

# Morální výchova v současné společnosti a v pedagogice

Jiří Dvořáček

**Abstrakt:** Příspěvek upozorňuje zejména na posun v hierarchii hodnot, na výrazný nárůst individualismu, negativně se projevující v životním stylu i mentalitě lidí. Morální hodnoty ustupují do pozadí a tento jev je příznačný pro většinu průmyslově vyspělých zemí. Autor doporučuje věnovat rozhodující pozornost morální výchově nejen v pedagogické praxi, ale současně i v pedagogické teorii.

**Klíčová slova:** hierarchie hodnot, individualismus, morální hodnoty, morální výchova

**Abstract:** The contribution attends especially at shifting hierarchy values, large grow individualism, negatively token in mentality of people. Moral values fall back and these situation is typical for the most industrial well-developed countries. Author recommends in pedagogy theory and practice give time attention moral education.

**Key words:** hierarchy values, individualism, moral values, moral education

Předkládaná stať je vedena snahou upozornit na úlohu morální výchovy v pedagogice v kontextu současných společenských proměn. Předně se pokusme odpovědět na otázku, o jaké proměny se jedná. Je jich samozřejmě mnoho, v politice, ve vědě, v kultuře atd. Při bližším pohledu zjistíme, že mezi těmito změnami dominuje výrazná změna v myšlení – jedná se o zásadní posun v hierarchii hodnot: ubývá společných ideálů a zbývající ztrácejí obsah, v myšlení a životním stylu vzrůstá výrazný individualismus, projevující se často nezakrytým egoismem. Zdá se, jako by česká společnost opakovala po uplynutí čtvrt století situaci, jakou popisuje v té době v Německu Brezinka (1996): „... *Intelektuálové... rozšířili oslavu autonomního, emancipovaného Já a upřednostnění soukromých přání před sociálními povinnostmi do téměř všech kruhů západní společnosti. U mnoha lidí to podpořilo mentalitu individualisticky hedonistickou, nepřátelskou k normám a vzdělání a kritickou vůči tradici a autoritě... V Německu a v sousedních zemích došlo přibližně mezi roky 1965–1975 k dramatickému ‚posunu v proměně hodnot‘ s dalekosáhlými důsledky. V subjektivních žebříčcích hodnot většiny obyvatelstva ztratily svůj primát dosud převládající ‚hodnoty povinnosti a akceptace‘, jako je disciplína, poslušnost, ochota ke službě a podřízení se, a to*

*ve prospěch tzv. ‚hodnot seberozvoje‘. Ty sestávají z požadavků a nároků na druhé – jsou tedy protikladem ctností, které člověk vyžaduje sám od sebe.“*

Důraz na autonomního, emancipovaného jedince upřednostňujícího soukromá přání před sociálními povinnostmi je zřetelně patrný i v návratu k ekonomickému liberalismu v Evropě v průběhu 80. let 20. století, v českých zemích v 90. letech. Na absenci etických hodnot upozorňují i někteří odborníci, věnující se ekonomické problematice. Například Seknička (2001) k tomu říká: *„V současné neoliberalní ekonomii převládá pojetí racionality pomocí vlastního zájmu, které souvisí s nedocenením etického pohledu na lidskou motivaci. Každé odbočení od striktní maximalizace vlastních zájmů musí zákonitě vést k podcenění role etiky v reálném rozhodovacím procesu.“* Takové upřednostnění vlastních zájmů má ovšem dramatické důsledky v každém rozhodování, ať již se jedná o populární „lobování“ při schvalování zákonů nebo o střet zájmů a zneužívání moci, korupci, podvody všeho druhu.

Jaké problémy vznikají z popsané situace, o tom svědčí nejen naše každodenní zkušenost. Potřeba morálky už začíná být vnímána jako součást problémů spjatých s globalizací světa. *„Naléhavost volání po znovunastolení morálky do globalizované společnosti a globalizované ekonomiky svědčí o jedním – o zániků rovnováhy mezi egoismem a altruismem v planetárním rozměru, o egoismu nezkráceném a až dosud velmi efektivně předstírajícím, že přináší nejvyšší dobro.“* (Klvačová, 2002) Podstatu převážné většiny problémů, které jsou spojeny s globalizací světa, tvoří vztahy – vztahy mezi lidskou společností a přírodou a vztahy mezi lidmi uvnitř společnosti. Již toto vymezení naznačuje těsnou souvislost s etikou. Příkladem by mohly být narůstající problémy životního prostředí a jejich globalizace od 60. let minulého století. Řada jednání odborníků na mezinárodní úrovni přiměla Světovou komisi pro životní prostředí již v roce 1987 k vyhlášení požadavku *„Trvale udržitelného rozvoje“ (definovaného jako „... takový rozvoj, při němž bude současná generace uspokojovat své potřeby tak, aby neomezila možnosti příštích generací uspokojovat jejich potřeby“* Jeníček, 2002). Význam etických hledisek tohoto procesu dobře vystihuje Seknička (2002): *„Při hodnocení globálních problémů budeme vycházet z prioritní a základní hodnoty – zachování lidského rodu. Tato hodnota je již ve své podstatě hodnotou v sobě, tj. nezdůvodnitelnou jinou vyšší hodnotou. V jejím základě je pud sebezáchovy, je však inspirován i dalšími zdroji. Jeden, jenž vzhledem ke svému ohrožení stojí za zmínku, je cit solidarity, sounáležitosti, který chováme k ostatním lidem. Jsme přesvědčení, že jedním z úkolů hospodářské etiky je i kritika stávající civilizace ve jménu solidárnosti člověka s člověkem.“*

Tento poněkud delší úvod si klade za cíl navrátit morálce místo, které

jí v lidské společnosti vždy náleželo. Aniž bychom zabíhali do historických podrobností, jedna věc je zřejmá. V názorech většiny myslitelů minulých dob tvořily právě morální hodnoty ústřední bod všech úvah o výchově. Sokrates usiloval o dosažení mravní dokonalosti a nazýval ji ctností, ctnost je to nejlepší, čeho je člověk schopen, je celkovým zaměřením člověka k dobru. Podobně Platon spatřoval ctnost ve směřování člověka k nejvyšší ideji, a tou je pro něho rovněž dobro. Aristoteles hledal podstatu ctností v rozumném životě a uspořádaném životě společenském, nejvyšší ctnost viděl v jednotě blaha individuálního a blaha obce. V řecké etice bylo na dosažení ctnosti zaměřeno veškeré vzdělávání a výchova, kdo o ni neusiloval, nemohl se uplatnit ani v intelektuálním, ani ve veřejném životě. Rovněž v období helénismu byla ctnost ústředním pojmem, zvláště u stoiků. Morální hodnoty byly významné po celý křesťanský středověk, idea spravedlnosti, rovnosti, solidarity, odpuštění, lásky a jako nový prvek úcta k lidské důstojnosti. Oslabení těchto ideálů vládoucí církví a úsilí o jejich znovuoživení byly i jedním z hlavních motivů náboženských reformátorů (vzpomeňme morálního odkazu Jana Husa). Období renesance přináší nové mravní ideály, v mnohých se vrací k antice. Humanismus se projevuje mimo jiné důrazem na práva lidské osobnosti a důsledky jsou patrné například v „humánnějším“ pojetí výchovy. I zde je etika ústředním pojmem (*jak tehdy výstižně řekl F. Rabelais: „Vědění bez svědomí je jen zkázou duševní.“*) Důraz na emancipaci člověka je zřejmý jak v dílech sociálních utopistů, tak například i v „pragmatických“ názorech Machiavelliho. Zcela mimořádnou osobností této doby byl J. Á. Komenský. Jeho humanistický postoj snad nejlépe dokumentuje pojetí školy jako „*dílny lidskosti*“. Dovolte alespoň jeden citát Komenského, z něhož by si měla vzít příklad moderní „společnost znalostí“, orientovaná na soutěž, výkon, na jednostranný rozvoj intelektu: „*Získáme-li na vědomostech a ztrácíme-li na mravech, více ztrácíme než získáváme.*“ (Velká didaktika, 1628)

Jistě by bylo možno připomenout další filosofy, kteří se zabývali výchovou, např. J. Locke, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, R. Owen, J. F. Herbart, a mnoho dalších, včetně představitelů české pedagogiky (např. G. A. Lindner) – u všech nalezneme zdůrazňování morální výchovy na prvním místě. Ke změně dochází v osvícenství, patrný je zejména vliv Rousseaua. I u něho je zřejmá dominantní snaha vychovat dobrého člověka, nikoliv však působením tradičních výchovných metod, ale, v souladu s přírodou, návratem k jeho „přirozenému stavu“. Důraz na přirozenost, vrozenost a svobodný rozvoj dítěte převzala později většina pedagogických koncepcí hnutí tzv. nové výchovy a trend k individualismu a liberalismu ve výchově zesílil po 2. světové válce v podobě mnoha alternativních pedagogických směrů,

např. v antiautoritativní pedagogice, v hnutí svobodných škol či v antipe-  
dagogice.

Pedagogika je vědou o výchově. Ústředním pojmem je výchova, k jejímuž vymezení byla vyslovena řada definic. Většina z nich se shoduje v názoru, že cílem výchovy je příprava dorůstající generace k převzetí odpovědnosti za dosažený stupeň společenského pokroku ve smyslu kontinuity přítomnosti s minulostí a zároveň anticipace budoucnosti, vytváření schopností obohatit tuto společnost vlastní tvořivou činností. Při zamyšlení nad výše uvedenými problémy nás musí nutně znepokojovat celospolečenský nárůst individualismu a ústup porozumění pro sociální citění a povinnosti vůči druhému. „*Za těchto okolností se výchovné cíle rychle proměnily ze samozřejmých norem v předmět veřejných a soukromých sporů,*“ říká Brezinka (1996), „*... dokonce se požaduje, aby byl každý nadindividuální výchovný cíl – dokonce i když má zákonnou platnost – ospravedlněn před soudcovskou stolicí omezeného individuálního rozumu zaměřeného především na vlastní užitek. Tak se stává snaha o uznání výchovných cílů prostřednictvím diskuse s ‚postiženými‘ krušným trvalým úkolem vychovatelů, který jakoukoli výchovu ruší a v posledku i ochromuje. V krajním případě se nutnost výchovných cílů úplně popírá. . . .*“

Toto Brezinkovo hodnocení proměny německé společnosti 70. let se jeví velice aktuální pro naši českou současnost. Většina pedagogů, ať působí na kterémkoli typu a stupni školy či výchovného zařízení, se setkala s nechutí žáků či studentů podrobit se normám všeho druhu (mnohdy podporovanou vlastními rodiči), se skrytým či zjevným nepřátelstvím k jakémukoli řádu, se zdůrazňováním lidských práv a svobod na jedné straně a s odmítáním povinnosti a odpovědnosti na straně druhé. Zdá se dokonce, jako by nepřátelský postoj vůči pravidlům, normám chování a koneckonců vůči celé společnosti byl projevem jakési nereflktované infantilility. Rakouský etolog Lorenz již v 70. letech v souvislosti s tzv. biologickou neotenií říká: „*Nedosáhla genetická infantilizace už míry, kdy škodí? Vyhýbání se strastem, oploštění citů, netrpělivá touha po uspokojení pudů, nedostatek odpovědnosti a ohleduplnosti . . .*“ (Lorenz, 2000) Vedle liberalismu a individualismu pronikají do společenského vědomí, a tím i do pedagogiky rovněž ideje postmodernismu, kladoucí důraz na pluralitu a relativitu. Alternativnost moderní vědy se projevuje proměnlivostí a mnohočetností v lékařství, ekonomice, pedagogice, v umění. Zároveň jsou bagatelizovány a mnohdy přímo odmítány hodnoty a tradice, například v manželství a rodičovství, hodnoty estetické, etické a jiné, klesá zájem o rozvoj mateřského jazyka, o národní historii a národní tradice. Mnohými je zpochybňována racionalita, projevuje se zájem o iracionalismus, mysticismus apod. Výsledkem je nihilismus, rezignace, lhostejnost.

To vše má dopad na výchovné teorie i pedagogickou praxi. Měli bychom si

více vážit vzdělanostních tradic našich zemí. Nejsem si jist, zda je moudré, aby se pedagogika vzdávala vlastní terminologie a přejímala pojmy z jiných oborů a se zcela specifickým obsahem – hovoříme o „využitelnosti lidských zdrojů“, zkoumáme „lidský kapitál“, přemýšlíme o „užitné hodnotě člověka“. Již zmiňovaný Lorenz (2000) před čtvrt stoletím varoval před „... *ničivým bludem utilitarismu... , zaslepenou hrabivostí a zničujícím spěchem...*“ Kam zmizely skutečné hodnoty lidství, hodnoty lidského charakteru? Přistoupíme na ideu, vyjadřovanou oblíbeným bonmotem: „Peníze jsou až na prvním místě“? Pojmy se zaměňují, slušnost a skromnost je považována za neprůbojnost, etiketa je nahrazována asertivitou. Snad nejvíce zneužívaným pojmem posledních desetiletí je pojem svoboda. Co vše se dá za toto slovo skrýt, co vše lze jeho jménem ospravedlnit. Ve spojení s extrémním individualismem se všechny morální principy jakoby vytrácejí. A přitom se řešení nabízí samo – svoboda je možná pouze ve spojení s mravní odpovědností. Cíl nemůže ospravedlnit nemorální čin. Úspěch, užitek „neposvěcující“ použité prostředky (utilitární etika přinesla již mnoho zla, politický pragmatismus zpochybnily války, přesto jsou tyto principy pro mnohé přitažlivé). Mění se také role učitele a žáka. Učitel je označován za manažera, případně poradce (či dokonce „kouče“), rodiče a žáci se proměnili v klienty pragmaticky využívající služeb vzdělávacího zařízení. Nutně nás napadá otázka: Zůstává ještě škola onou „*dílnou lidskosti*“? Nebo ji vlastně už ani nepotřebujeme a nahradíme ji domácím vyučováním a aby byl individualismus dotažen do konce, umístíme pak dítě na elitní soukromou (nejlépe zahraniční) školu.

Vše, co zde bylo řečeno, si klade za cíl dosáhnout určité změny v myšlení současné společnosti ve smyslu většího porozumění pro skutečné etické hodnoty. Základní funkcí morálních pravidel je navodit ve společnosti řád. Tento řád vzniká tehdy, jsou-li dodržována pravidla. Záměrná a cílevědomá mravní výchova je nutná proto, aby omezovala přirozené instinkty takovým způsobem, který umožňuje existenci otevřené společnosti. Klvačová (2002) soudí: „*Potřeba morálky je dána vždy znovu a znovu tím, že egoistické motivy v každém z nás jsou nesrovnatelně silnější než motivy altruistické... Má-li kterýkoli živočišný druh, včetně člověka, přežít, musí si umět získat potravu a uhájit živobytí, musí dokázat bojovat za zájmy své a své rodiny. Pokud ovšem na druhé straně není vlastní zájem zmírňován respektováním jiných jedinců, je jakýkoli společenský život nemožný. Bez morálky by snad mohli lidé žít v malých tlupách v lesích, ale nikoliv ve vesnicích, městech a velkoměstech. Společnost nezdrženlivých egoistů by se navzájem pozabíjela nebo rychle rozpadla, společnost dokonalých altruistů by posléze zemřela hladu. Má-li společnost fungovat, musí vždy znovu a znovu hledat a nacházet rovnováhu mezi egoismem a altruismem, musí znovu a znovu vy-*

*tvářet pravidla, která smiřují zájmy jednotlivých členů a zájmových skupin v ní.“*

Systematická výchova je nezbytná z toho důvodu, že morální pravidla nejsou vrozená. Jestliže víme, že člověk se rodí jako neopakovatelné individuuum s výrazným egocentrismem a teprve socializace a v jejím rámci především záměrná výchova (včetně vzdělávání) jej kultivuje do podoby lidské bytosti s kultivovaným vztahem k druhým lidem a ke světu, pak se pedagogika musí tohoto úkolu bez váhání ujmout. Morální praxe spočívá v redukci individuálního egoismu. Ten nelze zcela odstranit a nebylo by to zřejmě ani účelné, neboť sehrává určitou úlohu v motivaci k seberealizaci. Čeho je však třeba dosáhnout, je sladění zájmů individuálních se zájmy ostatních lidí. Co jsou platné sebelepší ekonomické teorie, budou-li vedeny pouze principem maximalizace zisku, respektive minimalizace ztrát? Kolik zmohou nové výrobní technologie k ochraně životního prostředí, nebude-li morální vůle a odpovědnost k jejich uplatnění. Jaký smysl budou mít právní konstrukce zaměřené na lidská práva a opomíjející občanské povinnosti? Komu bude prospěšný politik, který si nepřipouští svoji povinnost služby občanům? A právě zde by měla sehrát nezastupitelnou úlohu pedagogika. Dokonce se domnívám, že její význam dále poroste, a z hlediska „trvale udržitelných vztahů mezi lidmi“ (promiňte tuto parafrázi) je to pedagogika, která bude mít v budoucnu hlavní slovo, má-li lidstvo přežít. Je však třeba, aby tato věda o výchově znovu, tak jako po celá minulá staletí, zaměřila plnou pozornost na výchovu morální. Pedagogové by měli nalézt dostatek odvahy nejen respektovat žákovu svobodu, ale požadovat od něho zároveň i plnění jasně stanovených povinností, které jsou vyjádřeny v mravních normách. Nenechat se zmást extrémními a nevědeckými názory, nepřítakávat teoriím označujícím tradiční morální hodnoty za mýty, které jsou kulturním tradicím vyspělého národa cizí. A nebát se používat adekvátní pojmy, jako je kázeň, povinnost, odpovědnost, místo toho, abychom například morální výchovu cudně skrývali za příliš obecný, norem zbavený pojem socializace. Rozlišovat mezi těmi, kdo určená pravidla ctí a kdo nikoli. A dojde-li k porušení norem, projevit i jednoznačné odsouzení, ne hledat pouze omluvy a vysvětlovat příčiny.

Je jen potěšitelné, že se již objevují odborné pedagogické práce takto zaměřené (např. Bendl, 2001) a vzrůstá zájem mladých vědeckých pracovníků o tuto oblast. Zdůrazňováním mravní výchovy nechceme podcenit rozumový rozvoj osobnosti, ve výchovném procesu se vždy jedná o rozvoj všestrauný a zároveň harmonický. Z hlediska role člověka ve společnosti současné a zejména budoucí by však morální výchova měla mít dominantní a integrující postavení. Je více cest, jak tento nesnadný cíl naplňovat. V ideálním případě by na jednotlivce blahodárně působila svým příkladem do-

konalá společnost. Tento ideál je bezesporu krásný, ale historie potvrzuje, že s největší pravděpodobností není uskutečnitelný (vzpomeňme na Chelčického ideu „království božího na zemi“ či na ideje utopických socialistů). Mnohé lze dosáhnout vyšší všeobecnou vzdělaností, zvláště studiem historie a dalších humanitních oborů. Vzdělání přináší nejen osvojení vědomostí a dovedností, ale významně se podílí i na utváření postojů a hierarchie hodnot, vzdělání je téměř vždy hodnototvorné. „*Podstatným rysem vzdělání je hodnotová orientace, kdy člověk dává přednost v poznání i jednání hodnotnějšímu před méně hodnotným, a tím podněcuje pozitivní vývoj společnosti.*“ (Pařízek, 1996)

Hlavní roli v kultivaci jedince i společnosti by však měla sehrát morální výchova. Pedagogům je dobře znám rozhodující vliv rodinného prostředí i nedostatky v současné rodinné výchově. Avšak vytvořit takové podmínky, aby se rodina tohoto úkolu mohla úspěšně zhostit, přesahuje možnosti samotných pedagogů. Co je však možné okamžitě učinit, je zdůraznění morální výchovy v práci učitelů i vychovatelů. Pedagogika k tomu má metody i prostředky, mnohé překonané, jiné dosud nedocenené. Důležité je však tyto cíle správně definovat a bez dalšího otálení a s plnou odpovědností je začít uskutečňovat. Jsem přesvědčen, že toto by měla být odpověď na hledání místa výchovy v kontextu společenských proměn.

## Literatura

- BENDL, S. *Školní kázeň, metody a strategie*. Praha: ISV, 2001.
- BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. (Z německého originálu Moral und Erziehung. München-Basel 1992.)
- DVOŘÁČEK, J. Význam etických hledisek v procesu vyučování odborných ekonomických předmětů. *Pedagogická orientace* 2000, č. 2, s. 44–52.
- JENÍČEK, V. Trvale udržitelný rozvoj, etický princip budoucnosti. *Acta oeconomica pragensia, Etika a ekonomie*, 8/2002, s. 15–26. Praha VŠE.
- KLVAČOVÁ, E. Morální problém globalizované ekonomiky: Neviditelný nevidomý vlastník. *Acta oeconomica pragensia, Etika a ekonomie*, 8/2002, s. 27–38. Praha VŠE.
- KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika*. Vybrané spisy I. Praha: SPN, 1960.
- LORENZ, K. *Osm smrtelných hříchů*. Praha: Academia, 2000. (Z německého originálu Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit. München 1973.)
- PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: UK, 1996.
- SEKNIČKA, P., a kol. *Úvod do hospodářské etiky*. Praha: ASPI Publishing, 2001.

DVOŘÁČEK, J. Morální výchova v současné společnosti a v pedagogice. *Pedagogická orientace* 2004, č. 3, s. 46–52. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc., katedra didaktiky ekonomických předmětů, Fakulta financí a účetnictví VŠE Praha, Nám. W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3, dvoraji@vse.cz