zabezpečení. Opak je však pravdou. Seneca se spíše snažil dovést jedince k tomu, aby mravností nešel proti vlastní přirozenosti a aby si ji osvojil jako nedílnou součást svého života. Jednání v souladu s mravností potom člověku umožní naplnit jeho nároky, aniž by z dlouhodobého hlediska došel újmy. I počínání, které se v určité chvíli jeví jako nevýhodné, může tedy v delší časové perspektivě přinést jedinci pozitivum, vychází-li z upřímných a ctnostných pohnutek. Akcent Seneky na to, uvést v soulad naše činy prokazované zvenčí s vlastním svědomím, lze přirovnat k Sokratově vnitřnímu hlasu (daimonion), jenž nás má odradit od nevhodného jednání. Senekovo zdůraznění důležitosti individuální sebekázně k nám navíc promlouvá velmi naléhavě, uvědomíme-li si, do jaké míry v dnešní době pocítujeme celkový úpadek duchovních hodnot.

V souvislosti se všeobecným úpadkem těchto zásad totiž dochází k oslabování vnitřní disciplíny a k stupňování propagace kultu zevnějšku: „Po kategorickém imperativu nastupuje narcistní imperativ, neúnavně oslavovaný kulturou hygieny a sportu, estetiky a dietetiky“ (Lipovetsky 1999: 64). Varoval-li tedy Seneca ve své době před povrchním posuzováním jedince na základě vnějších znaků, měla by v současnosti jeho výstraha zaznít o to silněji. Senekův přínos však nelze redukovat pouze na mravní stránku. Jeho filozofie individualismu přináší mnohem více než jen morální ponaučení. Mravnost jedince totiž Seneca nepojímá izolovaně, jde u něj ruku v ruce s neochvějností individua. Jeho filozofie tedy může svými radami přispět k tomu, aby člověk dokázal najít cestu ze zdánlivě neřešitelné situace. Filozofická ponaučení tohoto myslitele proto nejsou pouhými návody k ctnostnému životu, jimiž se máme bezvýhradně řídit, ale plní bezesporu i psychologickou funkci tím, že jedinci ukazují různá východiska z náročných situací.

Obecně lze tedy říci, že Seneca byl nejen výrazný filozof, jehož myšlenky jsou stále aktuální, ale i psycholog, v jehož díle mohou lidé najít útěchu bez ohledu na to, do jaké historické epochy se narodili.

#### **Literatura a odkazy:**

KŘIVOHLAVÝ J. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada 2004,.

LIPOVETSKÝ, G. *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: Prostor 1999.

NĚMEC, V. *Lidská suverenita: Filozofická esej k otázkám subjektivismu a individualismu*. Plzeň: Petit 2002.

SENECA, L. A. *Výbor z listů Luciliovi*. Praha: Svoboda 1969.

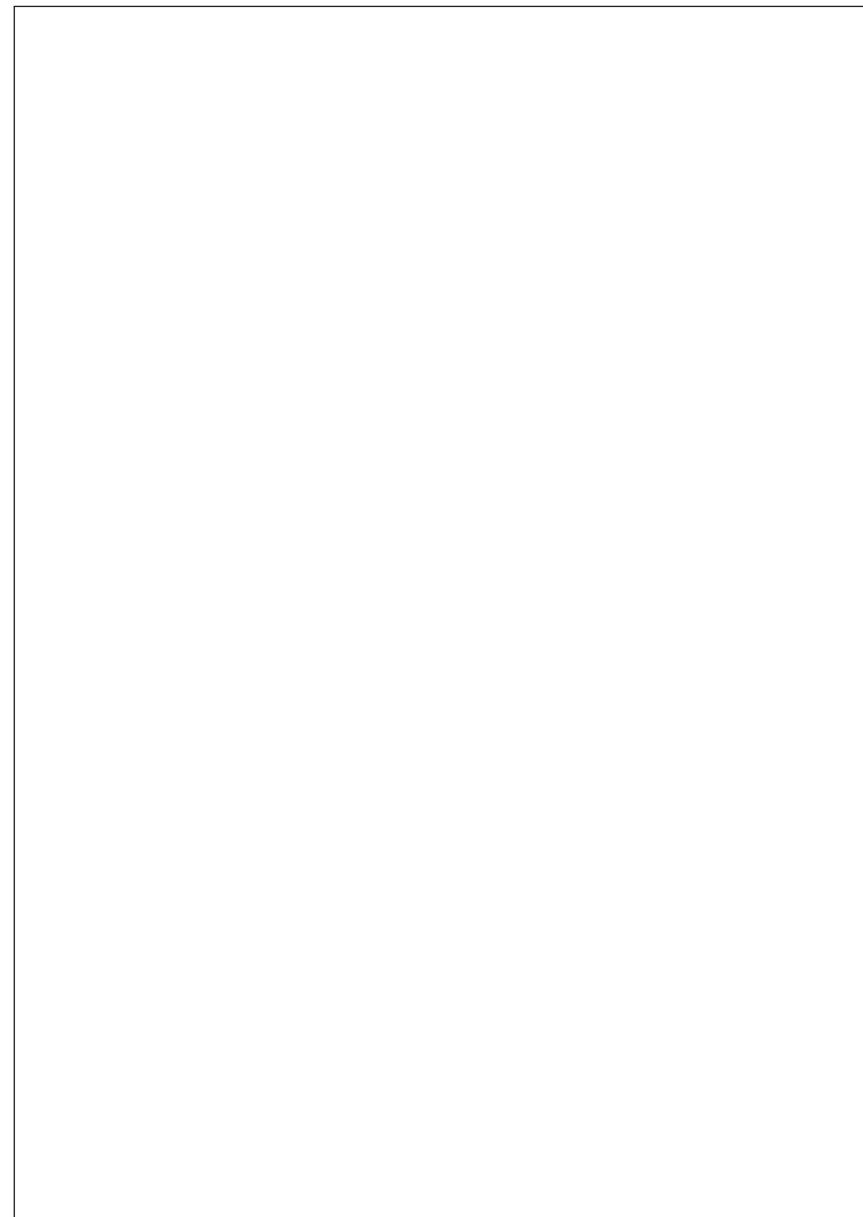
SENECA, L. A. – BAHNÍK, V. *O dobrodíních*. Praha: Svoboda 1992.

SENECA, L. A. – BAHNÍK, V. *Slova tesaná do mramoru*. Praha: Vyšehrad 2000.

#### **Kontakt na autorku příspěvku:**

Zuzana Jílková

Poznámky



Poznámky

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing notes. It occupies the majority of the left page.

Poznámky

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing notes. It occupies the majority of the right page.

## Poznámky