

Otazníky školní etické výchovy ve světle kurikulární reformy

Autor: Jaroslava Schlegelová

Abstract

Question Marks on Ethical Education in Schools in the Light of the Curricular Reform. – The text is an attempt for a complex contemplation on various questions, arising on the background of the currently running curricular reform at Czech elementary and secondary schools. The key theme are the philosophical grounds of ethical education in the conditions of elementary and secondary schools. The author unfolds the theme in a context of other significant events. Among others she contemplates the social status of a teacher, the system of upbringing and education of the young, the preparation of teachers-to-be in the situation of profound value crisis connected with the crisis of family and authority. The common point of these reflections is the effort to raise interest for these questions not only among the pedagogical public, and to inspire for all-society discussion on possible ways out of this burdensome social pathology, and to face the mechanisms endangering the sole humanistic foundation of cultural heritage of the European civilization.

Keywords: General Educational Plan, Curricular Reform, Ethical Education, Value Vacuum, Family Crisis, Authority Crisis, European Civil Roots, Philosophical Grounds of Ethical Education

Klíčová slova: rámcový vzdělávací plán, kurikulární reforma, etická výchova, hodnotové vakuum, krize rodiny, krize autority, evropské civilizační kořeny, filosofické základy etické výchovy

Uzavřel se rok 2007 – pro učitelskou veřejnost v České republice byl spojen s „magickými“ slůvky: *rámcový vzdělávací plán, klíčové kompetence, průřezová témata*. Mnozí z učitelů na základních i středních školách předstoupili v letošním školním roce před své žáky a studenty se smíšenými pocity. Klasické školní osnovy se pomalu stávají minulostí – nejen v tzv. pilotních školách je od letošního podzimu nahrazují školní rámcové vzdělávací plány. Na reformy jsou učitelé zvyklí – někteří jistě uvítali změny kurikulárních dokumentů s chutí a zájmem. Domnívám se však, že převážná většina z nich filosofii reformy přijala spíše s nedůvěrou a obavami. Skeptici, kterých je mezi učiteli dost a dost, nad nimi ihned mávli rukou: „Takových vizí už bylo!“ a „Starého psa novým kouskům nenaučíš!“ Stejně se všichni vrátí k osvědčeným praktikám.

Jsem si vědoma skutečnosti, že prestiž povolání učitele je v naší společnosti stále velmi nízká, i když se nás čas od času různé statistiky snaží přesvědčit o opaku. Chápu, jak obtížné je překonávat letité stereotypy ve vědomí pedagogů, znám jejich obvyklé projevy nechuti i zmíněné všudypřítomné skepse vůči shora vynucovaným změnám. Na druhé straně se lze u nás jen zřídka setkat s takovým pracovním nasazením, obětavostí, kreativitou a dnes tolik vzývanou flexibilitou, navíc bez reálného očekávání odpovídajícího finančního ohodnocení, jako právě na půdě škol – mezi učiteli. Uvedené vlastnosti a kompetence právě

řadoví čeští učitelé takříkajíc položili na „oltář reformy“. Těm, kteří v minulých měsících poctivě a neúnavně vymýšleli, co zlepšit, jak se svými žáky a studenty „hlouběji vkráčet do 21. století“, těm, kdož mají stále zájem učit se a podělit se navzájem o zkušenosti a poznatky, je věnováno níže uvedené zamyšlení.

Již řadu let předstupuji před vysokoškolské studenty – adepty učitelství souboru společenskovedních disciplín. Opakovaně je již při prvním setkání překvapuji svým názorem, že za prvořadý úkol učitele, který hodlá své žáky uvést do disciplín zahrnovaných dříve pod hlavičku tzv. občanské výchovy či základů společenských věd, nepovažuji přednášení, prosté předávání rádoby nejširšího spektra poznatků psychologie, sociologie, ekonomie, etiky atd. Dívají se na mě nedůvěřivě. Připomínají vlastní nedávné zkušenosti i potřeby: „Nejdůležitější je přece připravit žáky a studenty na maturitu, na přijímačky! Jinak neobstojíme ani před nimi, ani před vedením školy a již vůbec ne před rodiči.“ Rozumím dobře těmto námitkám a nepovažuji je nikterak za odtržené od reality. Jak často jsem se ve své pedagogické praxi u kolegů, žáků i jejich rodičů setkala s podobnými formulacemi!

Přece jen však bývám poněkud zklamána, když takové námitky a cíle slyším z úst budoucího mladého učitele. Mládí nemá být konformní, má přece železné stereotypy rozbíjet, mládí si má nade všechno cenit lidskosti – svobody ducha a tvůrčí kreativity! Bohužel v posledních letech mám dojem, že často pravý opak je pravdou. I mezi mladými lidmi jsou v poslední době vizionáři nedostatkovým zbožím. Přesvědčují mě, že je třeba si cenit více oněch „rozumných“ pedagogů, schopných především donutit žáky k požadovanému špičkovému výkonu. Takovými se chtějí stát, pokud vůbec hodlají setrvat ve školství. Mívám dojem, že ve skutečnosti už vlastně jen málo lidí chápe, v čem by mohl a snad i měl spočívat skutečný étos učitele, zvláště učitele tzv. humanitních oborů.

Odkud se bere konformita a pasivita na obou stranách, které jsou zhoubou výchovy? Determinanty společenského vývoje jsou neúprosné. Žijeme v třípětinové, vysoce konkurenční výkonové společnosti. Škola je mikrokosmos. Citlivě odráží celkové společenské klima. Ani v ní nelze kupříkladu přehlížet prohlubující se sociální rozdíly, rostoucí preference žáků, studentů, rodičů, v nichž se promítá celkový důraz na materiální, viditelně demonstrováný úspěch, na peníze spojené s mocí, informacemi a tím i možnostmi masové manipulace. Ve světě těchto preferencí se rychle a účelně upravená a vstřebaná informace jeví na první pohled jako vytoužený klíč k postupu na společenském žebříčku. Na druhé straně však v důsledku rostoucích společenských tlaků přibývá v lavicích žáků a studentů bez jakékoliv motivace ke studiu, budoucích outsiderů s celou řadou poruch učení i chování, zápasících mnohdy navíc i s nejrůznějšími formami patologické závislosti.

Kde se lze v dnešní škole setkat s nefalšovanou radostí z poznání, s pravým věděním – tj. věděním, jež je schopno zohlednit rozmanité a měnící se kontexty zkoumaných jevů, komplexnost, rozpornost zkoumané reality, jakož i celek světa vystupující jako horizont za jevy? Přestává být dnes o ně mezi mladými lidmi zájem? Studenti – budoucí učitelé, kteří mi argumentují nezastupitelností svého úkolu předávat poznatky, si mnohdy neuvědomují, jaké že to vlastně poznatky mají na mysli. Mnozí z příjemců, kterým jsou totiž určeny, ve skutečnosti vůbec nechtějí přemýšlet a vědět. Na jejich obranu je nutné přiznat, že sami jejich učitelé ohánějící se informacemi a odborností sotva tuší, jak se liší, řečeno spolu se Sókratem a Platónem, pravé vědění od pseudovědění – od matoucích mínění.

Ani jednu ani druhou stranu pak v mnoha případech necharakterizuje hluboké puzení přijít věci na kloub, odhalit závoj zdání, proniknout k nesamozřejmosti samozřejmého. Tak býváme v praxi často konfrontováni s podivným, dosti tragikomickým jevem, kdy si kupříkladu průměrný středoškolák na hodině fyziky připravuje taháky na hodinu češtiny, na hodině němčiny se učí na písemku z chemie, maturant při výuce nematuritního předmětu střídavě spí, střídavě posílá textové zprávy.

K paradoxům aktuálních vzdělávacích procesů však patří i praxe, že studenti či žáci sočí na „bílé vrány“, pedagogy entuziasty, kteří je aktivizují interaktivními metodami, nutí je přemýšlet, precizně formulovat vlastní názor a konfrontovat mezi sebou informace různé úrovně. Berou jim přece čas. Chtějí, aby říkali své názory před spolužáky. Jaká hrůza: „Raději se dívám! Nerad říkám před třídou svůj názor! Nejsem na podobný styl výuky zvyklá. Nechci se takto ‚odhalovat‘ před ostatními!“ Jediné, co vlastně koneckonců studenti od učitele žádají, je jakýsi úhledně prefabrikovaný poznatek, korunovaný navíc krátkým a jasným zápisem v sešitě. O něm se nemusí příliš přemýšlet, je třeba jej co nejrychleji a patrně krátkodobě vstřebat, aby mohl být podle potřeby nahrazen jiným prefabrikátem. Kantor poskytující prefabrikáty, snadno osvojitelná schémata, je ten pravý! Zapněme tedy onen pomyslný knoflík robota zvaného „adept přijímacích pohovorů na prestižní vysokou školu“ – vypadne z něho právě tolik vědomostí, kolik mu umožní zasednout na podzim mezi posluchače prvního ročníku.

Bohatá četba, široký kulturní rozhled, přemýšlení spojené s problematizací daného, peripetie reflektovaného osobnostního zrání, předávání a zdůrazňování hodnot – to vše představuje ve školách nejen v českých poměrech nemístný luxus. Nabízí se otázka, kdo o tento luxus vlastně stojí? To, co se ve skutečnosti „počítá“, co se „vyplatí“, je schopnost vyplnit co největší počet testových otázek za co nejkratší dobu. Čím dříve student odpovídi po odevzdání testu zapomene, tím se bude posléze možná cítit lépe. K ničemu ty mnohdy dosti extravagantní údaje stejně nejsou. Ví se, že v takovém třetím ročníku vytoužené vysoké školy by už student podobný test s největší pravděpodobností nezvládl.

Kdo je tedy tímto systémem vinen? „Vysoké školy a jejich absurdní systém přijímacího řízení,“ volají učitelé středních škol. „Středoškolští kantoři nedovedou učit, koho nám to sem posílají? Je to rok od roku horší. Nemáme na čem stavět!“ odpovídají odborníci z vysokých škol. „Nenechají nás vydechnout, jaké zbytečnosti se musíme učit a jak je to nudné,“ nařikají maturanti. Tento spor eskaluje každoročně a zdá se, že nemá řešení!

Ubývání touhy po skutečném poznání zušlechťujícím lidského ducha patří k dnešní škole stejně jako obecná brutalizace mezilidských vztahů mezi žáky, ztráta elementárního smyslu pro slušnost, solidaritu, ohleduplnost a sebeovládání. Učitelé i sami žáci se v podstatě už delší dobu smířují s postupným mizením elementárních projevů empatie a obětavého osobního nasazení ve prospěch druhých. Nárůst každodenního drobného násilí i skutečných projevů šikany ve školách a vypjatý egocentrismus mezi žáky dnes žádného soudného člověka nemohou nechat na pochybách, že „choroba společnosti postupuje“! „Prozatím na nás nestřílejí!“ glosovala situaci na jedné české škole mladá kolegyně. Upřímně řečeno, takhle mluvili i němečtí kolegové, dokud nedošlo ke smutně proslulým událostem v Erfurtu. Od této chvíle nikdo nepochyboval o tom, že násilí, střelné zbraně a smrt ve školách přestávají být jen specifikem amerických škol.

V kolotoči vzájemného obviňování všech zúčastněných stran tedy spatřila v České republice světlo světa kurikulární reforma. Její terminologii si učitelská veřejnost osvojovala prakticky za pochodu, často prostřednictvím nejruznějších seminářů a doškolovacích kurzů. Budoucí adepti učitelství se s ní seznamují v didaktických předmětech. Součástí dalšího vzdělávání v kontextu reformy bývá i celá škála interaktivních metod. Po prvních hodinách povinné praxe ve školách se však z řady budoucích učitelů stanou nejpřesvědčivější zastánci po staletí praktikovaného frontálního výkladu: „Jaképak klíčové kompetence, musím stihnout vyložit látku – víte, co toho je k maturitě a k přijímačkám? A při třiceti lidech ve třídě jsou interaktivní metody stejně na nic. Přece se nenechám zničit. Víte, jaký je hluk například při skupinové práci?“¹

Každý, kdo někdy stál před třídou, ví, o čem dnešní učitelé hovoří. Vzpomínám si, jak mě němečtí kolegové ze spolkové země Severní Porýní-Vestfálsko na sklonku devadesátých let varovali: „Zažijete brzy, jak se rozdíl mezi přestávkou a hodinou postupně vytratí. Trvá nejméně deset minut, než se žáci uvolí věnovat pozornost učiteli.“² Od té doby uběhlo několik let. Jak často si zvláště poslední dobou na tyto věty vzpomenu, ať již řeším konkrétní výchovnou situaci ve třídě na gymnáziu, nebo dokonce v posluchárně, či nechtěně – jako němý svědek – registruji problémy kolegy za dveřmi na školní chodbě.

Adeptům učitelství přesto nepřestávám nabízet alternativy k objektivistické školní přednášce a obhajovat jejich význam. Netajím se ani s obtížemi. Hovořím otevřeně o předimenzovaných třídách, o naléhavé potřebě kvalitní supervize, o nebezpečí předčasného syndromu vyhoření u mladých učitelů. Současně však vyjadřuji své přesvědčení: Úloha dnešního učitele by se měla radikálně změnit. Má-li výchova a výuka zvláště některých oborů přinejmenším v našem civilizačním okruhu čelit alarmujícím projevům brutalizace a dehumanizace společenského života, mělo by se změnit především její ústřední paradigma, zastaralý jednostranně kognitivistický, objektivistický model školního výchovně-vzdělávacího systému.

Na druhé straně si však uvědomuji, že hlavou nelze prorazit libovolně silnou zeď. Víím, že je zcela na místě vznášet požadavek, aby se změnili učitelé. Současně by však měly být vytvořeny podmínky pro jejich kvalitní přípravu a vlastní výkon povolání bez toho, aby trvale sociálně živořili na chvostu společenské hierarchie, aby předčasně zestárlí a profesně i lidsky zcela vyhořeli. Společnost by je jednoduše řečeno neměla nechat na holičkách a bezostyšně bez hranic svalovat na jejich bedra množství se úkoly a funkce, které neplní kupříkladu rodina, ale i další instituce, včetně státu. V kontextu naznačených, notoricky neřešených otázek si nápoj v číši úvah o potřebnosti kurikulární reformy, včetně sebelepších reformních návrhů, zákonitě musí uchovat hořkou pachutí!

Odhlédneme-li od této pachuti, je možné uznat, že klíčové kompetence, které obsahuje *Rámcový vzdělávací plán*,³ jsou promyšlené a potřebné. Mohou se stát pro učitele skutečnou

¹ Citováno podle autentických dojmů studentů UK PedF a UK HTF, které si zaznamenávám.

² Viz alarmující studie Per Hinrichs, Julia Koch, Kordula Meyer, Beate Philips, Caroline Schmidt. Horrortrip Schule, *Der Spiegel* 46/10 (11. 3. 2003), str. 46–68.

³ Jde o 1) kompetence k učení, 2) kompetence k řešení problémů, 3) kompetence komunikativní, 4) kompetence sociální a personální, 5) kompetence občanské, 6) kompetence pracovní. Viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. VÚP 2004. Vyd. nakl. INFRA, s.r.o., str. 6–9.

inspirací a výzvu. Průřezová témata,⁴ jež procházejí všemi vzdělávacími oblastmi, podporují tolik potřebnou a produktivní interdisciplinaritu vzdělávání, rozvoj mezipředmětových vztahů, integraci vzdělávacích obsahů. Nutí nás, abychom se zamysleli nad deficitem v hodnotách a postojích našich žáků, nad analogickými nedostatky nás učitelů. Oči adeptů učitelství, kterým své názory sdělují, vyjadřují rozmanité pocity – registrují celou škálu, od nadšeného přitakání až po zjevnou nedůvěru a nesouhlas.

Nepovažuji za náhodné, že je prvním ze zmíněných průřezových témat v *Rámcovém vzdělávacím plánu* právě Osobnostní a sociální výchova.⁵ V podstatě sem spadají etická témata – etická výchova. Morální profil a rozvoj mladého člověka, jež jsou zásadními tematickými okruhy tohoto průřezového tématu, dnes opravdu nedělají starosti jen kompetentním odborníkům. Právě hluboké deficity v oblasti sociální a emoční vyspělosti osobnosti, morálky mladého člověka, přes zdánlivě na odiv vystavovaný cynismus tzv. úspěšných „realistů“, vnímá nejširší veřejnost v situacích každodenního života se zvýšenou citlivostí.

Vyučovat etickou výchovu ve škole není pro žádného, sebevíc odborně připraveného učitele jednoduchým, tím méně vděčným, úkolem. V odborné literatuře,⁶ na tuzemských⁷ i na mezinárodních diskusních fórech⁸ zaměřených na problematiku výchovy, bývají kladeny v různých variantách otázky, které lze považovat za stále aktuální:

Jak naplnit hodnotové vakuum v myšlení, cítění a jednání mladé generace v evropských zemích po pádu politických bloků a tzv. velkých ideologií? Jak přiblížit mládeži generační zkušenosti jejich rodičů a prarodičů ze zemí bývalého socialistického Východu? Jak vůbec sblížit tzv. Východ a Západ? Jak si v dané situaci poradit s fenoménem tradice a kulturního dědictví, jak vést produktivní mezigenerační dialog? Jak čelit globalizačním tlakům, projevům vykořeněnosti a ztráty identity u stále většího počtu lidí v soudobé společnosti? Jak navázat interkulturní dialog? Co to znamená ctít autoritu, nést odpovědnost?

⁴ Jde o 1) osobnostní a sociální výchovu, 2) výchovu demokratického občana, 3) výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, 4) multikulturní výchovu, 5) environmentální výchovu, 6) mediální výchovu. Viz *Rámcový vzdělávací program*, cit. vyd., str. 81–94.

⁵ „Průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova* v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.

Specifikou Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.“ (Tamtéž, cit. dílo, str. 81.)

⁶ Srovnej Norbert und Gabriele Münnich. *Leben statt gelebt zu werden. Wie wir Kindern Orientierung geben.* Walter Verlag Zürich und Düsseldorf, 1998; Nikolaus Lobkowicz. *Werteorientierung der heutigen Jugend.* Bestandsaufnahme, Defizite, Möglichkeiten zu deren Behebung. In: *Europa Forum Philosophie – Enseignement Teaching Unterricht*, AIPPh documentation, mai 1996, str. 21–32.

⁷ Viz Hans Merckens, Vladimír Jůva. *Hodnotové orientace mládeže v dobách sociální změny. Pedagogická orientace*, č. 1 (1998), str. 47–64; dále viz Naďa Pelcová a kol. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů.* UK PeDF, Praha 2007 (sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané katedrou občanské výchovy a filosofie UK PeDF).

⁸ Srovnej 17. kongres AIPPh 27.–29. října 2006 v zámku Eichholz u Wesselingu. Příspěvky z kongresu in: *Europa Forum Philosophie*, AIPPh Bulletin 56/April 2007.

Jaký smysl má sebeovládání ve společnosti masové spotřeby? Co je to spiritualita⁹ a jaké je její skutečné místo v rodinné komunikaci či v systému školního vzdělávání?¹⁰

Při výčtu výše uvedených otázek se mi pro názornost vybavuje otec jednoho problémového žáka, který se na jednom nejmenovaném gymnáziu chodil vcelku pravidelně informovat na prospěch svého syna. Učitelka, která byla dlouhodobě vyvedena z míry narůstajícími patologickými rysy chlapcovy osobnosti, kromě jiného i jeho alarmujícím, celkově chladným a nelítostně pragmatickým kalkulem, jenž aplikoval běžně i ve vztahu k vlastní matce, ztratila jednu při obvyklé otázce otce v období třídních schůzek nervy a zeptala se: „K čemu jsou známky – to vás vůbec nezajímá, jaký je váš syn člověk?“ „Nepřípadnost“ dané otázky zmíněného otce tak zaskočila, že na ni prakticky nedokázal vůbec reagovat. Učitelka se odpovědi nedočkala. Otec k ní ostatně pojal hlubokou nedůvěru a za nějaký čas přihlásil chlapce na jinou školu.

Ve své stati *Spiritualita jako základ mravní výchovy*¹¹ Pavel Říčan podotýká, že u nás stále přetrvává převaha logotropních, tj. na samotný předmět výuky zaměřených, pedagogů nad paidotropními – zaměřenými na žáka a jeho výchovu. Nejen při rozhovorech se studenty učitelství, s žáky a studenty na gymnáziu, ale zejména těž s jejich rodiči zjišťují, jak je u nás logotropní model výuky opravdu hluboce zakořeněný. I když bývají rodiče vůči pedagogům často velice kritičtí, až nesmiřitelní,¹² volají po změnách, sami svými požadavky a představami o výchovně-vzdělávacím procesu zastaralý, povýtce pouze přednáškový, model výuky podporují a nezanedbatelným způsobem přispívají k jeho konzervaci „na věky věků“. V uvedeném smyslu tedy nestačí působit v duchu reformy toliko na žáky, ale i na rodiče. Adeptům učitelství proto zdůrazňuji, jak důležitá, ale také vyčerpávající, stresující je komunikace s rodičovskou veřejností.

Bohužel, pro tuto oblast nezůstává ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů příliš prostoru. Lidé, kteří jsou nakloněni považovat učitele za ty, co si stále stěžují, a přitom mají tolik volných dnů prázdnin, si často vůbec nedokážou představit, jak vzrostly nároky na pedagogické pracovníky za posledních patnáct let, kolik rozmanitých kompetencí se od nich aktuálně vyžaduje.¹³ Řadu z nich si začínající učitelé vzhledem ke stávajícímu systému přípravy v podstatě nemají kdy a kde vyzkoušet. Při příchodu do praxe bývají proto vystaveni lecjakým nepřijemným úskalím.

Komunikace s veřejností znamená kupříkladu trpělivě působit na rodiče a doslovně je vychovat k tomu, aby se naučili intenzivněji vnímat vztahové problémy svých dětí ve škole, naslouchat a vyhodnotit správně informace učitele o jejich hodnotách, postojích a činech. Běžně se dnes stává, že rodiče a děti komunikují spolu doma ryze instrumentálním způsobem:

⁹ Tento pojem, jehož odborné tematizaci a propagaci se u nás věnuje zejména Pavel Říčan s Pavlínou Janošovou, zaznamenal v posledních letech obrovský boom, pronikl i do aplikované psychologie, etiky a filosofie výchovy.

¹⁰ Srovnej výsledky dlouhodobého výzkumu Pavla Říčana a Pavlíny Janošové, kupříkladu jejich sondy do etických názorů, postojů, citů a výchovných praktik českých pedagogů. Dále viz kupříkladu Otakar A. Funda. Religionistické studium křesťanství. *Filosofický časopis*, roč. 41, č. 6 (1993) str. 1053–1062. Autor stati je stoupencem zavedení alternativního předmětu k náboženství – etiky do českých škol.

¹¹ Viz Pavel Říčan. *Spiritualita jako základ mravní výchovy*. *Pedagogika*, roč. 56, č. 2 (2006), str. 119–131.

¹² Vždy mě znovu a znovu překvapí, jak vzpomínají na školu při různých rozhovorech tzv. „celebrity“. Od jejich učitelů by většinou v důsledku jejich hodnocení takřkajíc „pes kůrku nevezal“.

¹³ Domnívám se, že tento, v české populaci hluboce zažitý, názor je součástí ochotně přijímaného a podporovaného mediálního obrazu učitele.

„Co bylo ve škole? Nemáš nějaký průšvih? A co ty obědy, už jsi je zaplatil? Mami, zítra jdeme na výstavu, potřebuji čtyřicet korun.“ ... Nebývá tak výjimečným jevem přiznání rodičů, že o vnitřním světě svého dítěte přísně vzato nic neví: „Jsem ráda, že se svěřuje alespoň vám, paní učitelko! S námi doma skoro vůbec nemluví.“ Ani tato věta nezní v prostorách škol ojediněle. Ovšem na té druhé straně je stav obdobně tristní. Na otázku, kdy si naposled mladí lidé promluvili s rodiči o jejich problémech, kdy si kupříkladu s prarodiči povídali o starých časech, reagují studenti – gymnazisté – s viditelnými rozpaky: „Nevím, o čem bych měl s nimi mluvit. Není to u nás zvykem,“ podotýkají občas.

Od rodičů se přijímají peníze, materiální výhody. Společné sdílení, přímé předávání kulturních a duchovních hodnot se poslední dobou, podle mého názoru, stává čím dál větší vzácností. V lepším případě tedy rodič učitelce či učitelu projeví jistou vděčnost za to, že se zajímá o dítě nad rámec svých povinností, zamyslí se hlouběji nad obsahem sdělení o dítěti, jeho emocích, chování, charakteru. V horším případě mu neobvyklý zájem učitele o žáka připadá jako podezřelý, nežádoucí zásah do rodinného života. Častou reakcí bývá také prostý nezájem jak o průběh samotné výuky, tak o vztah dítěte k ní, včetně postavení dítěte v kolektivu třídy, v rámci školy. Za nezájmem se skrývá jak nedostatek sociální, emoční inteligence rodiče, lhostejnost a lenost, tak objektivně odůvodnitelná únava, naprostý deficit času způsobený náročným zaměstnáním a profesními nároky kladenými na rodiče v dnešní společnosti.

V posledních měsících mi uvízl v paměti výrok jednoho zkušeného pedagoga, který koresponduje jak s mou vlastní zkušeností, tak i s odbornou literaturou věnovanou dané otázce.¹⁴ Podle jeho názoru zápasíme a budeme čím dále tím více zápasit s naprostým rozkladem pojetí rodičovské i učitelské autority. Specifickým problémem je již zmíněná krize rodiny a samozřejmě i dlouhodobě pocíťovaná krize sociálních rolí rodičů, zejména role otce. Chlapci – potažmo dívky ztrácejí kupříkladu konkrétní představu o tom, jak myslí, cítí a jedná pozitivní mužský vzor. Mizí z jejich domovů (neúplné rodiny, střídající se partneři matek), mizí ze škol (dlouhodobá feminizace školství). Nejmenovaný kolega tvrdí, že jsou rodiče většinou také příliš unaveni tlakem společnosti, než aby se ještě pouštěli do konfliktů s vlastními či tzv. „vyženěnými“ dětmi. Dítě může být dnes pojímáno jako jakési velmi drahé zboží. Přijmeme-li tuto „tržní logiku“, nebudeme si tedy ještě kazit „konzumaci“ našeho vztahu k dítěti tím, že se s ním budeme doma hádat, případně se vyčerpávat nějakou etickou výchovou.

Klíčovou otázkou patrně zůstává, kde ostatně najít její kritéria ve věku globalizace spojeném s naprostou relativizací hodnot? V praxi se stále více setkávám s důkazy, že sami rodiče našich žáků prožívají krizi identity, tápou ve vztazích i profesi a nemají ujasněny ani své vlastní životní preference. Nelze se divit, že proto často jednájí nepřiměřeně situaci i roli, ve které se nacházejí, v důsledku tedy nezohledňují primárně zájem dítěte.¹⁵ Rozhovory

¹⁴ Viz Petr Macek. *Adolescence*. Portál, Praha 2003, 2. upravené vydání; dále kupříkladu Petr Sak. *Proměny české mládeže v pohledu sociologických výzkumů*. Petrklíč, Praha 2000; dále Lumír Ries. Individuum, individualismus a současná výchova a škola. *Učitelství listy*, roč. 14, č. 5 (2006/7), str. 2–4.

¹⁵ Vybavuje se mi příběh hlubokého rozvratu jedné rodiny, který postihl obě děti, sestry, které se postupně ocitly v péči krizového centra. Dlouhodobý manželský nesoulad ovlivnil psychický stav starší sestry, takže začala docházet na terapii. Po rozvodu, při kterém byly obě dívky svěřeny matce, starší sestra odmítla s matkou žít, posléze odešla k otci. Ten se ocitl ve velice obtížném postavení, protože bydlel s přítelkyní v rozvodovém řízení. Tato přítelkyně vychovávala čtyři syny. Mezitím se zhroutila mladší sestra, která neunesla naprostý rozpad domova, odchod otce a poté i starší sestry, na kterou byla hodně fixovaná. Když jsem o této dívce hovořila

s rodiči mě čím dál tím víc utvrzují v přesvědčení, že ke kvalifikaci učitelů a pedagogických pracovníků obecně by mělo patřit daleko důkladnější psychologické vzdělání, případně jisté formy terapeutického výcviku. V každém případě si dovedu velmi dobře představit účinnější fungování poradenských pracovišť přímo na škole i rozšíření jejich působnosti. Pracovník pověřený vedením takového pracoviště, odpovědný zejména za koordinaci práce s žáky a studenty, pedagogy působícími na dané škole, s rodiči, případně s odborným pracovištěm mimo školu (poradnou, krizovým centrem atd.) by ovšem musel mít pro tuto práci legislativou vytvořeny skutečné podmínky.

Je iluzí, či spíše výsměchem, pokud tuto výsostně potřebnou činnost spojujeme se stávajícím institutem výchovného poradce či preventisty sociálně patologických jevů na škole. Pro názornost nechme hovořit zkušenost ze dvou namátkově vybraných nejmenovaných pražských gymnázií: „Na výchovné poradenství mám vyhrazenu středu od deseti do dvanácti.“ Tuto větu jsem slyšela s malou obměnou nejméně od dvou profesorek pověřených touto funkcí. V duchu jsem si okamžitě představila kolegyni na jiné škole, která dobu tří hodin týdně oficiálně uznané úlevy z povinného pedagogického úvazku pro výkon funkce výchovného poradce na škole vyčerpá již první den v týdnu nejméně dvěma rozhovory se studenty a vyřizováním e-mailů. Následující dny ovšem pokračuje příliv dalších studentů, kteří chtějí konzultaci, kolegů s problémovými žáky či s třídními kolektivy, telefonátů rodičů, návštěv rodičů, další pošty atd. Otázka, jak to dotyčná kolegyně všechno stihá, je takřka bezpředmětná. Snaží se neodmítat své klienty, a tak kupříkladu ignoruje polední pauzu, o přestávkách ani nemluvě. Ostatně lidé v nouzi se neodmítají. Svou práci, práci učitele a výchovného poradce jednoduše hodinami neměří:

„Odežňte dítě, které přišlo s důvěrou, že je právě vy vyslechnete!“ Tento člověk a jistě i řada jiných, jemu podobných, by jistě uvítali v situacích nadměrného přetížení odbornou podporu – supervizi – další úlevy v povinném úvazku by se měly stát naprostou samozřejmostí.

Spojujeme-li v poslední době tak intenzivně téma prevence sociálně patologických jevů s etickou výchovou, cítíme, že společnost by měla prostřednictvím kompetentních institucí opravdu mobilizovat sebezáchovné mechanismy. Jistě – nejsme ani zdaleka první evropskou zemí, kde se diskutuje o nutnosti zavedení etiky do škol, kde se k dané problematice vyjadřují známé osobnosti, reprezentanti rozmanitých institucí, občanské veřejnosti. Zmínila jsem příklad spolkových zemí v Německu. Nejméně tři desetiletí je právě zde konstatován odliv mladých lidí z tradiční výuky náboženství. Odklon od předávaných forem sdílení křesťanské religiozity zde úzce souvisel s postupující sekularizací individuálního i společenského života. Provázelo ji ideové klima spojené s oficiálně propagovanou vizí interkulturního dialogu a interkulturní společnosti, modelem antiautoritativní výchovy mající své hluboké kořeny v revoltě šedesátých let a obecně i v peripetiích poválečného vývoje obou německých zemí před znovusjednocením.

Právě etika, potažmo filosofie jako její obecný základ, měly v některých spolkových zemích vytvořit platformu pro etickou výchovu ve školách. Měly poskytnout pomoc při hledání účinných nástrojů k paralyzování prohlubující se krize hodnot, stimulovat mládež bez

s otcem, byl tento profesně a společensky velice exponovaný muž viditelně zaskočen. O mladší dceři již v podstatě nechtěl nic slyšet. K řešení její situace se mu již prostě nedostávalo sil.

orientace, v neposlední řadě oživit vztah mladé generace k demokratické ústavě Německa,¹⁶ ke kulturnímu dědictví evropské společnosti, v neposlední řadě zvýznamnit společné anticko-židovsko-křesťanské kořeny okcidentální civilizace a odůvodnit respekt vůči duchovnímu odkazu minulých epoch na cestě za vizí spojené a kooperující Evropy. S obdobnými zkušenostmi, prioritami a cíli se lze setkat i v dalších evropských zemích.¹⁷

Bohatší nejen o zmiňované zkušenosti blízkých sousedů se při vstupu do nového tisíciletí i odborníci v České republice tážou, oč v této silně sekulární zemi opřít požadovanou etickou výchovu ve školách,¹⁸ zda a do jaké míry pozitivně nebo kriticky zúročit národní tradice,¹⁹ případně prakticky využít prostor, jenž nabízí současná kurikulární reforma.

Etika a filosofie výchovy má v českém filosofickém myšlení opravdu poměrně úctyhodnou tradici.²⁰ Česká společnost, respektive dominantní sociální subjekty, které zásadně ovlivňovaly její ekonomický, politický a duchovní život napříč dějinnými epochami, vyjadřovaly artikulací etických a specificky výchovných otázek a témat vlastní vize vývoje společnosti jakož i projekty začlenění české společnosti do stávajících mocenských uskupení, mezinárodních politických struktur. Současně pochopitelně spoluutvářely duchovní – hodnotové klima, v němž se odvíjely osudy jednotlivců, kde bylo koneckonců normativně posuzováno reálné jednání lidí i společenských skupin.

Domnívám se, že kvalitní etická výchova předpokládá znalost tradice demokratismu a humanismu v Čechách, měla by probouzet respekt a zvýšenou vnímavost vůči této tradici. Obojí by se však mělo protnout s úctou k evropským civilizačním kořenům a rozvíjením morální senzitivity vůči všelidským – celoplanetárním humanistickým principům. Jednou z podmínek této výchovy je kvalitní příprava učitelů. Ti by si měli osvojit především důkladné filosoficko-religionisticko-kulturologické vzdělání, metodicky a didakticky postupovat v intencích nové kurikulární reformy. Etické výchově by se přísně vzato samozřejmě neměli věnovat lidé, kteří alespoň částečně nespátřují ve svém povolání poslání, lidé, kteří nejsou schopni existovat a navenek působit jako vnitřně integrovaná – altruisticky zaměřená osobnost. I když se v poslední době pro učitele leccos udělalo,²¹ stále je oproti

¹⁶ Viz Jar. Schlegelová. Jak se učí a pojímá výuka filosofie u našich sousedů? Průřez myšlenkovým potenciálem zásadně důležitých příspěvků uveřejněných v letech 1999–2002 v bulletinech a dokumentaci AIPPh. Strategie i formy výuky. In: *Sborník příspěvků z 9. ročníku Letní školy pro učitele OV, ON a ZSV Občan ve 21. století – kompetence výchovy k občanství*. PdF UP, Olomouc 2003.

¹⁷ Viz Teaching of Philosophy and Ethics in Europe. The actual Situation in 28. Countries. In: *Europa Forum Philosophie*, AIPPh documentation, septembre 2005. Situaci v České republice charakterizuje autorka tohoto textu tamtéž, str. 53–55.

¹⁸ Vedle již citovaného Pavla Říčana a jeho badatelského zájmu srovnej kupříkladu aktivitu a zájem Etického fóra: Viz kupříkladu Stanislav Chýlek. Výchova k prosociálnosti, mravnosti a charakteru. *Moderní vyučování*, roč. 11, č. 4 (2005), str. 13; dále Dája Špalková, Jan Masák. Etická výchova ve školách. *Komenský*, roč. 125, č. 9/10 (2000/1) str. 193.

¹⁹ Srovnej etický humanismus T. G. Masaryka a jím ovlivněného Fr. Drtiny, dále vlivnou koncepci tzv. pozitivní etiky Fr. Krejčího na počátku dvacátého století, později pokus o ustavení marxistické etiky Jiřiny Popelové na přelomu padesátých a šedesátých let 20. století.

²⁰ Srovnej duchovní odkaz české reformační filosofie (Husovi předchůdci, např. Tomáš Štítný ze Štítného, Jan Milíč z Kroměříže, Matěj z Janova, Jan Hus, Petr Chelčický, J. A. Komenský), sociální filosofii a etiku Tomáše G. Masaryka či filosofii Jana Patočky.

²¹ Existuje celá řada projektů vzdělávacích subjektů, jejichž prostřednictvím čeští učitelé jak po obsahové, tak formálně-didaktické a metodické stránce v pravém slova smyslu „otevírají dveře novému“, snáze čelí sociálně patologickým jevům ve školách a ve společnosti jako takové. Mezi jinými si zaslouží ocenění např. organizace Člověk v tísni (Projekt *Jeden svět na školách*, URL: <<http://www.jedensvet.cz/skoly>>); *Varianty*,

jiným zemím co dohánět. Potřebujeme didaktické analýzy, metodiky, čítanky textů z rozmanitých kulturních okruhů, návrhy her, aktivit, multimediální výukové materiály atd. Na trhu je dnes již k dispozici celá řada zajímavých inspiračních zdrojů a ve škole dobře upotřebitelných odborných publikací,²² textů krásné literatury, náboženství, umění, filmů, dokumentů atd.

Učitelé ovšem nemají v běžném provozu tolik času vyhledávat, sledovat, konfrontovat a přetvářet různé zdroje. Proto zůstává úkolem a výzvou nejen pro ně samotné, ale i pro širší odbornou veřejnost, co nejrychleji účinně „zásobit“ učebnicemi, čítankami, alternativními konkrétními modely a informovat, kde lze hledat pomoc a jak etickou výchovu v různých typech škol koncipovat. Žádný jednotící vzorec v daném případě po mém soudu neexistuje. Lze si tedy dobře představit přístup učitele, který opře etickou výchovu kupříkladu v podmínkách nižšího gymnázia o několik klíčových pojmů a principů (mravní autonomie – svědomí – odpovědnost – láska – soucit; svoboda – tolerance – solidarita – odpovědnost atd.), využije cíleně dosavadních vědomostí žáků a mezipředmětových vztahů (historie, český jazyk a literatura, výtvarná výchova), vyjde z podnětů komparace světových náboženství, aplikuje poznatky filosofických paradigmat, příběhy krásné literatury a umění, přičemž bude hlavní důraz klást na ústní a písemnou práci s textem a řízenou diskusi.

Obdobně lze akceptovat koncepci u učitele kupříkladu na základní škole, která zohlední obdobné pojmy v méně náročné teoretické artikulaci, za to mnohem více situačně, prakticko-terapeuticky, v podobě her, kreativních praktických úkolů, cvičení při individuální i skupinové práci, besed s pozvanými hosty, po nichž bude následovat ústní či písemná reflexe završující téma a provokující k úvaze o vlastních postojích a hodnotách.

Jsem přesvědčena o tom, že etická výchova – jak její teoreticko-metodický nástin, tak praktické provedení v podobě konkrétní vyučovací jednotky na příslušné škole – je svého druhu jedinečný projekt, který musí vycházet z reálných podmínek školy, místa, času, situace a zkušeností příjemců etické výchovy. Současně však musí zohledňovat a respektovat osobnost učitele, kterému je svěřena. „Učit“ etickou výchovu přímo ve třídě však nestačí. Je třeba vytvářet filosofii a etiku dané školy, které vyrůstají z vědomí odpovědnosti za člověka, jenž je veden, vzděláván, za humanistickou perspektivu lidstva. S nimi úzce souvisí systém výchovného poradenství a komplexní osobnostně sociální výchovy promítající se ve všech předmětech a v každodenní primární prevenci sociálně patologických jevů na dané škole. Bez skutečné – do nejrůznějších školských dokumentů a statistik nepřenositelné – nefalšované humanistické atmosféry mezi žáky a učiteli ve škole zůstane sebelepší výuka etiky nanejvýše profesionálně zvládnutým výkonem – toliko chvějícím se světélkem v temnotě.

URL: <<http://www.varianty.cz>>; sdružení *Odysea* (Projekt *Odysea – Zavádění OSV do ŠVP 2006–7*). Dále např. již vzpomínané aktivity Etického fora, které usiluje o zavedení výuky etiky do českých škol, organizuje školicí semináře pro učitele. Viz Dagmar Kapustová. Kurz etické výchovy očima pedagoga. *Rodina a škola*, roč. 53, č. 10 (2006), str. 26–27.

²² Srovnej kupříkladu filosofické a religionistické texty filosofa Erazima Koháka, Tomáše Halíka, přeložené práce teologa a etika Hanse Künga atd.

SEZNAM LITERATURY

Europa Forum Philosophie, *AIPPh Bulletin* 56/April 2007.

Otakar A. Funda. Religionistické studium křesťanství. *Filosofický časopis*, roč. 41, č. 6 (1993) str. 1053–1062.

Per Hinrichs, Julia Koch, Kordula Meyer, Beate Philips, Caroline Schmidt. Horrortrip Schule, *Der Spiegel* 46/10 (11. 3. 2003), str. 46–68.

Stanislav Chýlek. Výchova k prosociálnosti, mravnosti a charakteru. *Moderní vyučování*, roč. 11, č. 4 (2005).

Projekt *Jeden svět na školách*, URL: <<http://www.jedensvet.cz/skoly>>.

Dagmar Kapustová. Kurz etické výchovy očima pedagoga. *Rodina a škola*, roč. 53, č. 10 (2006), str. 26–27.

kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. VÚP 2004. Vyd. nakl. INFRA, s. r. o.

Nikolaus Lobkowicz. Werteorientierung der heutigen Jugend. Bestandsaufnahme, Defizite, Möglichkeiten zu deren Behebung. In: *Europa Forum Philosophie – Enseignement Teaching Unterricht*, AIPPh documentation, mai 1996, str. 21–32.

Petr Macek. *Adolescence*. Portál, Praha 2003.

Hans Merkens, Vladimír Jůva. Hodnotové orientace mládeže v dobách sociální změny. *Pedagogická orientace*, č. 1 (1998), str. 47–64.

Norbert und Gabriele Münnix. *Leben statt gelebt zu werden. Wie wir Kindern Orientierung geben*. Walter Verlag, Zürich und Düsseldorf 1998.

Nad'a Pelcová a kol. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. UK PedF, Praha 2007.

Lumír Ries. Individuum, individualismus a současná výchova a škola. *Učitelské listy*, roč. 14, č. 5 (2006/7), str. 2–4.

Pavel Říčan. Spiritualita jako základ mravní výchovy. *Pedagogika*, roč. 56, č. 2 (2006), str. 119–131.

Petr Sak. *Proměny české mládeže v pohledu sociologických výzkumů*. Petrklíč, Praha 2000.

Jaroslava Schlegelová. Jak se učí a pojímá výuka filosofie u našich sousedů? Průřez myšlenkovým potenciálem zásadně důležitých příspěvků uveřejněných v letech 1999–2002 v bulletinech a dokumentaci AIPPh. Strategie i formy výuky. In: *Sborník příspěvků z 9.*

ročniku Letní školy pro učitele OV, ON a ZSV Občan ve 21. století – kompetence výchovy k občanství. Pdf UP, Olomouc 2003.

Dája Špalková, Jan Masák. Etická výchova ve školách. *Komenský*, roč. 125, č. 9/10 (2000/1) str. 193.

Teaching of Philosophy and Ethics in Europe. The actual Situation in 28 Countries. In: *Europa Forum Philosophie*, AIPPh documentation, septembre 2005.

Varianty, URL: <<http://www.varianty.cz>>.

(*PhDr. Jaroslava Schlegelová, CSc.*, je odbornou asistentkou na UK HTF, kde přednáší a vede semináře v rámci oboru filosofie výchovy, didaktiky filosofie a etiky, filosofie dějin. Vyučuje základy společenských věd na gymnáziu Elišky Krásnohorské v Praze, kde od roku 2004 vykonává funkci výchovného poradce.)