



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Přidaná hodnota studia

Marek
Matějek

Cílem studie je prozkoumat vztah mezi hodnotami společnosti a procesem vzdělávání a výchovy. Úkolem vzdělávání je přispívat k rozvoji schopností člověka činit úsudky, které obsahují pravdu. Koncept rozumově zdůvodněného a chápajícího úsudku nezbytně asociuje koncept pravdy. Pokud jsou tedy morální úsudky, které se snažíme u studentů pěstovat, jak rozumně odůvodněné tak chápající, nemůžeme uniknout závěru, že to, co ve skutečnosti děláme ve vzdělávání, je snaha pěstovat úsudky, které budou pravdivé pro jakékoliv objektivní morální reality, kterým člověk bude muset čelit.

Rozvoj
studenta jako
morálně
autonomní
osoby

Hodnoty jsou klíčové jak pro teorii vzdělávání, tak pro praktické aktivity škol. Školy a jednotliví učitelé ve školách mají spolu s rodinou, médií a skupinou vrstevníků hlavní vliv na rozvoj hodnot studentů, a tím i celé společnosti.

Školy také odrážejí a ztělesňují hodnoty společnosti. Smyslem jejich existence je právě vštěpování hodnot vzdělávání a výchovy a hledání způsobů, jak prosadit vliv na vzorec jejich vlastního budoucího rozvoje prostřednictvím vzdělávání. Avšak hodnoty společnosti nejsou tak uniformní nebo neměnné, jako by se mohlo zdát. Mnohé skupiny ve společnosti mají legitimní nárok na podíl ve vzdělávacím procesu – rodiče, zaměstnavatelé, politikové, místní komunity, daňoví plátcí, stejně jako učitelé a studenti samotní – a v každé z těchto skupin existuje široká škála politických, sociálních, ekonomických, náboženských a kulturních hodnot. Očekávání zúčastněných stran jsou tedy často v konfliktu a školy se někdy stávají bitevním polem, kde zápasí o svůj vliv skupiny s různými prioritami hodnot.

Hodnoty škol jsou zřejmé z jejich organizace, vzdělávacích procesů, stejně jako ze vztahů mezi učitelem a studenty. Hodnoty se odrážejí v tom, jakým způsobem pedagogové realizují vzdělávací proces a jak reagují na přístup studentů k učení, a právě z těchto reakcí učitele se studenti učí hodnotám. Dokonce i uspořádání vyučovacího prostoru odhaluje určité hodnoty. Když učitelé trvají na přesnosti a pečlivosti práce studentů nebo povzbuzují jejich představivost, směřují je k vlastní iniciativě nebo reagují se zájmem a trpělivostí na jejich nápady, mimoděk je tím učí.¹

Hodnoty je těžké analyzovat, protože jsou hluboko zakořeněné v pohledech pedagogů na svět. Samotní vyučující často nejsou ve svém původním vzdělání dobře připravováni přemýšlet o hodnotách, a navíc musí ve škole činit tolik každodenních rozhodnutí, že mají tendenci spoléhat se hlavně na to, co bychom mohli nazvat morálním instinktem.² A ani tam, kde škola vytvořila jakési prohlášení hodnot v podobě etického kodexu, není záležitost hodnot vyřešena. Tématem ke zkoumání vždy zůstává, nakolik se rozchází hodnoty, které škola hlásá, a hodnoty, které opravdu tvoří základ její praxe.³ Mnohé hodnoty jsou však ponechány v oblasti skrytého kurikula. Tam, kde neexistuje systematická diskuze o problémech hodnot, je větší pravděpodobnost, že se budou rozvíjet hodnoty nahodile a je pak celkem běžné, že hodnoty, které si studenti ve škole rozvinou, se budou lišit od těch, které škola zamýšlí.

¹ K tomu: JACKSON, P. W. – BOOSTROM, R. E. – HANSEN, D. T. *The Moral Life of Schools*. San Francisco, 1993.

² HALSTEAD, J. M. – TAYLOR, M. J. *Values in Education and Education in Values*. London, 2005, s. 3.

³ TAYLOR, M. J. *Values Education in Europe: A Comparative Overview of a Survey of 26 Countries in 1993*. Dundee, 1994.

Tyto faktory naznačují potřebu škol přemýšlet o svých hodnotách a stanovovat své hodnoty s větší přesností.⁴ Tato potřeba je čím dál naléhavější, a to zejména v důsledku rostoucí kulturní diverzity, a tedy diverzity hodnot ve všech západních společnostech, silnější poptávky po zodpovědnosti⁵ či vnímání „morálního úpadku“ ve veřejném životě.

Jakékoliv zkoumání souvislostí mezi hodnotami a vzděláváním přináší na světlo řadu klíčových otázek.⁶ Avšak než je možné zvážit jakoukoliv z těchto otázek, je třeba nejprve prozkoumat, co vlastně znamená termín „hodnoty“.

Co jsou to hodnoty?

Hodnoty byly v minulosti definovány například jako věci, které jsou považovány za „dobré“ samy o sobě (krása, pravda, láska, čest a loajalita), a jako osobní nebo sociální preference. Raths, Harmin and Simon popisují hodnoty jako „přesvědčení, postoje nebo pocity, na které je jedinec hrdý, které je ochotný veřejně potvrdit, které byly pečlivě vybrány z alternativ [...]“⁷. Beck definuje hodnoty jako „ty věci (předměty, činnosti, zkušenosti, atd.), které – pokud jsou v rovnováze – podporují dobrý fyzický i psychický stav“⁸. Avšak Halstead používá termín hodnoty jako odkaz na „principy, zásadní přesvědčení, ideály, normy nebo životní postoje, které fungují jako všeobecná vodítka pro chování nebo jako referenční body při rozhodování nebo hodnocení přesvědčení nebo akce a které jsou úzce spojeny s osobní integritou a osobní identitou“⁹.

Mluvit o hodnotě něčeho znamená mluvit o ceně. Ceníme-li si něčeho, přisuzujeme tomu vysokou hodnotu. Avšak zdá se, že termín hodnoty (v plurálu) se nyní používá pro

⁴ McLAUGHLIN, T. H. Public values, private values and educational responsibility. In HALDANE, J. *Values, Education and Responsibility*. St. Andrews, 1995.

⁵ HALSTEAD, J. M. Voluntary Apartheid? Problems of schooling for religious and other minorities in democratic states. *Journal of Philosophy of Education*, 1995, roč. 29, s. 257–72.

⁶ Měli bychom činit rozdíl mezi soukromými a veřejnými hodnotami? Mají určité hodnoty (ať už politické, estetické, morální nebo náboženské) platnost pouze v konkrétních kulturách nebo tradicích? Existuje v naší společnosti dostatečná základna sdílených hodnot, která by podporovala společný rámec vzdělávání pro všechny, nebo by měli mít studenti volnost si zvolit mezi školami s různými žebříčky hodnot? Posilují hodnoty, které se v současné době uplatňují ve školách, privilegovanou pozici určitých sociálních tříd, náboženských nebo kulturních skupin? Existují tu nějaké absolutní hodnoty, nebo pouze měnící se a relativní hodnoty? Měly by školy odrážet tradiční hodnoty nebo hledat způsob, jak je transformovat? Měly by školy vštěpovat studentům hodnoty nebo je učit, jak zkoumat a rozvíjet hodnoty vlastní? Měli by učitelé usilovat o neutrální přístup neobsahující hodnoty v učební látce?

⁷ RATHS, L. E. – HARMIN, M. – SIMON, S. B. *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*, Columbus, 1966, s. 28.

⁸ BECK, C. *Better Schools: A Values Perspective*. London, 1990, s. 2.

⁹ HALSTEAD, J. M. – TAYLOR, M. J. *Values in Education and Education in Values*, s. 4.

kritéria, podle kterých děláme takovéto úsudky o hodnotě, pro principy, na nichž jsou tyto úsudky založeny.¹⁰

To implikuje otázku, zda hodnoty, podle kterých posuzujeme cenu něčeho, jsou subjektivní, nebo objektivní, relativní, nebo absolutní. Musí být učiněno počáteční rozlišení mezi pouze osobním posuzováním hodnot nebo preferencí a skutečnými úsudky o hodnotě, která prosazuje svou racionálnější povahu.¹¹

V jednom extrému je perspektiva hodnot jako sada subjektivních kritérií pro činění úsudků. To může souviset s relativistickým pohledem, že žádná sada hodnot nemůže být ukázána jako lepší než jiná. Kořeny tohoto názoru mohou spočívat v silném smyslu pro individualismus v západních společnostech, nebo specifičtěji, i když nevědomě v logické pozitivistické pozici, kde úsudky o hodnotách jsou pouhým vyjádřením osobního názoru, protože nejsou otevřené verifikaci prostřednictvím pozorování a experimentování. Někdy se tvrdí, že tato perspektiva nám má poskytnout užitečný způsob řešení sporů týkajících se hodnot kulturně pluralitních společností. Na opačné straně je pohled na hodnoty jako na něco absolutního, tj. platícího všude a vždy. Z tohoto pohledu jsou určité lidské akce vždy správné nebo vždy špatné, bez ohledu na okolnosti. Někde mezi těmito dvěma póly je názor, že určité hodnoty, jako rovné příležitosti nebo odvaha, mají určitý druh objektivní kvality, kde „některé sociální uspořádání a vzorce chování podporují dobrý fyzický a psychický stav lépe než jiné“¹². Tyto hodnoty mohou být tedy prozkoumány systematickým objektivním způsobem, i když se také uznává, že jsou sociálně vykonstruované a mohou se po čase lišit nebo se mohou lišit od jedné skupiny k druhé.

Hodnoty v pluralistní společnosti

V monokulturní společnosti jsou studentům představovány hodnoty a praktiky jejich vlastní společnosti jako objektivní realita. Avšak v pluralitní společnosti není takový přístup možný, protože ne všichni sdílí stejné hodnoty, nebo dokonce stejné pochopení toho, co to hodnoty jsou.¹³ Přesto bez sdílených hodnot není možné najít základ pro založení běžných institucí ve společnosti. Je zřejmé, že by zde nemohla existovat žádná společnost bez

¹⁰ SHAVER, J. P. – STRONG, W. *Facing Value Decisions: Rationale-building for Teachers*. Belmont, 1976, s. 15: „Hodnoty jsou naše normy a principy pro posuzování toho, kdy má něco cenu a kdy ne. Jsou to kritéria, kterými posuzujeme (lidi, předměty, nápady, činnosti a situace), jestli jsou dobří, jestli stojí za to, jestli jsou žádoucí; nebo naopak špatní, [...]“

¹¹ Srov. FERENCOVÁ, M. Fenomén hodnoty. *Humanum*. 2009, č. 3, s. 433-442.

¹² BECK, C. *Better Schools: A Values Perspective*, s. 3.

¹³ HAYDON, G. Thick or Thin? The cognitive content of moral education in a plural democracy. *Journal of Moral Education*, 1995, roč. 24, č. 1, s. 56.

minimální sady běžných hodnot a norem chování.¹⁴ Ty zahrnují základní sociální morálku¹⁵, přijetí běžného systému zákona a vlády všemi skupinami v širší společnosti a závazek usilovat o jejich změnu pouze demokratickými způsoby a také závazek k hodnotám a předpokládanému pluralitnímu ideálu.¹⁶

Avšak minimální rámec běžných hodnot zůstává velmi úzký. Obecně se předpokládá, že musí být nalezen nějaký způsob, jak učinit tento minimální rámec hodnot masivnějším. Ale jak? Na to existuje záplava možných odpovědí. V minulosti to bývaly hodnoty dominantní skupiny, které zaplnily vakuum. Avšak v pluralitní společnosti bude vždy v některé menšinové skupině existovat podezření vůči takovému přístupu. Dokonce i demokratické vyjednávání předpokládá určité sdílené hodnoty a sdílené cíle jako respekt k demokratickému způsobu života, což nemusí být sdíleno všemi, a může být dokonce vnímáno jako hrozba pro tradiční způsob života některých skupin. Zavedení tržních sil do vzdělávacího procesu „umožňuje uplatnit pragmatické řešení problému hodnotového pluralismu“.¹⁷ Trh poskytuje kontext pro vyjednávání o hodnotách mezi poskytovateli a zákazníky. Aby škola prospívala, nemůže zastávat hodnoty, jež se významně liší od hodnot společnosti, které slouží. Pokud je tento přístup přijat, znamená to, že v pluralitní společnosti bude existovat diverzita poskytovatelů primárního a sekundárního vzdělání odrážejících nejen odlišné zaměření výuky, ale také odlišné kulturní hodnoty. Tento přístup však jde proti koncepci školy, která mimo jiné usiluje o rovnocenný respekt k diverzitě kulturních hodnot a podporuje vzájemnou toleranci a pochopení.

Úkol, kterému školy a jiné vzdělávací instituce musí čelit, v podobě diskuse a objasnění a zveřejnění svých hodnot, je proto nesmírně komplexní. Bylo by vážným omylem vidět to jako záležitost sestavení seznamu vysněných hodnot nebo výběr předpřipraveného všezahrnujícího balíku. Školy musí věnovat pozornost diverzitě hodnot. Pokud školy nezačnou vyvíjet úsilí o vyslovení svých hodnot a rozvinutí srozumitelnosti perspektivy hodnot, nebudou v silné pozici, aby mohly pokračovat ve svém úkolu rozvíjení pochopení hodnot studenty a pomáhání studentům stanovit si své vlastní závazky.

¹⁴ BAŠISTOVÁ, A. – FERENCOVÁ, M. Hodnoty v súčasnej rodine In *Zborník príspevkov z vedeckej konferencie na tému – Deň blahoslavenej sestry Sary Salkházi (1899 – 1944) a jej význam pre rodinu*, Košice, 2009, s. 165–172.

¹⁵ Zde je míněna zejména úcta ke spravedlnosti a uznání, že jiné skupiny mají stejně jako moje skupina právo vyhnout se bolesti a smrti mezi svými členy.

¹⁶ Tolerance skupin s jinými ideály, než je můj vlastní, a odmítání násilí jako prostředku přesvědčování. Haydon tuto kategorii rozšiřuje tvrzením, že občanství v pluralitní společnosti vyžaduje, aby byli všichni učeni nejen morálce ale také „pluralitě, nejenom hodnotám, ale také tomu druhu důležitosti, souvisejícímu s hodnotami“. Srov. HAYDON, G. Thick or Thin?, s. 54.

¹⁷ ELLIOTT, J. Clarifying values in schools. *Cambridge Journal of Education*, 1994, roč. 24, č. 3, s. 415nn.

Hodnoty vzdělávání a výchovy

Je špatné, jsou-li hodnoty někomu vnucovány. Studenti snadněji přijmou hodnoty, o kterých mohli přemýšlet a zvnitřnit si je, než hodnoty, které jsou jim pouze předány. Podle Rathse zahrnuje správné předávání hodnot sedm kritérií: hodnoty musí být: 1) svobodně zvoleny, 2) z alternativ, 3) po zvážení následků; a jedinec musí tyto hodnoty: 4) pěstovat, 5) veřejně vyznávat, 6) chovat se podle nich a 7) to vše opakovaně.¹⁸ Vyjasnění hodnot může nepochybně rozvinout sebedůvěru a sebeúctu, ale často je kritizováno za to, že má kořeny v předstíraném relativismu, a také za neschopnost rozpoznat, že existuje možnost dělat omyly v záležitostech hodnot.¹⁹

Rozvoj studenta jako morálně autonomní osoby

U rozvoje vzdělávané osoby jako rozumné bytosti platí, že budeme do určité míry přispívat k jejímu vývoji jako morální bytosti, protože jí budeme pomáhat stát se alespoň o něco tolerantnější, čestnější a nestrannější osobou, než jakou byla předtím. Pokud opravdu můžeme říct, že vzděláním se člověk stane rozumnější bytostí, můžeme také říct, že prostřednictvím vzdělání se stal, alespoň do určité míry, morálně lepším člověkem.²⁰ Jen málo učitelů by zpochybnilo, že zásadní součástí vzdělávání dětí a mládeže je podpora jejich vývoje jako morálních bytostí, kdy je jim pomáháno stát se lepšími lidmi, tj. stát se laskavějšími, ohleduplnějšími a zodpovědnějšími, stejně jako tolerantnějšími, čestnějšími a nestrannějšími. V tomto smyslu je morální výchova uznávána jako klíčová součást jejich všeobecného vzdělání. Předpokládáme, že je možné, aby učitel pomáhal svým žákům utvářet jejich morální charakter, a věříme, že je velice vhodné, aby tak činil. Avšak můžeme tam, kde je posluchačem dospívající či dospělý člověk – tedy někdo, o kom předpokládáme, že už je zralou osobou, a koho tedy považujeme za člověka se všemi nároky na svobodu a nezávislost plně morální bytosti –, považovat za vhodné, aby vývoj jeho morálního charakteru figuroval mezi cíli jakéhokoliv vzdělávání, které v pozdějším životě získá? A v jakém smyslu je vůbec možné, aby vzdělávání formovalo morální vývoj dospívajících a dospělých?

Především musí být přirozeně zodpovězena druhá z těchto otázek. Nejprve potřebujeme přesně určit, co máme na mysli formováním morálního vývoje člověka, tj. zjistit, co to logicky zahrnuje. Pak budeme moci rozhodnout, jestli morální vývoj vzdělávané osoby může figurovat jako jeden z cílů vzdělávání na vysokých školách. Nemůžeme se pokoušet

¹⁸ RATHS, L. E. – HARMIN, M. – SIMON, S. B. *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. Columbus, 1966.

¹⁹ KILPATRICK, W. *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong: and What We can Do About It*. New York, 1992, kap. 4.

²⁰ Srov. PATERSON, R. W. K. *Values, education and the adult*. London, 2010, s. 83.

ospravedlňovat morální vývoj dospívajících a dospělých jako cíl vzdělávání, dokud jsme přesně neobjasnili to, co toto ospravedlnění vyžaduje. Jeden široce přijímaný názor, často prosazovaný v souvislosti se vzděláváním školních dětí, je ten, že pěstování morálního vývoje člověka musí zahrnovat alespoň – jako hlavní element – pěstování jeho morální autonomie. Mentálně autonomní osoba je osoba s nezávislým úsudkem, někdo, kdo myslí sám za sebe, jehož myšlení za něj není prováděno jinými lidmi. Stejně tak i morálně autonomní osoba je osoba s nezávislým morálním úsudkem, která sama činí své morální volby, za kterou morální volby nečiní nikdo jiný. Morální autonomie je tedy vlastně pouze speciálním případem mentální autonomie. A je zřejmé, že stejně jako existují dospělí, kteří málokdy přemýšlí sami za sebe, ale spíše slepě přijímají názory jiných na různou škálu témat, existují také mnozí dospělí, kteří se málokdy pokusí učinit skutečnou morální volbu, ale spíše ze zvyku přejímají bez přemýšlení morální postoje a přesvědčení svých kolegů, vrstevníků, nebo své společnosti.

Relevantní otázku položil Kierkegaard: „Vidíte sebe samého jako jedince s nekonečnou odpovědností? Nebo se schováváte v davu, kde se můžete vymlouvat na ostatní, kde v jednom momentě jste takřikajíc mnoho lidí zároveň, ale pokaždé, když se řeč stočí na odpovědnost, najednou zde není nikdo? Je váš úsudek úsudkem davu, v jeho kapacitě jako davu?“²¹

Avšak je zde jeden možný zdroj zmatku a neporozumění, který zřejmě musí být objasněn hned na začátku. Vyvinout u člověka schopnost zvolit sám za sebe neznamená přimět ho, aby tak učinil v té či oné situaci, člověk totiž vždy činí alespoň určitý typ volby i v situaci, kdy to vůbec nevypadá, že by nějakou volbu činil. Člověk, který se nechá unést davem a který vždy souhlasí s volbou davu, ať už tou volbou bude lynčovat mluvčího nebo ho zasypávat květy, přesto v důsledku určitou volbu činí; nemůžeme o něm říct, že by si „zvolil“ způsob, jakým se bude chovat k mluvčímu, ale můžeme správně popsat, že si zvolil určitý vztah – konformitu – s davem, který ho obklopuje. Vědomí je v zásadě aktivní silou, která rozlišuje, spojuje, volí, zaměřuje se na, ignoruje a tisíci jinými způsoby záměrně reaguje na své okolí, a proto být při vědomí automaticky znamená zapojovat se do aktivity volby, ať už může být jakkoliv primitivní a bez přemýšlení. Výstižně to popsal Sartre: „Volba a vědomí jsou jedna a ta samá věc.“²² Vnímat, jak jdu s davem, znamená, že si volím možnost jít spolu s davem. A proto, i když přemýšlíme o morálním vzdělávání jako o pomoci člověku, aby se

²¹ KIERKEGAARD, S. *Purity of Heart is to Will One Thing*. London, 1961, s. 166.

²² SARTRE, J. P. *Being and Nothingness*, London, 1957, s. 462.

naučil schopnosti volby²³, nesmíme nikdy zapomenout, že přesně řečeno člověk vždy už umí a má schopnost volby. Rozvíjení schopnosti člověka volit sám za sebe nesmí být bráno jako jakási božská aktivita, kde bytosti se svobodnou vůlí jsou vytvářeny z jakéhosi nečinného, pasivního materiálu, který byl předtím úplně bez schopnosti volby.²⁴ Rozvoj morální autonomie neznamená vštípit člověku něco, co předtím neměl. Spíše to znamená pomoci mu, aby používal svou vrozenou schopnost volit si mezi dostupnými možnostmi s větší jasností pohledu a s jistějším úsudkem o tom, jaké jsou opravdu volby, kterým čelí.

Paradigmatický případ „heteronomního“ člověka je člověk, který slepě přijímá rozhodnutí druhých. Ale člověk, který je očividně posedlý nějakou obsesivní emocí jako nekritický obdiv, nenávisť nebo strach, a člověk, který je chronicky neschopen se sám pustit do jakékoliv akce, který váhá, převrací svá rozhodnutí nebo se vzdává, by byl také běžně považován za případ člověka, jehož morální autonomie je vážně omezena, protože morální sebeřízení se zdá být stejně tak vyloučeno, ať už jsou to jiní lidé nebo objekt, jímž je posedlý a který řídí jeho činy, a stejně tak můžeme morální sebeřízení vyloučit, když je člověk paralyzován nerozhodností. V žádném z těchto případů ale nevidíme člověka, jehož schopnost volby by byla doslova nepřítomná. V každém z případů si člověk něco zvolil, ale jeho volba je ovládána jediným silným faktorem nebo kombinací faktorů, nebo konfliktem faktorů, kterými je realita situace natolik zastíněna, že už si není jasně vědom mnohých jiných materiálních témat, která vyžadují jeho pozornost a zájem. Když mluvíme o tom, jak pomoci takovým lidem stát se autonomními, nemyslíme tím provést jakousi metafyzickou operaci na jejich vůli.²⁵

Myslíme tím pomoci jim identifikovat většinu, ne-li všechny aspekty jejich situace, pochopit jejich skutečnou hodnotu, a tím i vidět jejich situaci ve správné perspektivě. Myslíme tím pomoci jim například vidět pravou hodnotu rozhodnutí druhých – jako něco, co by mělo ovlivnit jejich vlastní názor do určité míry, ale ne přes tuto míru, a určitým způsobem, ale ne jinými způsoby; pomoci jim ocenit aspekty a stupeň toho, proč je nějaká osoba, objekt nebo událost skutečně příjemná, nepříjemná nebo strach vyvolávající, a pochopit, proč jsou jejich obvyklé reakce přehnané nebo namířené špatným směrem; pomoci jim zhodnotit důvody, kterými mají tendenci ospravedlňovat, nedokázat ospravedlnit nebo zavrhnout zvažovaný způsob jednání, a posoudit, kdy lze převládající důvody považovat za rozhodující pro jeden směr nebo jiný. Samozřejmě není prací pedagoga snažit se řešit

²³ Srov. PETERS, R. S. *Reason and Compassion*. London, 1973, s. 36nn; PETERS, R. S. *Freedom and the Development of the Free Man*. In DOYLE, J. F. (vyd.). *Educational Judgments*. London, 1973, s. 127nn.

²⁴ Srov. PATERSON, R. W. K. *Values, education and the adult*, s. 84.

²⁵ Tamtéž, s. 84n.

nejistoty, obsese a pochybnosti vzdělávané osoby. Práce pedagoga však spočívá v rozvíjení schopnosti vzdělávané osoby činit volby, které jsou založeny na jasném vnímání všech relevantních aspektů dané situace, nikoliv na vnímání pouze určitých aspektů s vyloučením jiných, a které jsou založeny na vyváženém hodnocení jejich komparativní důležitosti nebo nedůležitosti. Práce pedagoga spočívá v rozvoji schopnosti vzdělávané osoby činit rozumem odůvodněné a chápající morální úsudky. Není třeba podotýkat, že nestačí, aby člověk pouze rozpoznal odtažitým a abstraktním způsobem, že některý aspekt jeho situace má velký nebo malý význam. Musí opravdu vidět a cítit, že tomu tak je, musí to vnímat sám od sebe, abychom o něm mohli prohlásit, že jeho schopnost morálního úsudku byla v nějaké míře posílena vzděláním. To může být, a nepochybně i je, obtížně proveditelným úkolem.

I přes tuto obtížnost je to však úkol, který jsme si stanovili, když jsme se pustili do pěstování vývoje morální autonomie ať už dítěte nebo dospělého.

Morální úsudek

Existuje jeden velmi zřejmý požadavek, který musí být splněn, pokud má člověk činit rozumem odůvodněné a chápající morální úsudky, nebo vlastně morální úsudky jakéhokoliv druhu. Protože součástí konceptu jakékoliv akce je, že činitel akce musí mít určité pochopení povahy toho, co dělá, nemůžeme tvrdit, že člověk činí morální úsudek, nebo dokonce že činí morální volbu, pokud nemá alespoň určité pochopení toho, co to je činit morální úsudek, nebo morální volbu, tj. pokud nemá určité porozumění charakteristické povahy těchto úsudků a voleb, kterým říkáme „morální“. Z této elementární logické pravdy někteří filozofové – například R. M. Hare – odvodili, že vývoj morální autonomie, a morální vzdělávání jako celek, spočívá hlavně nebo zcela v rozvoji porozumění formálních charakteristik morálnosti, morálních úsudků a morálních situací. Charakteristické znaky morálních úsudků podle Hare jsou, že jsou „preskriptivní“ a „univerzální“, a vštěpovat porozumění těmto formálním pravdám očividně znamená splnit nutné a dostatečné požadavky morálního vzdělání: „protože pokud je skutečně a srozumitelně chápána forma, obsah se už postará sám o sebe“²⁶.

Avšak takto extrémně formalistické názory na morální vzdělávání nutně volají po následujících třech připomínkách. Za prvé, protože velké množství obyčejných lidí, kteří pravidelně činí opravdové morální úsudky, by nedokázalo poskytnout definici „morálního úsudku“, kdybyste se jich zeptali, proto je jasné, že člověk nepotřebuje více než intuitivní, implicitní pochopení toho, co znamená činit morální úsudek, aby mohl být kvalifikován, že

²⁶ HARE, R. M. Language and Moral Education. In LANGFORD, G. – O'CONNOR, D. J. (vyd.). *New Essays in the Philosophy of Education*. London, 1973, s. 164.

takový úsudek činí; a pokud by v určitém smyslu ještě tuto intuitivní znalost neměl, mohl by dokonce při pozorování pokusů svého učitele analyzovat koncept „morálního úsudku“ začít přicházet s popisem jeho charakteristických aspektů.

Za druhé, existuje jen velmi malá souvislost mezi stupněm pochopení formálních charakteristik morálních úsudků a stupněm morální autonomie nebo obecně morální ctnosti, které máme tendenci člověku připisovat; morální hrdinové a světci jsou zřídka morální filozofové a stupeň sofistikovosti, s jakým dokáže člověk diskutovat o logických vlastnostech morálních konceptů, je poněkud nespolehlivým ukazatelem jeho morální povahy: a samozřejmě když uznáme, že existuje pramalá souvislost mezi stupněm vývoje čistě formálního chápání povahy morálnosti a obecným stupněm vývoje jako morální bytosti, vlastně uznáváme, že přínos, který může mít vývoj čistě formálního chápání morálky pro morální vzdělávání člověka, je nutně velice omezený.

Za třetí, schopnost činit rozumem odůvodněné a chápající úsudky jistě závisí především na dokonalé a intimní znalosti všech živých morálních realit, kterých se tento morální úsudek týká, tedy na důkladné a intimní znalosti předmětu našich morálních úsudků a morálních voleb, spolu se všemi rozmanitými komplexními problémy, principy, požadavky a možnostmi, ze kterých se skládá naše konkrétní morální zkušenost — a opravdu, mluvit o „morálním chápání“ jako takovém znamená mluvit o naší schopnosti dostat se do vědomého styku se skutečným obsahem našich morálních problémů, s bohatou škálou živých a důležitých záležitostí, které vyvolávají vznik autentických morálních situací.

Nyní, ve specifickém kontextu vzdělávání máme zcela jistě nárok předpokládat, že vzdělávaná osoba vlastní alespoň minimální, implicitní pochopení toho, co znamená činit morální volbu nebo morální úsudek. Přestože jakýkoliv další rozvoj pochopení formálních charakteristik morálnosti za hranicemi této minimální úrovně samozřejmě bude cenným přínosem pro filozofické vzdělání člověka, pokud platí to, co jsme řekli výše, další takový rozvoj nebude znamenat žádný významný pokrok – ani vážnou překážku – pro jeho další vývoj jako morální bytosti.

A tak můžeme, dle mého názoru, dojít ke správnému závěru, že jakékoliv morální vzdělání, které bude vhodné pro specifické podmínky člověka, bude spočívat především v rozšiřování a prohlubování jeho pochopení aktuálního předmětu našich morálních voleb, tříbení jeho uvědomění si těchto nejednoznačných, měnících se, ale objektivních a naléhavých hodnot, které dodají obsah našim morálním úsudkům. Abychom například jasněji rozpoznali, kdy je nějaká povinnost závazná a kdy může být oprávněně odložena stranou, nebo za jakých

podmínek je nutná trpělivost a sebekontrola, a kdy by nebyla vhodná; abychom měli přesnější úsudek o tom, kdy a jakým způsobem může nějaká situace vyžadovat sympatie, vděčnost nebo rozhořčení, a abychom měřili s větší sebedůvěrou a vešli se do rozsahu a správných hranic takových pocitů; abychom plněji porozuměli vlastnostem, které vedou k lidským zásluhám, a těm, které počítáme mezi morální vady; abychom výrazněji vnímali, kdy a jak se tyto vlastnosti projevují v chování nás samých i v chování druhých: Růst člověka jako morální bytosti ve své podstatě znamená především pochopení povahy a souvislostí živých morálních realit jako tyto a tisíce dalších, které utváří naši běžnou zkušenost, a prohlubující se pochopení a jistotu vnímání těchto morálních realit.

Očividně není možné, abychom tady popsali komplexní strukturu hodnot, která tvaruje celý náš morální pohled na svět a podle které by se měly řídit naše činy každou hodinu a každý den. Ale je žádoucí, abychom alespoň v této fázi objasnili, co to je „morální volba“ a v čem vlastně spočívá, v naději že alespoň do určité míry objasníme, co je to, z čeho se skládá naše morální zkušenost a čeho se týká naše uvažování; protože dokud tak neučiníme, tato představa o morální hodnotě vzdělání chápáná jako vývoj něčí schopnosti činit rozumem odůvodněné a chápající úsudky bude stále z velké části neanalyzována v souvislosti s tím, co je zcela jistě její základní klíčový aspekt.

Morální volba

Je třeba, abychom nějakým způsobem charakterizovali typy realit, kolem kterých se otáčí naše morální obavy, a hlavní druhy kognitivních vztahů, ve kterých vůči nim stojíme. Svět kolem nás obsahuje mnoho různých druhů věcí, kterým můžeme správně připsat nejen velké množství empirických vlastností, ale také různé typy a stupně hodnot.²⁷ Tyto věci jsou pro nás do určité míry atraktivní, neatraktivní, krásné, nepříjemné, obdivuhodné, nežádoucí, nečestné, špatné nebo jinak hodné nebo nehodné našeho schválení. Kolem nás je tedy mnoho různých věcí, které jsou nějakým způsobem „dobré“ nebo „špatné“ a které posoudíme z hlediska toho, jestli jsou dobré nebo zlé, nikoliv kvůli následkům, které mohou mít, ale protože je považujeme samy o sobě za dobré nebo špatné.

²⁷ PATERSON, R. W. K. *Values, education and the adult*, s. 84: „[...] vesmír obsahuje dubové stromy, západy slunce, rakovinu, symfonie, potěšení a bolest, vědomosti a ignoranci, nesplněné sliby, závist, odvahu, toleranci, náklonnost a velmi mnoho jiných věcí, které můžeme správně popsat jako zelené, modré, těžké, lehké, sladké, ostré, vzácné, běžné, krátce trvající, dlouho trvající, s úzkým nebo širokým rozsahem, spolehlivé, nespolehlivé, nebo jako vlastníci nebo postrádající určitou hmatatelnou empirickou zkušenost nebo kombinaci zkušeností z obrovské škály empirických zkušeností, o kterých víme, že existují [...]“

Paterson rozděluje věci, které považujeme ve své podstatě za dobré, do tří kategorií.²⁸ Jednak jsou to různé fyzické kvality, které se objevují v mnoha různých druzích objektů, procesů a situací a které nás opravňují k tomu, abychom se na ně dívali, obdivovali je a prohlašovali je za dobré – například estetické kvality, které najdeme v uměleckých dílech, stejně jako v přírodních krásách. Za druhé existují různé stavy vědomí – například potěšení, vhled, vnímání, porozumění, ocenění krásy –, kdy si různým způsobem uvědomujeme důležité aspekty světa kolem nás. Tak nabýváme jistoty, že máme právo považovat existenci a šíření širšího uvědomění si něčeho, co má samo o sobě velkou hodnotu, za správnou věc. Za třetí, existují jisté formy uvědomění si druhých lidí – náklonnost, zájem, vděčnost, tolerance, respekt –, které oprávněně počítáme mezi ty nejlepší věci, které známe nebo které si dokážeme představit.²⁹

Když tvrdíme, že je něco inherentně dobré nebo špatné, připisujeme tomu hodnotu, která musí být nepochybně ostře odlišena od jakéhokoliv popisu, který přidáme k empirickým vlastnostem dané věci. Připisování hodnoty určitě není to samé jako popisování empirického faktu. Když plně a přesně popíšeme velikost, tvar, věk a barvu stromu, ještě jsme tím neřekli, zda tento strom považujeme za krásný. Můžeme popsat detailní vědomosti přírodovědce o starém stromě a jeho pocity obdivu ke stromu, aniž bychom stále ještě naznačovali jakékoliv schválení jeho vědomostí a pocitů. A když jsme popsali sympatie a respekt, kterého se přírodovědci dostává od lidí v jeho okolí, ještě jsme se tím nijak nezavázali k tvrzení, že tyto postoje sympatií a respekt vůči učeným lidem zapáleným pro svou práci jsou věcí velké vnitřní hodnoty. Avšak i přes to všechno, co tu bylo řečeno, si musíme uvědomit, že hodnoty významným způsobem závisí na empirických faktech. Protože jsou to právě empiricky zjistitelné aspekty věcí, které mají hodnotu. Například sympatie je objektivní lidský postoj, který můžeme přímo zažívat u sebe a jiných lidí a který může být vědecky zkoumán psychology a sociology, a je to právě tato objektivní empirická realita, které správně připisujeme vysoký stupeň přirozené hodnoty. Hodnoty neplují někde v nějakém vakuu a nečekají, až je připojíme k věcem. Hodnoty přebývají ve faktech. Existují věci, které mají

²⁸ Tamtéž, s. 84n.

²⁹ I ty věci, které považujeme vnitřně za špatné, můžeme rozdělit do tří podobných kategorií. Existují zde tedy vlastnosti rozlišující tyto fyzické objekty, procesy a stavy vědomí, o kterých můžeme říct, že kromě důsledků, které by mohly mít, by bylo jednoduše nejlépe, kdyby vůbec neexistovaly. Existují různé stavy bolestného, pokřiveného nebo ochablého vědomí, které oprávněně považujeme za něco, co nejen postrádá jakékoliv dobro, ale navíc je do větší či menší míry špatné – například stres a bída ve svých mnoha formách, ale také obdivování zlých věcí a samozřejmě ignorance, nepochopení a iluze. Existují také jisté formy uvědomování si jiných lidí, jisté postoje lidí vůči sobě navzájem, které oprávněně počítáme mezi ty nejhorší věci, které poskvřňují a pokřivují svět a lidský život – například postoje jako závist, faleš, nevděk, nenávisť, odmítání druhých, opovržení, ve svých mnohých podobách a stupních.

přirozenou nebo vnitřní hodnotu. Přirozené dobro nebo zlo nějaké věci, osoby atd. není vlastnost, která by k tomu byla připojena zvenčí, ale spíše znak, který ta věc, osoba vlastní, dimenze, kterou v ní nacházíme, která v ní existuje jednoduše z vlastní podstaty dané věci nebo osoby. A proto naše znalost přirozené dobroty nebo zla věci, i když rozhodně není identická s naší specifickou faktickou znalostí této věci, je od ní v zásadě neoddělitelná. Nemůžeme vědět, že postoje sympatie a respektu vůči učeným lidem zapáleným pro svou práci jsou věci velké přirozené hodnoty, pokud nevíme, co jsou tyto postoje ve své podstatě, a ne pouze ve své vnější viditelné podobě, ale také – a hlavně – v jejich vnitřní a duchovní povaze jako specifické formy mezilidské vnímavosti.³⁰

Přirozené hodnoty

Abychom se naučili, že má něco určitý stupeň přirozené hodnoty, musí nám tedy nejprve ta věc být představena. Nemusíme se s ní setkat v naší přímé bezprostřední zkušenosti. Většina našich znalostí jsou znalosti získané popisem spíše než přímou zkušeností a při mnoha svých důležitých morálních úsudcích se můžeme docela dobře zaobírat věcmi, které leží mimo sféru naší vlastní přímé zkušenosti. Nicméně nemůžeme posoudit důležitost něčeho, co ani trochu neznáme. Musíme mít na paměti, že prezentace smyslové zkušenosti, plody intelektu a ztělesnění obrazotvornosti nám nemohou samy o sobě odhalit, že vnímané, chápané nebo představované věci jsou hodné našeho schválení nebo odmítnutí. Aby k tomu došlo, musí být podle mě zapojeny naše schopnosti citění. Pokud vás nikdy nic nenadchlo, nevyděsilo, nepotěšilo, nepobavilo, nerozčílilo, nějakým způsobem se vás citově nedotklo, nebudete mít žádné koncepty přirozeně „dobrých“ a „špatných“ aspektů věcí. Jsou to v první řadě naše pocity, které nás stimulují, abychom viděli věci jako přirozeně dobré nebo špatné. Není pochyb, že jako důkazy pro hodnotu nebo bezcennost věcí jsou naše pocity často chaotickými a klopýtajícími průvodci. Ze skutečnosti, že lidé po něčem touží, nelze v žádném případě odvodit, že daná věc je žádoucí, hodná něčí touhy.

I naše nejzákladnější a nejmenší úsudky o hodnotách, hlavně naše posuzování přirozené hodnoty, musí být nakonec v něčem zakotveny a koneckonců zakotveny mohou být pouze v charakteristických pocitech, které cenný nebo bezcenný objekt přímo v nás vyvolává. Jsou to odhalení pocitů, která nás zásobují nezbytnými předpoklady k tomu, abychom vytvářeli naše komplexní úsudky o hodnotách. Důvěryhodnými vyslanci našich pocitů jsou zvyky, paměť, úsudek, znalost principů. Spravují náš morální život za nás a je skutečně

³⁰ PATERSON, R. W. K. *Values, education and the adult*, s. 88.

nezbytné, aby tak činili, protože naše kapacity pro trvalé a intenzivní pocity jsou ze své podstaty omezené, zatímco morální požadavky, které na nás může život klást, žádné takové limity nedávají.

Navíc stejně jako potřeba našich smyslů být srovnávány a kontrolovány jeden oproti druhému, aby nedošlo k senzorické chybě, pocity často musí podléhat procesům pečlivé kontroly a úpravy, pokud se chceme vyhnout činění úsudku o hodnotách, které budou jinak vážně pomýlené. Naše původní vizuální dojmy možná budou muset být upraveny ve světle celé naší plně relevantní zkušenosti, pokud chceme vidět nějaký vzdálený nebo neznámý objekt v pravé perspektivě; a podobně pokud máme vidět naše vlastní chování a chování druhých v jeho pravé morální perspektivě, budeme muset být ochotní změnit naše bezprostřední reakce na rozhořčení, obdiv, opovržení, souhlas a tak dále, ve světle toho, co už víme o různých formách, které na sebe berou podobu nespravedlnosti, odvahy, neloajálnosti, sebeobětování, nebo jakýkoliv specifický případ dobra nebo zla, kterému věříme, že právě čelíme. Bez dat získaných z našich pocitů by morální inteligence, morální pocit lidstva, pravděpodobně zakolísaly, začaly padat ke dnu a nakonec beznadějně sešly z pravé cesty.

Můžeme tedy dojít k závěru, že lidská mysl má přístup – prostřednictvím pocitů kontrolovaných inteligencí – k tomu, o čem můžeme správně přemýšlet jako o obsahu nebo předmětu morálnosti, jmenovitě o mnohých formách přirozených hodnot, které nacházíme kolem nás a které pěstujeme nebo kterým se bráníme naší vlastní volbou a našimi činy.

Morální zkušenost je naše přímé vědomí, naše cítěné vjemy hodnoty a bezcennosti věcí. I když věci samy o sobě, které mají hodnotu nebo jsou bezcenné, nemusí být přímo předložené našim smyslům, ale mohou být místo toho pochopeny operacemi rozumu a pochopeny nebo zobrazeny před našima očima díky představivosti. Morální zdůvodňování, i když to není ve skutečnosti druh empirického zdůvodňování morálních témat, je jednoduše naše schopnost identifikovat přirozenou hodnotu (cennost) věcí nastíněním našich vědomostí o principech a morálních všeobecnostech, spíše než spolehnutí se na bezprostřednost našich vlastních reakcí – na kterých všechny tyto principy a všeobecnosti musí být nakonec založeny, ale které můžeme pomoci stabilizovat, zharmonizovat, učinit definitivnějším a systematictější a jedním nebo jiným způsobem zorganizovat, reinterpretovat, upravit, nastavit a opravit. Morální volby tedy určitým způsobem organizují, reinterpretovaly, upravují, nastavují a opravují. Morální volby a morální činy (ať už morálně dobré nebo morálně špatné) jsou volby a činy, které přímo nebo nepřímo mají určitý vliv na celkovou rovnováhu dobra a zla ve společnosti. Klíčové jsou postoje v mezilidských vztazích – láska, loajalita, soucit,

tolerance, respekt, spravedlivá mysl a mnoho jiných postojů jednoho člověka k druhému, které tvoří materiál, z něhož vznikají nejhlubší a nejhodnotnější sociální vztahy. A pokud tomu tak je, vyplývá z toho, že to, co člověk vytváří ve svém srdci, tyto cenné vlastnosti a postoje samy o sobě dělají ze světa lepší místo k životu.

A protože existuje mnoho jiných přirozeně dobrých věcí, které dobrý člověk vytváří jako součást svého života – jmenovitě ony první dvě kategorie přirozeně dobrých věcí, které jsme zmínili dříve –, můžeme jen stěží tvrdit, že člověk, který vytvářel předměty velké fyzické krásy, nebo řekněme člověk, který v sobě rozvinul větší schopnost prožívat spokojenost a užívat si života bez protestů nebo stěžování, byl z těchto důvodů morálně lepším člověkem, a už vůbec nemůžeme pouze na základě těchto důkazů prohlašovat někoho za dobrého člověka, protože dobrý člověk je ten, jehož charakter vyzařuje lásku a štědrost nebo jehož činy svědčí o velkorysosti a spravedlnosti duše.

Podle mého názoru k morální chybě zpravidla dojde ne proto, že by člověk mylně považoval něco přirozeně špatného za něco přirozeně dobrého nebo naopak, ale spíše proto, že člověk má tendenci přeceňovat nebo podceňovat stupeň dobrých nebo špatných aspektů věcí, se kterými je v kontaktu. Jsme náchylní přičítat příliš velkou váhu výhodám nebo přínosům, které jsme získali, nebo škodě, která nám může vzniknout z nějakého zamýšleného činu, a připisujeme příliš malou váhu škodě nebo přínosům, které z našeho činu vyplynou pro jiné lidi. Nepochybně tomu tak je, protože je pro člověka mnohem snadnější pochopit a ocenit svou vlastní úlevu ze získání sedadla v záchranném člunu, než si uvědomit zoufalství jeho bližního, který je ponechán bez člunu, aby plaval nebo se utopil, protože člověk samozřejmě zažívá svou vlastní radost a strach přímo, zatímco radost a strach prožívaný jeho bližním se dotkne jeho svědomí pouze do té míry, jak silná je jeho schopnost jasného vnímání, vyváženého chápání a rychlé a živé představivosti, které musí být všechny plně a aktivně zapojeny a inteligentně a správně řízeny.

Je to především pohled na pravou hodnotu věcí ve vztahu jedné k druhé, stanovení priorit motivací v našem srdci, které pravdivě odrážejí skutečné morální priority objektivně se nás dotýkající a oslovující nás z vnějšího světa, jinými slovy: učení se, jak najít svou cestu a pohybovat se po světě živých morálních realit, které nás obklopují, se zvýšenou citlivostí a jistotou doteku, které nám mohou pomoci rozvíjet se a růst jako morální bytost, a proto nám pomáhají v těchto nejvyšších dimenzích osobnosti budovat náš význam jako lidské bytosti. Je to tedy v tomto smyslu, kdy musí vzdělání člověka především dostat do bližšího kontaktu se skutečným obsahem morálního života, se skutečným „materiálem“ našich morálních voleb a

morálních rozhodnutí. Vyvíjet se jako morální bytost znamená učit se zvládat tyto delikátní a výbušné oblasti naší zkušenosti, například učením se, jak rozlišovat případy a vnímat nuance, a to znamená chodit po příkrých cestách mnoha komplexních morálních realit, které na nás neustále kladou své konkrétní požadavky.

Morálně autonomní člověk je člověk, který činí své vlastní morální volby, člověk s nezávislým morálním úsudkem, avšak z předchozího textu je jasné, že pokud celou záležitost podáme takto, bude náchylná ke špatným interpretacím. Každý morální činitel činí své vlastní morální volby, ale člověk, kterého lze popsat jako vykazujícího určitý stupeň morální autonomie, je (do tohoto stupně) člověkem, který činí morální volby, jež jsou uvážlivé a soudné. Je to člověk, jehož volby jsou založeny na vyvážených a informovaných úsudcích. Navíc, mluvíme-li o člověku s nezávislým úsudkem – ve skutečnosti prostě mluvíme o člověku s úsudkem. Člověk, který posuzuje věci sám pro sebe, je jednoduše člověk, který věci prostě posuzuje. Pokud dává smysl mluvit o rozvoji morální autonomie, je to proto, že vždy dává smysl mluvit o rozvoji schopnosti člověka činit morální úsudky, které jsou alespoň o něco lépe rozumově zdůvodněné a chápavé než ty, které byl dosud ve svém životě zvyklý činit. A činění rozumově zdůvodněných a chápajících morálních úsudků závisí především na důkladné obeznámenosti s konkrétními realitami, z nichž se skládá naše nezávislá morální zkušenost – tyto hodnoty, svolení nebo zákazy jsou zakotvené v našem prožitku cti a nečestnosti, spravedlnosti a nespravedlnosti, loajality, vděčnosti, viny, odpuštění, pýchy, odvahy, sympatie, utrpení atd.

Závěr

Předmět vzdělávání v zásadě spočívá v rozvíjení schopnosti dospělého člověka činit úsudky, které obsahují pravdu. Koncept rozumově zdůvodněného a chápajícího úsudku nezbytně asociuje koncept pravdy. Pokud jsou morální úsudky, které se snažíme pěstovat, jak rozumně odůvodněné tak chápající, nemůžeme uniknout závěru, že to, co ve skutečnosti děláme ve vzdělávání, je snaha pěstovat úsudky, které budou pravdivé pro jakékoliv objektivní morální reality, kterým člověk bude muset čelit. Pokud například chceme, aby byl člověk schopný sám pro sebe si zjistit, jaký druh akce by zklamal oprávněná očekávání jiné osoby, jako bychom říkali, že chceme, aby byl tento člověk schopen činit úsudky o oprávněných očekáváních druhých lidí, což bude vlastně pravda, a což tedy bude znamenat nutnost pochopit morálně platné aspekty očekávání druhých a připsat jim stupeň a typ platnosti, který skutečně mají. Navíc, jak jsme už viděli, rozvíjet něčí schopnost „chápat“

morální rozlišení, morální aspekty a morální imperativy, znamená rozvíjet jeho schopnost cítit jejich plnou sílu, oceňovat požadavky, které na něj kladou ve své plné intenzitě, stejně jako ve své pravé podstatě, a tak být opravdu poháněn morálními realitami, které se mu předkládají.

Člověk, který plně a jasně vidí, co je poctivé a spravedlivé a co je nepoctivé a nespravedlivé, a jehož nejhlubší nitro je dotčeno tím, co vidí, a upřímně miluje to, co je čestné a spravedlivé, a nesnáší, co je nepoctivé a nespravedlivé, je člověkem, který ve svém srdci ztělesnil významné a hluboce obdivuhodné kvality a dispozice. Můžeme zcela určitě tvrdit, že alespoň v těchto ohledech je člověk, o kterém takto uvažujeme, morálně dobrým člověkem, a proto pokud může být takovýto výsledek v jakémkoliv smyslu vyvolán procesy vzdělávání, můžeme správně tvrdit, že morální vzdělávání spočívá v pomáhání vzdělávané osobě stát se do jisté míry morálně lepším člověkem. Když tvrdíme, že vzdělávání spočívá v pomáhání vzdělávané osobě stát se lepším člověkem rozšiřováním a tříbením svého vnímání objektivních morálních realit, nezmiňujeme tím žádný další nebo dodatečný cíl vzdělávání, který by byl nad a za hranice cíle rozvinout morální autonomii.

The Value-Added of Studying

The development of the student as a morally autonomous person

Abstract:

The study aims to explore the relationship between the values of society and the process of education and training. The task of education is to contribute to the development of skills of adults to make judgments that contain the truth. The concept of rationally justified and understanding judgement necessarily associate the concept of truth. If moral judgments, which we try to cultivate in students, are both reasonably justified and understood, we cannot escape the conclusion that what in fact we do in education is an effort to cultivate judgments that are true for any objective moral reality which you will have to face.

Key words:

Values, education, moral judgement, choice, experience, autonomy, truth

Seznam použité literatury:

- BAŠISTOVÁ, A. – FERENCOVÁ, M. Hodnoty v súčasnej rodine In Zborník príspevkov z vedeckej konferencie na tému – Deň blahoslavennej sestry Sály Salkházi (1899 – 1944) a jej význam pre rodinu, Košice, 2009, s. 165–172.
- BECK, C. *Better Schools: A Values Perspective*. London, 1990.
- DOYLE, J. F. (vyd.). *Educational Judgments*. London, 1973.
- ELLIOTT, J. Clarifying values in schools. *Cambridge Journal of Education*, 1994, roč. 24, č. 3, s. 413–422.
- FERENCOVÁ, M. Fenomén hodnoty. *Humanum*. 2009, č. 3, s. 433–442.
- HALDANE, J. *Values, Education and Responsibility*. St. Andrews, 1995.
- HALSTEAD, J. M. – TAYLOR, M. J. *Values in Education and Education in Values*. London, 2005.
- HALSTEAD, J. M. Voluntary Apartheid? Problems of schooling for religious and other minorities in democratic states. *Journal of Philosophy of Education*, 1995, roč. 29, s. 257–72.
- HAYDON, G. Thick or Thin? The cognitive content of moral education in a plural democracy. *Journal of Moral Education*, 1995, roč. 24, č. 1, s. 53–64.
- JACKSON, P. W. – BOOSTROM, R. E. – HANSEN, D. T. *The Moral Life of Schools*. San Francisco, 1993.
- KIERKEGAARD, S. *Purity of Heart is to Will One Thing*. London, 1961.
- KILPATRICK, W. *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong: and What We can Do About It*. New York, 1992.
- LANGFORD, G. – O'CONNOR, D. J. (vyd.). *New Essays in the Philosophy of Education*. London, 1973.
- PATERSON, R. W. K. *Values, education and the adult*. London, 2010.
- PETERS, R. S. *Reason and Compassion*. London, 1973.
- RATHS, L. E. – HARMIN, M. – SIMON, S. B. *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*, Columbus, 1966.

- SARTRE, J. P. *Being and Nothingness*, London, 1957.
- SHAVER, J. P. – STRONG, W. *Facing Value Decisions: Rationale-building for Teachers*. Belmont, 1976
- TAYLOR, M. J. *Values Education in Europe: A Comparative Overview of a Survey of 26 Countries in 1993*. Dundee, 1994.