

„Měl bych“

Poznámky k potřebě etického vychovatelství

Jan Hábl

Abstrakt

Studie pojednává o třech základních otázkách, resp. důvodech, proč jako lidé provozujeme etické vychovatelství i proč jej potřebujeme. Jedná se o následující oblasti: 1) povaha člověka jako morální bytosti, 2) povaha samotné morální reality, 3) specifická povaha doby, ve které potřebu morálního vychovatelství rozpoznáváme. Společným jmenovatelem výkladu všech tří oblastí bude argument ve prospěch tradičního etického realizmu, který etickou výchovu nejen předpokládá, ale též umožňuje.

Klíčová slova: etika, morálka, etická výchova, lidství, lidskost, post/modernita.

Abstract

This study deals with three fundamental questions about why we – as human beings – both have and need moral education. The three points are: 1) because human nature is endowed with moral capacity, 2) because there is an objective moral reality, 3) because of specific nature of our postmodern situation, in which we recognize the need for moral education. The sub-goal of this study is to present an argument for traditional moral realism, which not only presupposes any moral education but makes it possible in the first place.

Key words: ethics, morality, ethics education, humanity, humanness, post/modernity.

Úvod: „Proč“ otázky v etickém vychovatelství

Otázky „proč“ nemají ve výchovných vědách příliš místa. Zřejmě se bude jednat o průvodní jev moderního myšlení, které přesměrovalo ohnisko lidského tázání spíše k metodickému „jak“. V kontextu osvíceneckého paradigmatu lidské autonomie se jedná o pochopitelný jev, doba byla zanepřázdněna sama sebou – jak se učinit lepší, osvěcenější, civilizovanější, pokročilejší atd. Rozvoj nových technik a technologií usnadňujících komunikaci, cestování, vyrábění, léčení, ale také zabíjení, byl tak překotný, že nebyl čas ptát se „proč“. Nebyl ani důvod ptát se, zda jsou všechny nové vědecké výdobytky třeba, zda je lidstvo chce, musí mít, a zda cena, za kterou je získá, stojí za to. Jaképak tázání po smyslu nebo cíli, když máme nezpochybnitelný „pokrok“, generující funkční účel světící prostředky tolik žádoucího životního zanepřázdnění.

Podobně tomu bylo v moderní pedagogice. Posledních sto let se zoufale snaží „udržet krok s dobou“. A stále se jí to nedaří, přičemž ponechávám stranou diskuzi o tom, zda a s jakou dobou je vhodné držet krok. Reforma stíhá reformu, teoretici i praktici výchovy usilovně pracují na stále efektivnějších metodických strategiích, empirické vědy zásobují pedagogiku technickými vymoženostmi všeho druhu, výzkumy překypují „jak na to“ aplikacemi (a nebyvají to špatné aplikace), ovšem kýžený výsledek všestranně harmonicky rozvinuté humanity se stále nedostavuje. Přičemž tázání „proč“ stále není v kurzu. Takový luxus si pedagog nemůže dovolit. Svůj veškerý čas a energii musí investovat do své kvalifikační kondice, tj. musí udržovat své komunikační, metodické, organizační, diagnostické a jiné kompetence ve formě. S příchodem postmoderny se situace příliš nelepší, ba naopak. Pedagog musí nově všechny svůj pedagogický arzenál neustále podrobovat zkouškám hermeneutické pochybnosti a zároveň jej přizpůsobovat takřka nepřizpůsobitelným podmínkám společenské poptávky. A k tomu všemu musí dbát na náležitou prodejnost svých humanitních produktů, neboť bůh *Kvantifikovatelného Růstu* žádá, co mu náleží.

Jsem přesvědčen, že krize moderního paradigmatu, kterou současný svět tak intenzivně zakouší, může posloužit k dobrému. Mysleli jsme si, že víme „jak na to“, ale ukázalo se, že nevíme. Doufali jsme, že morální vytříbenost bude vzkvétat spolu s rozumovým poznáním a vědou, ale nekvetá. Věřili jsme, že čím více člověk bude vědět, tím více bude člověkem, ale ukázalo se, že je to složitější. Rozpad iluzí sice nikdy není příjemný, ale přinese-li jako vedlejší produkt jistou dávku myšlenkové pokory a ochoty ptát se znovu na základní otázky, cože to vlastně děláme a proč, pak není zbytečný. Pedagogické „proč“ vždy předchází a určuje následné „jak“. Byla by proto chyba jej přeskakovat či ignorovat. Lidskost intuitivně vzdoruje bezsmyslnosti, proto je člověku vlastní touha znát důvod, vědět, proč dělá, to, co dělá. Etické vychovatelství není výjimkou. Proto je záměrem této studie pojednat o zcela fundamentálních a výchozích důvodech eticko-výchovného počínání.

Pro přehlednost, jedná se o tři následující otázky, resp. důvody, proč potřebujeme etické vychovatelství, které hodlám v následujících odstavcích vyložit: 1) povaha člověka

jako morální bytosti, 2) povaha samotné morální reality, 3) specifická povaha doby, ve které potřebu morálního vychovatelství rozpoznáváme.¹

Společným jmenovatelem výkladu všech tří oblastí bude argument ve prospěch tradičního etického realizmu, který etikou výchovu nejen předpokládá, ale též umožňuje.

1 Ani andělé ani démoni: Poznámka k morální ambivalenci lidské povahy

Člověk je zvláštní bytost. Na rozdíl od všech ostatních věcí, které člověka obklopují, jeho přirozenost a podstata, není předem dána, tak jako je například žízale dána její žízalovitost, nebo čtverci jeho čtvercovitost. Čtverec se svou čtvercovitostí nemůže nic udělat, nezvrhne se v cosi nečtvercovitého a nestane se ani více čtvercovitějším. Ale člověk ano. Člověk je schopen lidskosti i nelidskosti. Humanita se může stát nehumánní.

Člověk je zvláštní bytost. Je schopen nesmírně krásných a vznešených věcí, dokáže tvořit, básnit či zpívat způsobem, který druhým bere dech. Dokáže toužit, myslet, bádat a vynalézat, přičemž množství a hloubka jeho myšlenek a objevů je naprosto přemáhající. Rovněž se dokáže smát, radovat, milovat, vztahovat k druhým, být udatný, obětavý, dokonce dokáže nasadit vlastní život. Umí odpouštět, smířovat se, pomáhat, sebezapřít, ztracenou peněženku vrátit i s celým obsahem... Fascinující! Naši filozofičtí otcové říkali, že to je to, co člověka dělá duchovní bytostí. Tři základní vlastnosti ducha, které jej odlišují od pouhé hmoty nebo zvíře, jsou rozum, vůle a cit, tj. schopnost dotýkat se pravdy, dobra a krásy.

Člověk je zvláštní bytost. Neobyčejná vznešenost ostře kontrastuje s neobyčejnou nízkostí. Dokáže být zlý, a to nejen jaksi mimochodem, když se mu něco nedaří, ale zcela záměrně a plánovitě dokáže mít zlý úmysl, chtít zlo, být zlo-myslný. Člověk je schopen podlosti, chlípnosti, záłudnosti, zbabělosti, nevěrnosti, bezohlednosti, je pyšný, sprostý, sobecký, umí promyšleně lhát, krást, podvádět, ubližovat, znásilňovat, vynalézat nástroje tortury, sáhnout na život svému bližnímu, ačkoliv sám dobře ví, jak vše zraňuje a bolí. A nejpodivuhodnější na tom všem je, že si dokáže svou ničemnost docela užívat. Jak kdesi říká G. K. Chesterton, člověk je jediná bytost, která dokáže prožívat velmi speciální a vybranou rozkoš při stahování kočky z kůže.²

Člověk je zvláštní bytost. „Corruptio optimi pessima“³, říkali staří mudroslovci, poněvadž vskutku není nic horšího než kombinace geniální zloduch. Čím větší poten-

¹ Pojmy „etika“ a „morálka“ se z hlediska etymologického od sebe liší. V tomto eseji je ovšem budu užívat pouze jako přívlastky specifického pedagogického působení zaměřeného na rozvoj tzv. afektivní složky osobnosti. Zatímco v českém prostředí se obvykle mluví o *etické výchově*, v anglosaské literatuře se mluví o *moral education*. Nebudu zde tedy přívlastky „morální“ a „etický“ od sebe odlišovat.

² Volná parafráze z *Orthodoxie*, Praha: Academia, 1992, s. 12.

³ „Nejhorší jest, když se pokazí nejlepší.“

ciál, tím větší nádhera, je-li aktualizován pozitivně, ale také tím větší hrůza, je-li tomu naopak. A lidský potenciál je takřka nezměrný. Bylo by možné, aby se morálně zvrhli mravenci nebo žížaly? Kdyby to bylo možné, jistě by to byl problém. Nikdo se však nemůže rovnat člověku, jeho intelektu, tvořivosti, fantazii, vynalézavosti, vůli a mnohým dalším vlastnostem lidství, které z něj dělají nejvznešenější, a zároveň nejstrašnější bytost pod sluncem. Kdyby praktické důsledky ambivalence lidské povahy nebyly tak tragické, byly by jistě k smíchu, jak dokazují (často sprostě) vtipy, které si lidé vymýšlejí na adresu některých lidských nízkostí. Smějeme se vlastnímu lidství, přijde nám směšné. Žížaly nebo mravenci na sobě neshledávají ani směšnost, ani tragičnost. To člověk se sám sobě směje, nebo nad sebou pláče. A často obojí najednou.

My lidé jsme zvláštní bytosti. Ani andělé, ani démoni. Andělé jsou dokonale svatí, démoni dokonale zvrhlí. Mezi lidmi takové těžko najdete. Ve skutečnosti se spíše potkáte s milujícím a pracovitým tátou od rodiny, jehož potenciál obsahuje rozmanité znetvořující tendence, např. sobectví nebo touhu po moci, a nemusí to být velká moc, stačí docela malinká, docela žabomyší, třeba v kanceláři, v podniku nebo v parlamentu. Nebo potkáte bystrého adolescenta, vynikajícího ve sportu či programování, který však obden deformuje svou schopnost milovat u pornografie. Případně natrefíte na slušného souseda, největšího odborníka na automobilovou elektroniku v celém okolí, ochotného, milého, kuřeti by neublížil, který však nenápadně nechává rozpouštět svou lidskost v nezvládnutém vztahu k alkoholu, nebo v ješitnosti, která mu brání smířit dávný spor s bratrem kvůli dědictví, nebo ve vztahu k televizi, která zcela podmanila jeho veškerý volný čas a roky otupuje jeho mysl, nebo k sociálním sítím, nebo k práci, nebo k čemukoliv jinému. Z antropologického spojení *animal rationale* pozvolna zůstává už jen *animal*.

Člověk je zvláštní bytost. Rozporuplnost lidské povahy je tak zarážející a znepokojivá, že se často uchylujeme k různým filozofickým zkratkám a úhybným manévřům. Například by bylo mnohem snesitelnější, kdybychom si lidské dobro a zlo mohli nějak pěkně lokalizovat – buď v prostoru, nebo v čase: dobří a zlí, my – oni, východ – západ, novověk – středověk, osvícení – tmáři, věřící – pohani, andělé vlevo, démoni vpravo. Bylo by v tom jasno, pěkně přehledno, černobílo.⁴ Ovšem s člověkem je to složitější. Dobré a zlé tu přebývá pospolu. Člověk je „živoucím oxymóronem“, slovy Petera Kreefta, „vznešená nízkost, nízká vznešenost“ (1993, s. 55). Jsme hádankou sami sobě, doplňuje Thomas Morris, největším mystériem, které přebývá v nás samých. Jak může jeden a týž tvor vyprodukovat nepopsatelnou krásu a zároveň neuvěřitelnou zřůdnost? Jak to, že jediný druh může nést zodpovědnost za tak znamenitá dobra a zároveň tak otřesné hrůzy? Jak se může v jedině bytosti snoubit nevidaná laskavost s neslýchanou krutostí?

⁴ Ještě jinou populární strategií, jak se vyrovnat s lidskou ambivalencí je metoda, kterou bychom mohli nazvat „přimhuřování oka“. Není nic snazšího než nad jednou či druhou stránkou lidské povahy přimhuřit oko, bagatelizovat, dělat, že není apod. Ti, kdo vyvyšují duchovní aspekty lidství na úkor těch nižších hmotně-pozemských, se obvykle identifikují jako stoupenoci platonizmu, gnosticizmu, panteizmu a některých forem humanizmu. Stoupenoci opačného tábora duchovnost člověka naopak zpochybňují nebo ignorují a obracejí svou pozornost k hmatatelným aspektům lidství. Sem patří marxisté, freudovci, behavioristé či darwinisté.

(srov. Morris, 1992, s. 129) A podobně žasne Blaise Pascal ve svých nesmrtelných antropologických meditacích: „Jaký to podivín člověk je! Jak originální, jak oblundný, jak chaotický, jak paradoxní, jak nezměrný! Soudce všech věcí, ubohý červ, studnice pravdy i pochybná žumpa omylů, sláva i ostuda vesmíru!“ (1995, frag. 131, 134)

Kdo vlastně člověk je? Kdo být má? Proč? A také jak? Jak se člověk stává tím, kým být má? Ambivalence lidské povahy doslova volá po vysvětlení. Jakkoliv rozmanité mohou být odpovědi. Jedna věc je jistá již pouhou intuicí: má-li se člověk stát člověkem, zcela jistě se tak nestane samovolně a bez práce. Lidskost není hotová věc, není to fakt, který má být jednoduše vzat v potaz, není to předem daná samozřejmost. Spíše se dává poznat jako úkol, posláni či povolání, které člověka vybízí, aby svou podstatu uskutečnil, tj. aby ji naplnil něčím hodnotným, vznešeným a důstojným, a tím zamezil atrofii, kterou nutně trpí každá dimenze lidství, je-li zanedbávána.

A právě tato typická nehotovost lidské (morální) povahy je tím, co dává etické výchově smysl. Kdybychom byli hotoví – dokonale dobří jako andělé, nebo dokonale zlí jako démoni – etickou (ani žádnou jinou) výchovu bychom nepotřebovali. Ale že jsme lidé, jejichž lidskost celoživotně osciluje mezi protichůdnými póly a tendencemi, má etická výchova své nezastupitelné místo. Vedle dalších faktorů se může stát jedním z významných, ne-li klíčových činitelů, které člověku pomohou k nalezení a aktualizaci potenciálu jeho podstaty, tj. pomohou mu stát se tím, kým být má.

3 „Měl bych“: Poznámka k fenoménu morálního zákona

Druhým důvodem, proč je třeba etické výchovy, je skutečnost „etična“ čili morálního zákona jako takového. Člověku se dává poznat v běžných každodenních situacích, a to způsobem, který doslova volá po výchovném i sebe-výchovném počínání. Uvažme například situaci mezilidské hádky nebo sporu. V takových situacích slycháváme či vyslovujeme věty jako: „Jak by se ti líbilo, kdybych něco takového provedl tobě?“ – „Nepředbíhej!“ – „To se se mnou ani nerozdělíš?“ – „Že se nestydíš!“ – „To neprozrazuj.“ – „Vždyť jsi to slíbil.“ Apod.⁵

Zajímavé je, že ten, kdo takové výroky vyslovuje, jimi nechce říci jen to, že mu chování druhého člověka vadí, ale odvolává se na určitý standard chování, jehož znalost předpokládá i u druhého. Přičemž tento předpoklad bývá vzápětí potvrzen, ať už pozitivně nebo negativně. Provinilec se buď zastydí a snaží věc napravit, své jednání vysvětlit, omluvit. Tvrdí například, že z nějakého mimořádného důvodu potřebuje, nebo je oprávněn předběhnout, anebo že se přihodilo něco, co ho z povinnosti dodržet pravidlo vyvazuje apod.

⁵ Následující podkapitola je volnou parafrází zcela nadčasových *Rozhlasových hovorů*, které během r. 1943 pronesl C. S. Lewis pro rádio BBC za účelem povzbuzení svých spoluobčanů zkušných II. světovou válkou. Spolu s dalšími promluvy později vyšly knižně s názvem *Mere Christianity*; český *Kjádra křesťanství*, vydalo nakl. Návrat, Praha 1993.

V každém případě je patrné, že se oba zúčastnění dovolávají jakéhosi zákona či kritéria slušnosti, poctivosti nebo morálnosti, na němž jakoby se dohodli. Jakkoliv bývá taková dohoda zcela „tichá“, latentní, bez složitě filozofické verbalizace, je zcela reálná.⁶ Bez ní by jakýkoliv morální diskurz nebyl možný. Lidé by se pak spolu utkávali jako zvířata, ale nemohli by se přít v lidském slova smyslu. Přít a hádat se znamená pokoušet se druhému člověku ukázat, že je na omylu, nebo že se nějak provinil. A něco takového by nemělo smysl, pokud by mezi účastníky pře neexistovala nějaká úmluva ohledně toho, co je správné a co špatné. Stejně jako by nemělo smysl říkat, že fotbalista fauloval, kdyby nebyla stanovena pravidla fotbalu. Kdyby neexistovala pravidla hry, neexistovala by ani hra sama nebo by to byla velmi nebezpečná hra.⁷ Právě proto je třeba onoho specifického umění, zvaného etická výchova, které by učilo pravidla nejen znát, ale také ctít.

Ale je tu ještě další důvod k eticko-výchovnému úsilí, který souvisí s existencí morální reality. Kromě neodbytné myšlenky, že bychom se *měli* chovat určitým způsobem, je tu ještě skutečnost, že se tak nikdo z lidí nechová. O morálním zákonu sice víme, rozpoznáváme jej v imperativu „měl bych“, ale nedaří se nám ho dodržovat.

Slovy C. S. Lewise chci říci, že pravděpodobně „právě letos, ba tento měsíc či dokonce ještě dnes jsme se nezachovali způsobem, který očekáváme od druhých“ (1993, s. 13). Na svou obhajobu obvykle uvádíme spoustu „polehčujících okolností“, kterými máme tendenci se nějak „vyvíňovat“, omlouvat či umlčovat onen neúprosný nárok „to bys ne/měl“. Taková sebe-obhajoba může mít rozmanité podoby: „Zachoval jsem se sice nepěkně k manželce, ale byl jsem tak unavený:“, „Tu spornou transakci jsem musel ututlat, jinak by hrozilo, že mě vyhodí z práce a jak bych pak splácel hypotéku.“ „To, co jsem tenkrát slíbil sousedovi a nikdy neudělal, bych býval nesliboval, kdybych věděl, kolik se mi nahrne práce.“

Nejde o to, zda jsou to omluvy oprávněné či nikoliv. Pointa těchto ilustrací je demonstrovat povědomí či vědomí morálního zákona, které je člověku vlastní, které je se mnou, ve mně, které je s-vědomím. Kdyby nám nebylo vlastní, neměli bychom potřebu se obhajovat, když jednáme proti němu, a naopak, neznali bychom pojem „čistého svědomí“, když jednáme v souladu s ním. Pojem „čisté svědomí“ je pochopitelně notoricky problematický, neboť my lidé disponujeme kromobyčejně rozmanitou škálou psychologických prostředků, které nám umožňují udržovat si svědomí subjektivně „čisté“, bez ohledu na objektivní morální realitu.⁸ Tím více však vyvstává potřeba etické výchovy, která by vychovávaného učila vztahovat se k morální skutečnosti náležitým způsobem.⁹

Za povšimnutí stojí ještě jeden morálně-psychologický moment s významnými vztahově-sociálními implikacemi. Obtížnost procesu připouštění viny zpravidla vyús-

⁶ Pro krásnou ukázkou intuitivního zakoušení morální reality viz Čapkovu povídku *Výkřik* v souboru *Boží muka*.

⁷ Fotbalově myslící čtenář si jistě umí představit, jak by hra vypadala, kdyby se přestalo dodržovat např. pravidlo ofsajdu nebo autu. Nebo kdyby si některý hráč přibral na pomoc basebalovou pálku.

⁸ Pro příklad velmi zdařilé strategie, jak „ulehčit“ svědomí, viz freudovskou teorii superega nebo jungovskou teorii archetypů.

⁹ K problematice *svědomí* viz např. Anznebacher, 1994, s. 14.

tuje v zajímavou etickou disproporcí: za mé morální selhání může vždy něco, nebo někdo jiný; morálně dobrý počín naopak vždy připisují na vrub sám sobě.¹⁰ Navíc sklon k přenosu viny je tím intenzivnější, čím je vina skutečnější. Proto jedním z klíčových komponentů kvalitní etické výchovy bude kultivace této lidsky nežádoucí tendence.

4 Vše je dovoleno: Poznámka k postmoderní situaci

Třetím důvodem, proč potřebujeme etickou výchovu, je etická situace, ve které se ocitl západní svět. Během posledních několika dekád pozorujeme něco, co bychom mohli nazvat, renezancí etiky. Nikoliv však pro přemíru „mrvnosti“, ale – právě naopak – pro její nedostatek. Etický „deficit“, který pocituje současná (nejen) česká společnost, vyvolává doslova „masovou poptávku“ po „ctnostných lidech“ (Sokol, Pinc, 2003, s. 8). Z marginálních pozic se etická témata dostávají do popředí zájmu na všech úrovních společenského života. V politice, ekonomii, medicíně, školství a vůbec ve všech „věcech veřejných“ se s novou intenzitou mluví o potřebě etických principů, zásad a kodexů.¹¹ Přičemž horečná diskuze nevzniká z popudu pruděných mravokárců, ale z obavy o etickou „obyvatelost zeměkoule“, která je poprvé v dějinách ohrožena svými vlastními obyvateli (srov. Kohák, 1993; Kreeft, 1990). Gilles Lipovetsky dokonce varuje, že „jedenadvacáté století bude buď etické, nebo nebude vůbec“ (1999, s. 11).

V čem spočívají příčiny této situace? Je snad současný člověk zkaženější, morálně pokleslejší, než člověk předešlých generací? Domnívám se, že nikoliv. Antropologicky řečeno, podstata našeho lidství zůstává; co se však mění, je prostor a klima, ve kterém se etický potenciál našeho lidství aktualizuje, resp. rozvíjí – buď směrem lidským, nebo degeneruje směrem nelidským. Náš současný filozofický prostor, který jsme ověncili kritickými přívlastky jako post-moderní, hyper-moderní, sur-moderní aj., souvisí s pocitem krize modernity a specifickým způsobem formuje etické myšlení i jednání lidí.

Paradoxní je, že když se rodil příběh modernity, vypadalo to pro etiku velmi nadějně. Sloganem osvícenců bylo *sapere aude*, tedy člověče, „důvěřuj svému rozumu“. Šlo o (zcela pochopitelnou) reakci vůči středověké tradici spoléhání na vnější autority. Osvícenství chávalo samo sebe jako věk dospívání humanity, jako velký dějinný okamžik, kdy lidstvo konečně sebralo odvahu k osvobození se ze spárů nevědomosti. Přičemž nástrojem

¹⁰ Tato disproporce se za určitých okolností může jevit jako roztomilá či komická (viz např. hl. postava filmu *Anděl na horách*). Ovšem stane-li se samozřejmou součástí charakteru, jedná se o tendenci zcela určitě tragickou, která bude komplikovat život danému člověku i jeho okolí, jak dobře ví každý, kdo byl nucen potýkat se s člověkem nebo lidmi, kteří dlouhodobě trpěli neschopností připustit vlastní vinu. Zvláště pak tragické je, stane-li se tato nectnost samozřejmým atributem vlivné sociální kultury či sub-kultury, například politické.

¹¹ Viz ohromné množství literatury, které na toto téma bylo v poslední době publikováno. Např. A. Rich, *Etika hospodářství I–II*; A. Honneth, *Sociální filosofie a postmoderní etika*; F. Furger, *Etika seberealizace, osobních vztahů a politiky*; B. Sutor, *Politická etika*; T. Sedláček, *Ekonomie dobra a zla*.

emancipace se stalo nově objevené lidské *ratio*, pomocí kterého člověk doufal „odhalit, popsat a vysvětlit veškerý přirozený řád věcí“, a to zcela autonomně (Wright, 2004).

Kromě víry v takřka omni-potentní možnosti rozumu byl scénář moderního příběhu vystavěn též na víře v morální pokrok lidství. Dobře to vyjádřil Stanley Grenz: „Moderní vědec považuje za axiomatické, že to, co poznání zjistí, je vždy dobré. Tento předpoklad interní dobroty poznání činil osvěcenský pohled na svět optimistickým. Vedl k víře, že pokrok je nevyhnutelný, že věda nás spolu se silou vzdělání nakonec zbaví vši bezbrannosti vůči přírodě a také veškerého společenského otroctví“ (1997, s. 14). Opojen rozvojem na poli vědním začal moderní člověk věřit v pokrok na poli morálním. Vždyť ten, kdo „správně“ ví, bude též „správně“ jednat. Otázka spojení mezi *scientia* a *conscientia* nebyla sama o sobě nijak nová, ovšem předpoklad, že věda a vzdělání budou automatickým humanizačním faktorem v procesu zušlechťování lidskosti, dostal svou doktrinální podobu teprve v rámci moderního příběhu. Moderní člověk věřil, že pokrok lidstva směrem k lepšímu zítřkům je jistý a že je jen otázkou času, kdy díky nezadržitelnému rozmachu poznání budeme schopni ovládnout přírodní svět, dokonce „poručit i větru a dešti“, až nakonec dosáhneme kýženého ráje na zemi.¹²

V průběhu dvacátého století se však moderní naděje začaly pomalu rozpadat. Ukázalo se, že i když vědění přináší lidstvu nebyvalé technické možnosti, samo o sobě nedokáže zajistit lidskost a morální vytríbenost. Je jistě pravda, že ten, kdo ví, má moc, jak postřehl už Francis Bacon.¹³ Rovněž je bezesporu, že k vědění je třeba vést, tj. vzdělávat. Historická zkušenost však ukázala, že vědění a vzdělání může být užito k dobrému stejně jako ke zlému. Pokud si připomeneme ukrutnosti dvacátého století, na nichž se věda aktivně podílela, bude nám automatický humanizační předpoklad doby moderní připadat směšný, ba dokonce trestuhodně naivní. Dnešní člověk, místo aby se vědecky oddával péči vědců, má spíše sklon pozorně jim koukat pod ruce se stále větším podezřením a obavami. Kdo ví, k čemu by mohl být jejich vědo-technický výdobytek zase zneužit (srov. Bauman 2004, s. 159). Navíc mimořádný rozvoj technologií a věd, který západní společnosti skýtá nebyvalou moc a blahobyť, produkuje množství problémů, které přerůstají do globálních rozměrů a se kterými si neví rady. Kultura nadbytku a prosperity ostře kontrastuje se skutečností bídy milionů hladovějících, strádajících, negramotných či marginalizovaných jedinců i celých národů, kterým „civilizovaný“ svět neumí pomoci, neboť má dost problémů sám se sebou. Frommovsky řečeno, navzdory vědo-technické přesycenosti je morálně „podvyživený“. Jeho vyspělá technokracie generuje řadu anti-humanálních projevů jako zvěčňování člověka, odcizující individualizaci či odosobňování mezilidských vztahů. Namísto kýženého ráje na zemi upozorňují sociologové na realitu dramatického úbytku morální gramotnosti, propadu sociálního kapitálu (člověk nevěří

¹² Konkrétní pedagogické implikace plynoucí z pokrokového optimismu moderního paradigmatu pojednávám jinde. Viz Hábl, 2011.

¹³ Myšlenku, že *scientia potentia est* Bacon nejednou opakuje ve svých dobově revolučních úvahách, které specifickým způsobem inspirovaly i našeho Komenského. Viz např. Bacon, 1974, s. 89, 186.

člověku), hrozeb globální sebedestrukce, střetů civilizací, různých forem extremismů apod. Člověk jako lidská osoba je dokonce považován za „ohrožený druh“ (Sokol 2002).

Dalším problémem moderního metapříběhu, který přispěl k jeho rozkladu, byl sklon totalizovat se, tj. činit se exkluzivním výkladem skutečnosti a nástrojem moci. Dobře to popsal Michel Foucault, který si povšiml, jak moderní vědecký diskurz bývá užíván jako prostředek všepronikající nadvlády a dozoru (2000). Forma mocnářské totality se může měnit, ale podstata zůstává. Tak bylo pod záštitou velkých příběhů legitimizováno nejedno totalitní zvěrstvo – ať už to kolonialistické na západě¹⁴, komunistické na východě¹⁵, nebo neoliberální, kterému se daří, zdá se, na všech světových stranách (srov. Bělohradský, 2007).

Výsledkem je, že všechny bezpečné orientační body a vzorce, díky kterým moderní svět působil solidně a které usnadňovaly volby smysluplných životních strategií, se rozplynuly. Nastupující generace, odkojená postmoderním mlékem, již nevnímá realitu jako soudržný koherentní celek, ve kterém by bylo možné najít nějaký smysluplný systém či logiku, ale spíše jako skrumáž nahodilých a proměnlivých událostí. Nedůvěřuje žádným „velkým příběhům“, velkým ideám, vše-vysvětlujícím výkladům světa. Nevěří ani, že by jakékoli vědecké, hospodářské, ekonomické natož pak politické opatření zajistilo lepší existenci, než jaká byla jejich rodičů. Pro postmoderního člověka je pravda prázdný pojem, se kterým může kdokoli nakládat jakkoli, objektivní poznání irrelevantní. Právo a spravedlnost je vydáno napospas interpretaci. Pokrok lidstva je nadobro ztracená romantická iluze. Morální principy jsou dokonale zrelativizovány. Všechno je dovoleno. Hlavně se nenechat chytit.

Ovšem zjišťujeme, že se nám v takovém světě nežije dobře. S každou další ukradenou miliardou ze státního rozpočtu, s každým dalším porušeným slibem, s každým nedodrženým slovem nebo vyhanou reklamou roste morální nevolnost obyvatel systému, kteří se mu musejí přizpůsobovat.¹⁶ Odtud volání po etice a etickém vychovatelství v našich školách. Je téměř jisté, že žádná kniha, přednáška nebo článek na etické téma neučiní lidstvo morálnějším. Rovněž je evidentní, že jedna (volitelná) hodina etické výchovy týdně „nepolepší“ nastupující generaci. Ještě budeme muset intenzivně diskutovat o tom, „kterak učiniti, aby člověk nejen znal dobré, ale též chtěl dobré a činil

¹⁴ A. Finkielkraut v této souvislosti pěkně vystihuje vazbu mezi pojmy kolonizace a civilizace, když říká, že civilizovat pro moderní západ znamenalo „dělat ze svých současných podmínek vzor, ze svých zvláštních zvyklostí universální schopnosti, ze svých hodnot absolutní kritéria posuzování a z Evropana pána a vlastníka přírody, nejzajímavější bytost stvoření. ... Protože Evropa ztělesňovala vůči jiným lidským společnostem pokrok, zdála se kolonizace prostředkem zároveň nejrychlejším i nejušlechtlejším, jak uvést opozdilce na dráhu civilizace. Rozvinutým národům připadalo poslání: urychlit cestu Neevropanů ke vzdělání a blahobytu. Bylo třeba, právě pro blaho primitivních národů, pohlit jejich odlišnost – tj. jejich zaostalost – v západní universalnosti.“ (1993, s. 42)

¹⁵ Konkrétní důsledky totalitního diskurzu důvěrně znají všichni, kdo žili pod komunistickým režimem, který též disponoval velkým příběhem o třídní boj a který – připomeňme – měl eschatologicky vyústit v zaslíbený ráj na zemi.

¹⁶ Srov. Bělohradsko „nevolnost“. Viz *Společnost nevolnosti*. Praha: Slon, 2007.

dobré“, a to „i když se nikdo nedívá“, jak říkával náš první architekt „mundus moralis“.¹⁷ Jedno však se zdá být jisté: Etické vychovatelství potřebujeme. A to – shrnuji – ze tří důvodů, které jsem se pokusil nastínit. Zaprvé proto, že naše lidství je bytostně etické. Zadruhé proto, že je tu etická realita, která si na nás činí nárok. A za třetí proto, že jsme učinili zkušenost, že bez etických mantinelů nám hrozí sebezáhuba.

Literatura

- ANZNEBACHER, A. (1994). *Úvod do etiky*. Praha: Zvon.
- BACON, F. (1974). *Nové organon*. Praha: Svoboda.
- BAUMAN, Z. (2004). *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta.
- BĚLOHRADSKÝ, V. (2007). *Společnost nevolnosti*. Praha: Slon.
- FINKIELKRAUT, A. (1993). *Destrukce myšlení*. Brno: Atlantis.
- FOUCAULT, M. (2000). *Dohlížet a trestat. Kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- GRENZ, S. J. (1997). *Úvod do postmodernismu*. Praha: Návrat domů.
- HÁBL, J. (2011). *Ultimate human goals in Comenius and modern pedagogy*. Gaudeamus: Hradec Králové.
- CHESTERTON, G. K. (1992). *Ortodoxie*. Praha: Academia.
- KOHÁK, E. (1993). *Člověk, dobro a zlo, O smyslu života v zrcadle dějin (Kapitoly z dějin morální filosofie)*. Praha: Ježek.
- KOMENSKÝ, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských, sv. I, II, III*. Praha: Svoboda.
- KREEFT, P. (1993). *Christianity for Modern Pagans: Pascal's Pensées Edited, Outlined and Explained*. San Francisco: Ignatius Press.
- LEWIS, C. S. (1993). *K jádru křesťanství*. Praha: Návrat.
- LIPOVETSKÝ, G. (1999). *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: Prostor.
- MORRIS, T. V. (1992). *Making Sense of It All: Pascal and the Meaning of Life*. Grand Rapids: Eerdmans.
- SOKOL, J. (2002). *Filosofická antropologie, člověk jako osoba*. Praha: Portál.
- SOKOL, J.; PINC, Z. (2003). *Antropologie a etika*. Praha: Triton.
- PASCAL, B. (1995). *Pensées*. (Trans. A. J. Krailsheimer), New York: Penguin.
- WRIGHT, A. (2004). *Religion, Education and Postmodernity*. London: RoutledgeFalmer.

Kontakt na autora:

PhDr. Jan Hábl, Ph.D.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Hořený 13, 400 96 Ústí nad Labem

E-mail: jan.habl@ujep.cz

¹⁷ *Mundus moralis*, nebo-li *Svět mravní* je šestý stupeň v hierarchii Komenského *Pansofie*, tj. jedné z ústředních kapitol jeho *Obecné porady o nápravě věcí lidských*.