

Antropologické a axiologické východiská pedagogiky

Stanislava Kučerová

Filosofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně

Anotácia: Štúdia najprv poukazuje na potrebu integrovania poznatkov vied o človeku. Poňatie človeka ako bytosti charakterizuje z viacerých uhlov pohľadu na jej biogénnu, psychogénnu a sociogénnu povahu. Kritizuje extrémne pedagogické smery cez prizmu filozofie hodnôt. Poukazuje na dnešný posun od sociocentrizmu k egocentrizmu a sebestvu. Navrhuje, aby sa žiaduce princípy mravného správania stali pomocou výchovy skutočnou hodnotou, normou a ideálom, a teda osobným vyznaním.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 2:108-118

Kľúčové slová: filozofia výchovy, antropológia, axiológia, pedagogika, výchova k hodnotám, morálka, mravná výchova, estetická výchova.

Anthropological and Axiological Foundations of Education. The study advocates the need for integration of knowledge in sciences of man. It describes the conception of man, as a being, from a number of perspectives on her/his biogenic, psychogenic, and sociogenic natures. It criticizes the radical educational conceptions through the prism of the value philosophy. It describes the current shift from socio-centrism to ego-centrism and to selfishness. It desires that the desired principles of moral behaviour will become real values, norms and ideals, i.e., personal confessions, through education.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 2: 108-118)

Key words: philosophy of education, anthropology, axiology, education, value education, morals, moral education, aesthetic education

Uvoľnená atmosféra 60. let minulého storočia, politické tani a nové naděje přinesly i do pedagogiky heslo „zvědečtit“. Někteří to zvědečtění chápalí jako požadavek uplatnit přírodovědní, empiricko-kvantitativní, scientistní přístup, experimentální a statistické metody ve spolupráci s psychologíí, sociologíí a s nově etablovanou kybernetikou.

Jiní ovšem chtěli zvědečtění chápat jako integraci poznatků všech věd o člověku završených antropologickou filosofií. Namítli proti scientistům, že skutečnost výchovy je komplexní povahy, složitě podmíněná elementy biogenního, psychogenního a sociogenního původu a navíc vyžaduje porozumění významu a smyslu zkoumané reality, takže scientistní přístup nelze jednostranně uplatnit. Pedagogika by se měla opřít o prohloubené poznání člověka, jeho podstaty a přirozenosti, jeho možností a omezení, jeho potřeb, perspektiv a ideálů a teprve na základě takového poznání hledat adekvátní cíle a prostředky výchovného působení. V centru pedagogického zkoumání by

neměla být izolovaná výchova, ale *člověk v situaci výchovy*, a nejen jako objekt mezi objekty, ale i jako subjekt mezi subjekty. Všechny antropologicky orientované disciplíny by se měly spojit k týmové spolupráci a k shromažďování mnohostranných poznatků o vychovávaném. To by vedlo k překonání rozmanitých jednostranností v pojetí člověka – včetně představy o výchově jako formování podle předem připraveného obrazu. Umožnilo by to navázat s vychovávaným smysluplný dialog, v němž by mohl najít vlastní cestu životem a vlastní způsob plnohodnotné seberealizace. Podobně jako scientismus i tzv. *antropologismus* se tehdy v zahraničí slibně rozvíjel¹.

Filosofická antropologie dala k dispozici souhrn podstatných lidských vlastností (antropin), které jsou pro obecnou teorii výchovy nezanedbatelné. Člověk, pomineme-li jeho tělesné danosti (specifika anatomie, vzpřímená postava, volné ruce, utváření páteře, končetin, mozku, mluvidel apod.), je:

- bytost, která se rodí předčasně (specifický růstový rytmus, dlouhodobá potřeba mateřské náruče, rodičovského hnízda),
- bytost schopná a potřebná výchovy (lidství jako výsledek učení),
- bytost sociální, vázaná na druhé, interpersonality a spolubytí,
- bytost nespécializovaná, otevřená světu, přístupná mnoha podnětům – nikoli jen úzkému výseku reality, na který se adaptovala,
- bytost nutnosti vědomé volby možností i s rizikem omylu,
- bytost smyslu pro celek, v úplnosti hledá pravdu,
- bytost svobody, intence a transcendence, překračující danost a hledající smysl,
- bytost vědomá si sebe v čase a v čase se reflektující,
- bytost dvojznačné tělesnosti (jsem tělo nebo mám tělo?), vnějšího a vnitřního aspektu,
- bytost nejednoznačných výsledků přetvářecí činnosti.

¹ V 60. letech si v Evropě získaly značný ohlas spisy M. Schelera, M. Bubera, H. Plesnera, A. Portmanna, F. J. J. Buytendijka, O. F. Boalnowa aj. O pokus uskutečnit pedagogickou antropologii jako výsledek spolupráce pedagoga s biologem, psychologem, sociologem, filosofem, lékařem, případně i teologem svědčí spis *Wege zur pädagogischen Anthropologie, Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen* von A. Flitner, in *Verbindung mit Th. Ballauf, P. Christian, R. Dahrendorf, K. Giel, F. Kümmel, W. Lohff, H. Thomae*. Heidelberg, 1963. 274 s. Různé koncepce během doby vypracovali autoři jako Roth, Derbolav, Dienelt, Loch, Langeveld, Fink, Diskops, Zdarzil, Liedtke aj. Poukázali na různé charakteristické zvláštnosti, které člověk v evoluci a fylogenezi získal. Autorství objevů se až na několik výjimek ztrácí, charakteristiky zobecněly. B. Hamann: *Pädagogische Anthropologie*. Bad Heilbrunn, 1982. Komplexní informace podává velké kompendium pedagogiky, *Pädagogik*, vyd. L. Roth, München, 1991, 1157 s. Nové inspirace nalézá pedagogická antropologie v kulturologii a v oblasti estetických a uměleckých hodnot. Ch. Wulf (vyd.): *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Weinheim, 1993.

Všechna antropina jsou významná i pro pedagogiku. Přímý pedagogický dosah má antropologická konstanta – *člověk jako ens educandum et educabile* (bytost potřebná a schopná výchovy), založená a doložená hluboce jak biosociálně, tak sociokulturně. Přesto byla z pozic antipedagogiky napadena jako bezdůvodná na základě nihilisticky deformované představy o výchově jako hrubém násilí (Kučerová 1999, s. 100-105).

Z problémů antropologické filosofie hrají ve výchově důležitou roli i četné *antinomie*, které vyznačují a poznačují rozmanité životní cesty a rozcestí člověka. Člověk je bytost přírodní i nepřírodní, animální i duchovní, determinovaná i svobodná, otevřená i uzavřená. Odpovídá na protikladné výzvy jako – domov a svět, samota a družnost, stálost a změna, spontaneita a vázanost, realita a idealita, tvorba a boření, distance a splývání, vznik a zánik atd.

Sepětí *antropologické filosofie s pedagogikou* je co nejtěsnější. Není pochyb o tom, že veškerá výchovná činnost směřuje odedávna k cílům, v nichž se v proměnách času odráží určitá koncepce světa a lidského života.

Ve stabilních společnostech, spočívajících na tradicích a jednotných světonázorových základech, existuje v cílovém zaměření výchovy bezproblémová jednota. V otevřených, světonázorově pluralitních společnostech je situace složitější. Existují různé skupinově podložené cíle, která se navzájem vylučují, existuje i skupinová kritika obecně uznávaných výchovných ideálů stupňovaná až k popření jejich oprávněnosti a závaznosti. Ale pokud se většina občanů shodne aspoň na základních ideálech, není společnost ve své soudržnosti ohrožena. Povážlivou se stává situace tehdy, když se společnost atomizuje, když „pluralismus skupinových věr je vystřídán pluralismem nespojených individuí.“

V západní Evropě se v 70. letech formovaly nové pedagogické směry jako pedagogika emancipační, komunikativní, později černá pedagogika, anti-pedagogika nebo postpedagogika. Směry spojovalo více nebo méně vyhocené tažení proti autoritě, především státu, ale i rodičů, učitelů, všech dospělých. Ti všichni prý omezují hrubým způsobem svobodu nedospělých, které musí být bez hranic, nedotčená požadavky kázně, odpovědnosti, smyslu pro povinnost. Ožilo krédo hlasatele krajního individualismu M. Stirnera (1806 – 1856): „Jen já sám, sám jediný jsem skutečný. Já tvořím ideje a instituce. Ale mé výtvary mě svazují a omezují. Musím se z nich vymanit, musím se jich zbavit, abych byl osvobozen. Svoboda je dělat, co chci. A co já dělám, je správné.“ Rozmohla se naivní víra v právo na individuální štěstí bez úsilí, bez práce, námahy a zásluh, sebestřednost, sebeobdiv, sebeuctívání. Sobecké motivy včetně plochého antikomunismu, živeného strachem ze ztráty blahobytu, leckde zcela vytlačily sociální orientaci.

Aktualizace se dočkal i F. Nietzsche (1844 – 1900): „Přehodnoťme dosavadní hodnoty. Bůh je mrtev. Pryč se státem. Křesťanství hlásá otrockou

morálku. Člověk musí chtít být silný, tvrdý, mít moc. Demokracie, rozum, rovnost, humanita – to jsou hesla pro slabochy. Lidstvo, které se jimi dává vést, je v úpadku. Musíme vytvořit nadčlověka, panskou morálku a nastolit právo silných.“

K nám dorazila vlna *antiautoritativní pedagogiky* ze Západu o 20 let později, po r.1989. Zdánlivě směřovala proti byvšímu režimu a ke svobodě od totality. I u nás se proto brojilo proti autoritě, proti osnovám, proti výkonu, proti hodnocení, proti tzv. vnucování hodnotového systému dospělých dětem, v souhrnu tedy proti pedagogice a výchově vůbec.

Připomeňme si zásady zmiňované „nové“ pedagogiky: Výchova budiž antiautoritativní; cílem je emancipovaná osobnost, svobodná od závislosti na společenské konvenci, na normách, na kulturních vzorcích. Emancipovaná osobnost má rozvíjet schopnost sebeurčení a sledovat vlastní sebeuspokojení bez jakýchkoli závazků a ohledů. Rodiče, škola, společnost, stát či národ si nezaslouží úcty, spíše kritiky a odmítání. Dosavadní vkus a uznávané estetické je třeba dehonestovat, místo toho nastolit „kult provokace a ošklivosti“. Sexuální aktivita se nesmí omezovat. Mladá generace se má zcela odtrhnout od hodnotového systému generace starší či staré.

Informovaní lidé označili toto hnutí za opožděně převzatý pokus o anarchistickou destrukci západní společnosti, osnovaný představiteli nové (pseudo)levice². Ale potvrdilo se, že „krajnosti se dotýkají“. Rozkladná hesla se nijak nepřičí ani nastoupivšímu *neoliberalismu*.

Všechno nasvědčuje tomu, že po známých historických peripetiích konce 20. století jsme se – podobně jako většina zemí euroamerické civilizace – octli na pokraji stádia „společnosti nespojených individuů“. Obecná je skepse k společným ideálům, étos služby pro společnost se pokládá za ohrožení svobody; nedbá se na historické a kulturní dědictví; láska k vlasti a národu se odmítá jako přežitek a extrémismus; životní styl se individualizuje, nepodléhá žádnému určitému světovému názoru; morálku nahlodává relativismus až nihilismus, vládne utilitarismus nejprimitivnějšího ražení: dobré je to, co mi přináší materiální prospěch, špatné je cokoli, co mi brání dosáhnout uspokojení.

² O zápase, který s podobnými názory sváděli v NSR v 70. a 80. letech zastánci klasické pedagogiky, informoval v 90. letech, kdy se i u nás stala „antiautoritativní“ pedagogika aktuální, Zd. Křivánek. Přeložil a komentoval řadu výmluvných titulů. Např.: W. Brezinka, *Výchova a kulturní revoluce*. Mnichov – Basilej, 1974 (překlad 1998); *Výchova ve společnosti s nejistými hodnotami*. Mnichov – Basilej, 1986 (překlad 1998). O rehabilitaci žádoucí autority ve výchově usilovala koncem 90. let A. Vališová, vedoucí výzkumného týmu a redaktorka sborníků, pořázených z příspěvků spoluřešitelů: A.Vališová: *Autorita jako pedagogický problém*. Karolinum : Praha, 1998; A. Vališová : *Autorita ve výchově*. Karolinum : Praha, 1999.

Avšak ať jakkoli je doba upadlá, matoucí, nepřehledná, plná absurdit a nesouvztažností – máme děti a **pedagogická odpovědnost** nás nutí uvažovat o tom, jak je připravit na život v dospělosti.

V žádném případě bychom se neměli uspokojit s plochým voluntarismem minulých epoch, poplatným jednoduchému myšlení lidí v přehledných strukturách, v nichž vládnoucí společenské kruhy určovaly způsob života ve sféře svého vlivu a přály si – namátkou – vychovávat např. křesťana, rytíře, gentlemana, oddaného poddaného, budovatele komunismu atd.

Neměli bychom se snažit vyhovět zdánlivým požadavkům dnešní doby, jak nám je demonstrují masmédiá a chtějí vychovávat úspěšné podnikatele, bankéře či hvězdy šoubyznysu a jiné celebrity, které se „zviditelnily“. Měli bychom hlouběji a v historické perspektivě brát v úvahu postavení člověka v přírodě i v lidské společnosti, měli bychom uvažovat o smyslu lidské existence, lidského hledání, usilování, lidské tvorby a lidských kulturních statků.

Z hlediska cílů má zvláštní význam průnik filosofie a pedagogiky v axiologické dimenzi: **problém člověka je problém hodnot, problém pedagogiky je výchova k hodnotám**. Axiologie se jeví jako společný základ zkoumání věd o člověku, společnosti a kultuře. A právě integrace výsledků antropologických disciplín se zřetelem na axiologii pro potřeby pedagogiky se týkal zmíněný projekt komplexního, interdisciplinárního, systematického dlouhodobého výzkumu, který jsme navrhovali v 60. letech (Zbořil, 1947, Kučerová, 1967, Kučerová, 1990, 1994, Pelcová, 2004).

Pedagogika se neobejde bez výsledků antropologického bádání speciálních věd. Nechce však tyto výsledky přejímat trpně; chce zkoumat, jak **lidství podmiňuje výchovu a jak výchova podmiňuje lidství**. V tom je její podíl na komplexním poznání člověka.

Pokud jde o *antropologické východisko pedagogiky*, Brno nabízí vynikající příležitost ke studiu člověka od nejzazších počátků jeho života na Zemi v pavilonu Antropos, zbudovaném na počest slavného archeologického bádání v sídlech „lovců mamutů“ v nedaleké oblasti. Můžeme tu sledovat názorně předvedené jednotlivé stupně biologické evoluce člověka i s přechodem k evoluci kulturní, zahájené prométheovským objevem řemesel a umění. Můžeme se tu zamýšlet nad významem *antropogeneze*, polidštění našeho předka, který překročil přírodní danost a začal vytvářet „*druhou přírodu*“, čili *kulturu*. Můžeme tu uvažovat i průběhu dalšího civilizačního vývoje, jehož dnešní stupeň alarmujícím způsobem vyhrotil rozpory s původní přírodou.

Hrozivě se potvrzuje jedno ze zmíněných atopin – *nejednoznačnost výsledků lidské tvořivé a přetvářecí činnosti*. Zákon heterogenie účelů, nechtěných, nepředvídaných a nečekáných důsledků. Současný člověk nedospěl svou vrcholnou civilizací k zamýšlenému stavu většího bezpečí, blahobytu a humanity, ale naopak do stavu globální krize a mnohostranného ohrožení celé

biosféry, zdraví a život člověka nevyjímaje. Již od 60. let upozorňují humanitně orientovaní vědci na „meze růstu“ a doporučují odvrát od neomezeného konzumu k duchovním hodnotám, protože „**materiální vývoj narazil na své hranice, zatím co duchovní vývoj je bez hranic**“. Lidé stojí tváří v tvář důsledkům nerovnoměrného ekonomického růstu, nerovnoměrného globálního zabezpečení potravy, nedostatku vody, úbytku deštných pralesů, změny klimatu, tání ledovců, znečištění vzduchu a oceánů, hromadění odpadků, následků geopolitických zvrátů a migrací velkých skupin obyvatel různých krajin.

Je očividné, že situace si žádá urychleně přehodnotit směr dosavadního vývoje a opustit plynutý způsob života „wegwerfcivilizace“, která nepřestává drancovat přírodu a znehodnocovat kulturu. Ale za jakých podmínek dokáže člověk změnit své chování a přiměřeně reagovat na změněné významy signálů, které byly dříve příslibem, dnes však varují? Za jakých podmínek se stane člověk odpovědným hospodářem – každý na svém kousku planety?

Axiologické východisko se opírá o výklad hodnot v dějinách filosofie (v nové době též sociologie, psychologie, sociální a kulturní antropologie), o analýzu procesu hodnocení ve vztahu k poznání, o otázku podílu rozumu, citu a vůle v hodnotícím procesu, o třídění hodnot, o problematiku subjektivní a objektivní, relativní a absolutní platnosti hodnot (Kučerová, 1966, 1969, 1992, 1994, 1996, Cakirpaloglu, 2004).

Omezím se jen na několik poznámek k teorii hodnot. Sám pojem *hodnoty*, toho, co potřebujeme, co chceme, čeho si vážíme, co milujeme (F. Krejčí). „Hodnota je to, o co se má člověk snažit, co stojí za to, aby se stalo předmětem chtění.“ Etický důsledek, vyplývající z reálných potřeb. Podstatná stránka života, která dává existenci člověka smysl a kterou člověk pociťuje jako kritérium svého jednání (Krejčí, 1930).

Můžeme říci, že první a nepodmíněnou hodnotou pro člověka je *příroda*. Bez ohledu na místo a čas – lidský život je bez přírody nemyslitelný. Počáteční živly starých řeckých filosofů – voda, vzduch, země, oheň pozemský i slunce nebeské, semena všech věcí – živly, z nichž svět vznikl a jimiž trvá – jsou i pro nás hodnotami a nepochybně, když řekneme, že absolutními. Ne vždycky jsme si to uvědomovali, soudili jsme, že hodnotami jsou jen lidské kulturní výtvořky a že příroda je bezhodnotová. „Co máme, nevíme, až když to ztrácíme.“ Dnes víme, že bez čisté vody, vzduchu a ostatních darů neporušené přírody nepřežijeme.

Příroda je nejen nositelkou a dávkyní primárních životních hodnot. Je i zdrojem elementárního hodnocení.

Proces hodnocení (axiologický) je obecný princip samoregulace, vlastní celé živé přírodě. Přibližování k příznivému a vzdalování se škodlivého je elementární základ účelné interakce kteréhokoli živého organismu s prostředím, podmínka uspokojování potřeb, výměny látek mezi organismem a

prostředím, zabezpečování (udržování či obnovování) organického systému vůči okolnímu světu. (Viz helio- či geotropismus, helio-, geo-, chemo- či thigmo-taxe.) Zatímco živočichové reagují na bezprostředně vnímatelné znaky reality, člověk reaguje i na signální modely skutečnosti, jak je v sociální interakci představuje řeč nebo jiné znakové systémy. Uvědomělá forma hodnocení, výběr signálů a přiměřených reakcí na ně zabezpečuje sebezáchovu a seberozvoj člověka jako bytosti přírodní, sociální a kulturní. Člověk má ustavičně přebytek podnětů a volbu reakcí na ně. Hodnotící výběr podnětů a reakcí zajišťuje jeho samoregulaci. **Hodnotou a kladným stimulem je to, co uspokojuje potřeby subjektu.**

Lidé ovšem žijí a působí nikoli jako izolovaní jedinci, ale ve společenských se sobě podobnými. Prostřednictvím sociálních vztahů člověk nejen poznává a přetváří svět, ale současně i hodnotí, co je užitečné, co škodlivé, co udělat, čemu zabránit. V lidském společenství se hodnocení stává sociálním fenoménem. **Hodnota je to, co uspokojuje potřeby společnosti.**

Právě společenské zakotvení mění význam hodnoty jako toho, co je chtěno, v něco závažnějšího – v něco, co má být chtěno. Ve společnosti se vytváří všeobecný konsensus, shoda o tom, co se smí a co se nesmí, co je hodno obdivu a co se zavrhuje. V procesu socializace – včetně výchovného působení – jedinci interiorizují vládnoucí ideály a normy jako hodnoty, které jsou jim vlastní a stávají se zdrojem jejich životních motivací, inspirací a spojení se skupinou. Tak vzniká v jedinci *svědomí* jako autonomní řídicí centrála, která integruje jedince se sebou samým i se skupinou, ke které patří. **Svědomí** bdí nad tím, aby jedinec pokládal za hodnotu to, co má být.

Potřeba regulace a autoregulace je **potřeba biologická**, člověk ji sdílí s celou živou přírodou. Potřeba smysluplného řádu, kterou uspokojuje morálka, je potřeba po výtce **lidská**. O mravnosti můžeme říci, že je formou společenského vědomí, jejíž funkcí je sociální řízení prostřednictvím samořízení jedinců. Jedinec řídí své rozhodování a chování ve shodě s morálními hodnotami (normami a ideály), které v průběhu socializace a enkulturace přijal za své.

Ptá-li se dnes některý publikující intelektuál, kam se poděly hodnoty, ptá se vlastně jen po hodnotách mravních, které dávají věcem jejich místo a řád a které jako by vymizely. Jako by ztratily svůj stabilizující význam a chovají se podle burzovních pravidel: Platí, jen pokud jsou přijímány. Mizí všeobecný konsensus o tom, co je morálně „nahore“ a co je „dole“, konsensus, který se vyvíjel od začátků civilizace a byl donedávna základem většinové hodnotové orientace. Ve společnosti se šíří amorální (postmorální) klima, v němž nebrzděná touha po sebezprosazení a sebeuspokojení ničí étos, které až dosud drželo společnost pohromadě. Marně se pak ve společnosti, v níž chybí morální řád života, pěstuje „ochrana lidských práv a svobod.“ Vede to jen k dalšímu

štěpení a dezintegraci společnosti, v níž se různé skupiny tvoří ad hoc a bojují tu za práva dětí, tu zas žen či mužů, otců či matek, homosexuálů, Romů, stromů, domů, zvířat... Je to marný a planý boj mezi lidmi, kterým chybí morální cit a svědomí a potřeba dát svému životu hlubší smysl: žít pro něco většího, než je osobní zájem, omezit vlastní ego a jeho pud po uspokojení ve prospěch nadosobních hodnot.

Problém morální výchovy dneška je překonat konfrontační sobectví a skupinové zájmy **morálkou všeobecné lidskosti**.

Není žádným tajemstvím, že odklon od sociocentrismu k egocentrismu má na svědomí *vlna neoliberalismu*, která se šíří od 70. let min. století. Jeho kritici poukazují na to, že absolutizovaná svoboda bez odpovědnosti směřuje k rozpadu společnosti na mocenskopolitické klany, jejichž zájmům je vydána na pospas. Neoliberalismus posílil nadvládu spekulativního kapitálu nad kapitálem reálným; v USA vedl ke zrušení Rooseweltových zákonů regulujících obchod s penězi, uvolnil lichvu a ohrozil demokracii (Karlík, 1999).

Jestliže někteří teoretikové odvozovali krutosti moderního světa od údajně vrozených agresivních instinktů a boje o život podle *sociálně darwinistického* učení, jiní v duchu *organicistické doktríny* snesli mnoho důkazů o tom, že se v přírodě mocně uplatňuje instinkt vzájemné pomoci, solidarity. F. S. Hayek (1899 – 1992), jeden z hlavních hlasatelů neoliberalismu, připustil existenci altruistických instinktů. Ale to pro něj neznamenaá respekt k prastaré bytostné výbavě člověka. Existuje přece evoluce, a právě evoluci dává Hayek za úkol překonat instinkty a otevřít cestu „nové morálce“ (Hayek, 1994, 1995).

Podle ní lze vzájemné ohledy aplikovat jen v malé skupině. Otevřená společnost prý omezuje naše povinnosti vůči ostatním. Heslo sociální spravedlnosti (ale též spravedlivé ceny či odměny) nemá nic společného se společností svobodných lidí. Patří do kategorie nesmyslů, je to iluze, která pobláznila socialisty. Nepřijatelný je apel na svědomí, jako by společnost mohla nést odpovědnost za hmotné postavení svých členů a za to, že každý dostane, co mu patří. Víra v sociální spravedlnost, říká guru neoliberalismu, je největší hrozbou pro většinu hodnot civilizace svobody, totiž soukromého vlastnictví, nerušeného sledování osobních cílů a tím i vytváření spontánního řádu tržního hospodářství. Jakákoli omezení realizace zisku pocházejí ještě od Aristotela a tradovala je středověká a raně novověká církev, míní F. A. Hayek.

Všichni jsme vystavení vlivům europeizace, globalizace, informatizace a medializace. Vytvářejí novou společenskou skutečnost, na kterou se adaptujeme. Ale adaptace je, či může být výběrová, selektivní, může vést jak ke konformitě, tak k jisté nezávislosti. Osobnost jako příjemce, nositel a šířitel hodnot nemusí být trpným objektem dějin. Jak se zachová dnešní mládež, jak bude volit mezi novými svody, lákadly a nástrahami současné civilizace a mezi autentickým životem odpovědné tvořivé osobnosti?

Měla jsem příležitost setkat se na kurzu etiky se skupinou 20-letých studentů ekonomického zaměření. Shodli jsme se ve sféře rodinných, přátelských a partnerských vztahů. Ne tak v oblasti neosobní. Korupce? To je přece normální. Korupční a jiné kauzy, prezentované na veřejnosti? To nemá nic společného s morálkou. To jsou ryze pragmatické úkoly: najít poradce, právníka, soudce nebo jinou vlivnou osobu, šikovně obejít zákon a získat osobní prospěch. Úsilí o maximální zisk nemá být ničím omežováno (ani principy trvale udržitelného života). A „lepší je být dravec než kořist“ a „budou-li bohatí ještě bohatší, budou i chudí méně chudí.“ Kritiku centralizace ekonomické a politické moci na úkor demokracie pokládali za nepochopení nového společenského řádu, který je „produktem nových technologií a tedy přirozený a nutný.“

Potvrzuje se platnost hypotézy o *segmentaci morálky* v přechodném období: vyšší morálka v osobním životě, nižší v profesní sféře. Segmentování morálky ovšem ohrožuje homogenitu úsudku, identitu a charakter jedince. Prohlubuje morální marasmus společnosti, v níž se cení jen materiální prospěch a v níž se stále více nedostává motivace k poctivému způsobu života, práci, cti, nezištnosti, neúplatnosti. Historie učí, že i lidská společenství mají svůj vznik, vývoj a zánik, procesy progresu a regresu, evoluce a involuce. Jsme denně svědky zpráv o tom, jak se v naší civilizaci množí dezintegrativní procesy³.

Jsou to zprávy varovné a výstražné. Ztráta jistého nepsaného konsensu o pravidlech vzájemného soužití je stejnou hrozbou společenského rozvratu a zániku jako pokračující devastace přírody. Jestliže většina obyvatel přestane morální konsensus sdílet, je marná snaha vyhlášovat etické kodexy, deklarace, charty, zákony a novely zákonů. Nestanou-li se žádoucí principy chování

³ Donedávna jsme si mysleli, že kulturní ohnisko západní civilizace tvoří antika, řecká filosofie a římské právo a židovsko-křesťanské náboženství jako zdroje kulturotvorných proudů středověku a novověku. Od konce minulého století se do našeho povědomí stále silněji vtírá představa, že ohnisko současné euroamerické civilizace tvoří technologie a ekonomika. Enormně se zvyšuje celková komplexita systému, přičemž se vztahy mezi relativně samostatnými strukturami uvolňují a subsystémy začínají žít vlastním životem; narušují integraci a rovnováhu. Banky, vlády, soudy, obchodní společnosti, média, policie, ale i věda a umění vyvíjejí činnosti k vlastnímu prospěchu, z hlediska společnosti buď samoučelné nebo přímo antagonistické a dehumanizující, zejména připočteme-li rakovinné bujení korupce, která je postihla, spolu s organizovaným zločinem. Právo, morálka, politika, vzdělání a pod. jsou nejen v postavení podřízeném, ale bez ekonomické funkce a zisku bezvýznamné. Nerovnoměrný ekonomický růst na úkor morálky a ostatních hodnotově normativních subsystémů má dalekosáhlé negativní důsledky i na poli mezilidských a mezinárodních vztahů.

hodnotou, normou, ideálem, tedy osobním vyznáním lidí, jsou zcela neúčinné⁴.

Dokáže dnešní člověk, okouzlený vidinou bezbřehé svobody, bezbřehého požitku a bezbřehého luxusu vzít na sebe závazky k sebeomezení a k odpovědnosti za nefunkční vztahy v různých rovinách interakce s přírodou a s lidmi v bezprostředním okolí i v celoplanetárním měřítku? Kladná odpověď je podmínkou nejen pro přežití civilizace, ale možná i člověka a všeho života vůbec. Konkrétní podoba toho, co je dobro, se přirozeně mění v místě a čase, ale vždy se vztahuje na potenciální důsledky lidských činů: co je a co není adekvátní pozitivním tendencím života člověka (individua i společnosti) jako bytosti přírodní i kulturní, tělesné i duchovní. A neznamená to „pozitivní“ výzvu k uplatnění osobnosti, její síly, lásky, práce, rozumu a citu pro společné dobro? Není to výzva vytvářet ostrůvky pozitivní deviace mezi lidmi, kteří chtějí hodnoty lidství a lidskosti udržovat, chránit, rozvíjet a neporušené předávat novým generacím?

LITERATURA

- CAKIRPALOGLU, P. 2004. *Psychologie hodnot*. Olomouc : Votobia.
- HAMANN, B. 1982. *Pädagogische Antropologie*. Bad Heilbrunn.
- HAYEK, F. A. 1994. *Právo, zákonodárství a svoboda – Nový výklad liberalismu*. Praha : Academia
- HAYEK, F. A. 1995. *Osudná domýšlivost – Omyly socialismu*. Praha : Sociologické nakladatelství.
- KARLÍK, L. 1999. *Nejen o monetarismu*. Praha.
- KREJČÍ, F. 1930: *Filosofie posledních let před válkou*. Praha.
- KUČEROVÁ, S. 1966. *Obecné základy estetické výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství.
- KUČEROVÁ, S. 1967. *Axiologická dimenze výchovy. Úvod do studia antropologických základů mravní a estetické výchovy*. Habilitační práce. Olomouc : Palackého univerzita, 279 s.
- KUČEROVÁ, S. 1969. *Hodnoty a výchova. Obecné základy mravní a estetické výchovy*. Praha : Krajský pedagogický ústav.
- KUČEROVÁ, S. 1992. *Obecné základy estetické výchovy*. Brno : MU.
- KUČEROVÁ, S. 1990, 1994. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno : Masarykova univerzita.

⁴ Lví podíl na rozvracení kulturních archetypů trvalé soustavy hodnot kultury ducha a srdce mají masmédiá. Denně působí v duchu neoliberalního přesvědčení, že není žádné dobro a zlo, ale jen dobré a špatné obchody a že zájem o sociální jistoty mají jen staří a málo vzdělání lidí.

- KUČEROVÁ, S. 1994. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno : Masarykova univerzita.
- KUČEROVÁ, S. 1996. *Člověk – Hodnoty – Výchova*. Prešov : Prešovská univerzita.
- KUČEROVÁ, S. 1999. *Chybná hlediska a mylné předpoklady antipedagogiky*. In *Pedagogická orientace*, č. 2, s. 100-105.
- PELCOVÁ, N. 2004. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha : Karolinum.
- VALIŠOVÁ, A. 1998. *Autorita jako pedagogický problém*. Karolinum : Praha.
- VALIŠOVÁ, A. 1999. *Autorita ve výchově*. Karolinum : Praha.
- ZBOŘIL, B. 1947. *Poznání, hodnocení a tvoření norem*. Ostrava.

Stanislava Kučerová absolvovala studium filosofie-sociologie na FF UK v Praze v l. 1947 – 1951. V 50. letech pedagogická praxe v pohraničí, studium pedagogiky-psychologie při zaměstnání na Vysoké pedagogické škole v Praze. V 60. letech odborná asistentka pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci, 1965 CSc., 1969 doc. Přejít na Univerzitu JEP v Brně, zde normalizační postih. V letech 1975 – 1980 práce v n. p. Psychodiagnostické a didaktické testy v Bratislavě, 1980 – 1982 ve Výskumném ústavu kultúry v Bratislavě. Důchod. Po r. 1989 rehabilitace a reaktivace. 1990 profesorkou, zvolena děkanou na FF MU v Brně. R.1993 def. důchod. Vědecky se orientuje na obecnou pedagogiku, filosofii výchovy, teorii mravní a estetické výchovy. Hlavní práce: K pojetí základních pedagogických pojmů (1964), Zásady a metody mravní výchovy (1966), Estetická výchova jako samostatný předmět na střední škole (1967), Projekt vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků (1985), Člověk – hodnoty – výchova (1996). Spoluzakladatelka a dlouholetá redaktorka časopisu *Pedagogická orientace* (1967), funkcionářka v odborových pedagogických sdruženích. Redigovala 6 sborníků o české a slovenské otázce v soudobém světě z 5 odb. konferencí v letech 1993 – 2002. V uplynulém 20-letí publikovala četné příspěvky do odb. sborníků a j. tiskovin o aktuálních tématech pedagogických a společenských.

Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.
Mílénova 12
638 00 Brno