

# Psychodidaktický problém etiky

Věra Jirásková

*Katedra OVF, Pedagogická fakulta UK*

## **Shrnutí**

Psychodidaktický problém etiky.

Autorka si v textu klade důležitou otázku současné etické interpretace, vycházející z pozice kontextu postmoderní situace, nastolenou jako psychologický a metodologický problém etiky. Popisuje časté předsudky vůči etice a hermeneutice, které jsou důležité pro porozumění etickým problémům a otázkám. Autorka - vyučující na Karlově univerzitě - nás tak seznamuje s koncepcí profesní etiky učitele, jak je vyučována na katedře občanské výchovy a filozofie, Pedagogické fakulty Karlovy univerzity v Praze.

## **Klíčová slova**

Étos, patos, hermeneutika, psychologický a metodologický problém etiky, profesní etika učitele, etické kódy, manipulace, sebereflexe, syndrom vyhoření.

## **Summary**

Psychological-didactical problem of the ethics.

The author asks an important question of the contemporary ethical instruction effectiveness from the position of the postmodern situational context, and formulates the psychological and methodological problem of the ethics. She describes frequent contemporary prejudices against the ethics and the hermeneutics, which are important for understanding the ethical issues and questions. The author – a Charles University lecturer – explains the conception of teacher's professional ethics as taught at the Department of Civic Education and Philosophy of the Pedagogical Faculty of Charles University in Prague.

## **Keywords**

Ethos, pathos, hermeneutics, psychological and methodological problem of the ethics, teacher's professional ethics, ethical code, conflict, manipulation, self-reflection, burn-out syndrome.

Nedávno jsem si položila otázku, jak je možné, že studenti rozumějí pojmu „světový étos“, že chápou ekologii jako „etiku země“, ale přitom nedokáží vymezit pojem **etika**. „Etické“ je pro ně totéž co „morální“ a morální charakterizují jako „to, co jde zevnitř“. Představa etického je u nich často redukována na „to, co je správné“ (jen ojediněle se objeví „to, co je *dobré*“),

ovšem skutečnost, že etika reprezentuje filosofické, teologické, sociální, enviromentální atd. učení o hodnotách a normách, jimiž by se mělo řídit naše jednání - tj. rozhodování a činy, jim zůstává utajena.

Větší zájem současné generace o organismus, holismus a ekologii než o etiku jakoby potvrzoval slova Fritjofa Capra o postmoderní generaci, kdy tento kritik modernismu spojuje nezbytný nástup nové kulturní formace, postmoderní, se změnou vědění a s jeho strukturálním přeskupením kolem pojmů organismus, holismus a ekologie.<sup>1</sup>

Zároveň je u současné generace rozpoznatelná její potřeba etiky. Nejen ta „objektivní“ (projevující se v nutnosti porozumět etickým přesahům poznatků a výzkumů, aby bylo možno naplňovat svou odpovědnost), ale i ta „subjektivní“ (ve smyslu pocíťované potřeby opory či dokonce ukotvení v hledání své identity a v rozvoji svých osobnostních potencialit).

V tomto ohledu lze výše zmíněný zájem o ekologii, organismus a globální problémy chápat jako kritickou odpověď (reakci) na skutečnost, že dosavadní etické přístupy nebyly schopné uspokojivě řešit problémy dnešní doby, včetně jejich selhání v situaci globálních problémů. Spokojíme-li se však s touto odpovědí, spokojujeme se s pouhým deskriptivním konstatováním bez hlubší analýzy a dobrovolně se vzdáváme pochopení smyslu etiky, přistupující na profanované předsudky vůči ní.

Osobně se nedomnívám, že je třeba „kvantitativně navýšit“ stávající prostor pro etickou výchovu, ale změnit přístupy v oblasti etického vzdělávání. Tolik žádoucí efektivitu zde totiž nedosáhneme proklamacemi o potřebnosti etiky, ani rozšiřováním přednášek z dějin etických teorií, nýbrž je k tomu třeba promyšleného přístupu k tomu CO - JAK - a PROČ otevírat, sdělovat a komunikovat. A nelze opomíjet ani kontext, v němž se toto děje, to znamená i reflexi toho, *komu je něco* sdělováno.

A právě zde se otevírá otázka psychodidaktického problému etiky, který tvoří pozadí (rámeček) pedagogické otázky, jak efektivně „učit“ etice. Jak smysluplně otevřít, zpřístupnit jedinci etickou problematiku, jak dosáhnout její invokace? Odpovědi na otázku CO - JAK a PROČ jsou zároveň odpověďmi na konkrétní předsudky, které vůči etice panují.

---

<sup>1</sup> CAPRA, F. *The Turning Point. Society and the Rising Culture*. London : Flamingo, 1983. česky CAPRA, F. *Bod obratu: věda a společnost, nová kultura*. Praha : MĀTA, 2002.

## 1. *Předsudek první*: Archaičnost etiky

Tento předsudek vyrůstá z představy, že etika se již „přežila“, že je to záležitost dřívějších dob, dnes však svým způsobem zbytečná neboť fixující strnulý, zastaralý obsah, který dnes už vůbec neplatí. Proto je i nepraktická a vzhledem k realitě i „nedůvěryhodná“. Máme přece každý svůj rozum a dokážeme se zorientovat i bez etických ideálů. Koneckonců ideály se také přežily.

*Odpověď*: Nepřežila se však skutečnost, že v rozvoji identity člověka je axiologicko-mravní dimenze veličinou základního „metodologického“ významu. Její platnost není zpochybněna ani tím, že se v současnosti setkáváme se zdůrazňováním procesu „posouvání hodnot“, „hodnotových proměn“ a absence stabilního klidu v hodnotovém vědomí. A její platnost nebyla narušena ani postmoderním odmítáním ideálů. Ostatně mezi odmítáním ideálů a zároveň důrazem na individuální *zážitkovou* či *prožitkovou* osobnostní rovinu spatřuji spíše rozpor samotného postmoderního myšlení.

Tvrzení, že ideály jsou příliš obecné a nepomáhají nám v konkrétní životní situaci (ve smyslu návodu) sice vyjadřuje skepsi postmoderního člověka vůči jakémukoliv ideálu, ale odpovídá takovému typu lidí, kteří rozhodně neumírají za ideje, kteří jsou schopni pragmaticky akceptovat myšlenky, pokud je to výhodné, a zase je opustit, pokud jim to nepřinese profit - ovšem v souladu s postmoderním důrazem na individualitu člověka je třeba se ptát: je takový *každý* postmoderní člověk? A i kdyby tento typ člověka převládal, zobecnění není na místě, neboť by se tím postmodernismus vrátil k určité formě utilitarismu, transverzálnímu funkcionalismu, jemuž se dává přednost z důvodu absence jiných cílů, čímž by se vlastně dostával do situace, kterou sám kritizoval.

Netýká se tedy kritický osten postmodernistů spíše individuálního chápání ideálů než ideálů samotných? (Pozn.: Ostatně postmodernisté si uvědomují, např. co se týká ideálu dobra, nutnost jakéhosi řídicího prvku, který by měl v sobě dobro obsahovat. I když konstatují, že se buď může nebo také nemusí rozvinout, přiznávají mu určitý akční rádius). Nekritizují především to, že ideály *chápané staticky a dogmaticky* nevytvářejí dostatečný prostor pro seberealizaci a neoponechávají místo pro vlastní autentický vývoj jedince ve směru jeho vlastních potencialit - zvláště pak tehdy, jsou-li vštěpovány drilem, jenž u člověka vede spíše k indoktrinaci než povznesení?

Představa archaičnosti etiky je dále podporována neznalostí významu pojmů „éthos“ a „pathos“, resp. jejich matením. Ruku v ruce s představou o

archaičnosti etiky pak jde i představa *pathosu* redukováného na pojetí etiky jakožto „rétorického hřímání o *éthosu*“.

*Éthos* (řec.) v původním významu znamenal „obvyklé místo k pobytu“, „místo k bydlení“. Německý filosof M. Heidegger ve svých *Listech o humanismu* v místě, kde komentuje Hérakleitův fragment *éthos anthrópoi daimón*, říká, že *éthos* znamená bydliště, místo k prodlévání. A pobyt znamená zakotvenost, zdomácnělost, tedy v přeneseném slova smyslu prostor, v němž dominantní roli hraje tradice, zvyk či obyčej.<sup>2</sup> Můžeme tedy říci, že *éthos* ve smyslu obyčeje a zvyku je něčím tradovaným, něčím, co představuje jakousi sociálně zděděnou normu, která podmiňuje chování jedince v souladu s tradicí. Později, a viditelně poprvé u Sókrata, nabývá pojem *éthos* ještě dalšího významu. Řádné konání již není redukováno pouze na dodržování tradic, to jest na navyklý způsob chování a jednání dle tradice, nýbrž znamená i **dobré** konání, tedy pochopení toho, co máme činit na základě svého rozumového vhledu - sókratovsky řečeno: v souladu se svým svědomím a v zájmu *polis*.

Etika byla zpočátku součástí filosofie, která se dříve honosila tím, že je s to nabídnout nejen radu v kritických chvílích, ale přímo i styl života: takový styl ovšem vždy zahrnuje též poslání služby vznešené moudrosti, provázené ochotou trpět i obětovat vlastní kariéru spravedlivému řádu, čehož předpokladem je až emfatické odhodlání dotyčného. Avšak v pozadí emfatických pohnutek je vždy určitý *pathos* (řec. útrapa, vášeň) a „patetickým“ se filosofie ve své „racionální pýše“ zabývala odedávna spíše zdráhavě: zkoumání vášní, nálad či citovosti vůbec, vymykající se každodennímu algoritmu, odsouvala na svůj okraj a naopak se snažila podříditi algoritmu i etiku samu. Setkáváme se tu s napětím, které se týká osobní angažovanosti a které provází etiku a potažmo i filosofii napříč celými dějinami: jednak je zde tendence podříditi každou zkušenost abstraktním zákonitostem a tak dospět k učení sice přehlednému, avšak bez relevance pro skutečné, určitou citovostí vždy provázené bytostně lidské otázky, jednak je zde tendence soustředit se na jedinečnou citovost člověka v konkrétní podobě i za cenu toho, že učit takovou moudrost vymykající se formálnímu vyjádření se již nepodaří a že takové počínání dokonce vzbudí v řadách filosofie odpor. Někde na rozhraní těchto dvou protikladných sklonů, totiž sklonu k ryzí *subjektivitě* osobního vzepětí a sklonu k odtažitě *objektivitě* obecného poznání, se filosofie a zejména etika vždy pohybovaly (vlastně jde o normativní či preskriptivní a deskriptivní rovinu).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> HEIDEGGER, M. *Lettres on Humanism*. In HEIDEGGER, M. *Basic Writings*. New York : Harper and Row, 1977, s. 233.

<sup>3</sup> Srovnej HARE, R. M. *The Language of Morals*. Oxford : Oxford University Press, 1952, kap. I, 4-5.

Jde tedy o to, že jak *éthos*, tak *pathos* k etickému jednání imanentně patří. Ani jeden se však ve skutečně morálním jednání neprojevuje exaltovaně, nýbrž interiorizovaně a tudíž ve svém projevu „civilně“. To je ostatně známkou opravdové moudrosti ve filosofii a zvnitřněné hierarchie hodnot v etice.

## 2. Předsudek druhý: „Nepraktičnost“ etiky

Představě o tom, že etika je „záležitost nepraktická“, nahrává celá řada faktorů. Mezi nimi lze jmenovat:

1. redukce etické problematiky na dějiny etiky, resp. přehled etických teorií v oblasti etického vzdělávání,
2. vymezení etiky jako nauky o hodnotách,
3. opomíjení interdisciplinárního charakteru etiky,
4. nedostatečná míra aktualizace etiky prostřednictvím tzv. nových badatelských směrů v etice.

### *Odpověď:*

1. Pokud se týká představy „nepraktičnosti“ etiky - a záměrně jsou tu uvozovky - stejným způsobem jsou „nepraktické“ i všechny ostatní humanitní vědy. Mnohem dříve před postmodernismem bylo humanitním vědám jasné, že jejich metody zkoumání nelze redukovat na metody přírodních věd a že lidské prožívání a chování nemůžeme vyjádřit například matematickou rovnicí. Zvláště filosofická antropologie a fenomenologie jasně stanovily rozdíly v metodologickém přístupu k objektivní realitě a vnitřnímu prožívání subjektu.

Ohledně specifičnosti etiky je tedy nutné přijmout její apriorní povahu - etika staví na tom, co se vyskytuje u každé lidské bytosti v podobě absolutní (nepodmíněné) závaznosti. Toto absolutní měřítko vyplývá z povahy etiky samé, neboť etika bez absolutního zakotvení by přestala být etikou a stala by se leda etiketou společenského chování ve stylu podávání čaje o páté.

Pokud jsou názory na „nepraktičnost“ etiky motivovány kritikou její odtažitosti od praxe (teoretičností), jistou ne-aktuálností - a s tím se setkáváme v oblasti odborného etického vzdělávání, je problém složitější a musíme jej nahlížet v kontextu otázky pojetí vzdělání vůbec. Fundamentální funkcí humanitního vzdělání je kultivace jedince, sledující jeho společenskou integraci a kultivování sociálních pout. Tato kultivace prostřednictvím vzdělání spočívá v systematickém uvádění a zasvěcování - v iniciacích - do klíčových hodnot, do modalit chování a myšlení a do zacházení s nejen kognitivními nástroji poskytovanými a současně vyžadovanými jeho kulturou. To vede nutně k tomu, že se v předávané kultuře preferují její nejstálejší, nejméně sporné a v tomto smyslu univerzální elementy (poznatky, dovednosti, hodnoty, postoje apod.).

Proto je také v zájmu zachování společenské koheze vzdělání konzervativní - a ze stejného důvodu je předmětem útoků inspirovaných neoromantickou ideologií podporující či až na piedestaly vynášející originalitu a tvořivost, poukazující na jedinečnost člověka. Zároveň by však tato kultivace neměla být nepřitelem inovací či novostí a neměla by působit proti aktuálnosti. Žádný extrém není dobrý - ani přílišná odtrženost vzdělání od současné (aktuální) reality, ani podřizování se diktátu aktuálnosti, vedoucí k redukci kultivační funkce vzdělání na úzce orientovanou pragmatickou funkci „přípravky“ na praktický život.

V oblasti etického vzdělávání to znamená nezbytnou přítomnost dějin etiky, aniž by však na ni byla etická problematika redukována. Etická výchova musí tedy reflektovat skutečnost, která začíná být uznávána jako radikálně pluralitní a diferentní - jde o pluralismus myšlení, způsobů jednání a etických hodnotových systémů.

2. Představa „nepraktičnosti“ etiky může být také posilována nerespektováním specifičnosti etiky, což se projevuje například v nepřesném vymezení jejího předmětu. Předmětem etiky je morálka, to znamená, že etiku můžeme definovat jako vědu (nauku) reflektující problémy morálky, tj. morálního rozhodování, morálního jednání, morálních vztahů a morálního vědomí. Nezřídka se však setkáváme s definováním etiky jako „nauky o hodnotách“. Prezentování etiky jako určitého druhu hodnotovědy je pochopitelné, neboť vyplývá z nepopiratelného faktu, že hodnotovost a hodnototvorná funkčnost jsou určujícím kritériem pro každý morální jev. Je však relevantní pro vymezení etiky, nikoli její definování jako vědy, protože naukou o hodnotách je *axiologie* (z řec. *axios* = cenný, *logos* = slovo či pojem, hodný řeči, výkladu, pozornosti...). Dodržování specifičnosti jak *axiologie*, tak etiky je důležité nejen z odborného hlediska, nýbrž i z hlediska didaktického, protože jejich nediferentní pojetí ústí k vysokému stupni abstrakce, působící jako „odtažitá teoretizování.“

3. Dále této představě o tom, že „etika je nepraktická“, nahrává její prezentace jako úzce zaměřené vědy, kdy je opomíjen její interdisciplinární charakter. Přitom je to právě etika, která svou morálně hodnotovou dimenzí prostupuje všemi oblastmi v uskutečňování bytostné struktury lidské svobody, v níž je třeba akceptovat vazbu totality a finality člověka k morálním hodnotám. Uplatňování jejího interdisciplinárního charakteru neznámá její rozměňování, nýbrž poukazy na imanentní sepětí etiky s ostatními vědami, oblastmi. Zvláště nedostatečně je využíváno jejího propojení s psychologíí, přestože nikdo nepochybuje o tom, že autonomní, morálně kreativní proces utváření osobnosti v sobě zahrnuje jak rovinu racionality, tak rovinu emocionality a že morální

zážitek spíše než odraz reality představuje psychologický obsah života samého. Rovněž v etickém problému morálního sebeuvědomování a sebehodnocení jako součásti vývoje morálního vědomí má psychologie bezesporu co nabídnout. Stejně tak by - a nejen „praktičnosti“ etiky, ale i porozumění její důležitosti - prospělo zahrnout do etického vzdělávání i taková témata jako „morální dilemata“, „teorie konfliktu“, „komunikace - rozlišení zásad etické komunikace od quasiargumentace“ apod.

4. Průkaznosti „životaschopnosti“ etiky by bezesporu prospěla manifestace toho, že etika nepostrádá dynamičnost, že se neustále vyvíjí a svým reflektujícím charakterem reaguje na konkrétní současné problémy. Vhodnou příležitostí k tomu je otevření problematiky tzv. nových badatelských směrů v etice a základních podob etiky, za které jsou považovány: *deskriptivní etika*, *normativní etika*, *kazuistická etika* a *metaetika*. Všechny tyto „etiky“ aktualizují problém morálních aspektů lidského jednání i hodnocení, a to v několika základních rovinách: *deskriptivní etika* tím, že se snaží co nejexaktněji popsat oblast etična jako empirickou skutečnost, *normativní etika* tím, že veškerou oblast etična nahlíží a zkoumá pod zorným úhlem povinnosti (resp. povinování) - to znamená, že hledá, jak by se člověk měl chovat, *kazuistická etika* tím, že aplikuje obecné etické normy na jednotlivé případy (*casus*), čímž „rozkládá“ (relativizuje či potvrzuje) všeobecnou platnost mravní normy na konkrétním případě, a konečně *metaetika*, využívající *deontiky* (zabývá se logicko-sémantickým rozbořem morálních vět - soudů) a sledující prvotní význam mravních pojmů, jako jsou: „mít povinnost“, „dobrý“, „spravedlivý“ atd.

### 3. *Předsudek třetí*: Etické jednání je záležitost vůle

Často se uvádí, že etické jednání je záležitostí *vůle*, rozhodnutí, chtění a odhodlání k naplňování morálních zásad, principů a hodnot v každodenním životě. Vůle je pojímána jako výsledek (součet) jejich obecného poznání plus naší schopnosti sebereflexe, a tedy vůle pak „funguje“ jako garant či záruka morality našeho jednání.<sup>4</sup>

*Odpověď*: Co to ale vůle je? Vůle není pouhé chtění a odhodlání, „mít vůli k něčemu“ ještě nezaručuje kvalitu našeho jednání. Tu totiž prokazujeme nejen *dobrým* rozhodnutím, ale také *vytrvalostí* v uskutečňování těchto rozhodnutí. Proto rozlišujeme „pevnou“ a „slabou“ vůli, protože podstatou vůle je vytrvalost a dotahování věcí ke zdárnému, dobrému konci či výsledku. A vytrvalost není ani samozřejmá, ani jednoduchá: říkáme, že je třeba „cvičit svou vůli“, posilovat svou houževnatost či „pečovat o svou vůli k dobru.“ To ale není možné bez

<sup>4</sup> Toto pojetí uvádí např. Soňa Dorotíková. DOROTÍKOVÁ, S. *Profesní etika učitelství*. Praha : PdF UK, 2003, s. 31. „Obstát v situacích vyžadujících volbu znamená spoléhat nejen na obecné poznání, ale také na sebe sama, na své mravní zásady, především pak na svou vůli.“

poznání podmínek možnosti své svobody a bez programu vytvořeného na jejich základě.

Pochopit, co znamená vůle, je pro morální jednání jednou ze stěžejních otázek. Redukovat vůli na pouhé rozhodnutí nebo chtění ústí k neřešitelnému dilematu: ze své vůle (rozhodnutí) chceme jednat svobodně, ale ponecháme-li každého jeho vůli napospas, může se to přičít výchovnému požadavku, protože představy o svobodě jsou různé. Kardinální v otázce morálního jednání je tedy porozumění *podmínkám možnosti* naší svobody včetně *podmínek* naší svobodné vůle a tento fundament pak kultivovat.

Vůle není „z ničeho“. Utváří se z jistého poznání, zkušeností a podmínek: i ona má své „duševní pozadí“, v němž velkou roli sehrává *afektivita*. Nezřídka máme své rozhodnutí rozumově i morálně zpracované, a přesto jednáme v afektu. Je tomu tak proto, že afektivita je *spontánním* zdrojem asociace vážící ke konkrétnímu zážitku buď jiný zážitek dřívější, nebo abstraktní pravidlo. Afektivita je to, co tkví v pozadí každé asociace, a je to právě ona, která vytváří „zabarvení“ - určuje způsob zakoušení právě prožité zkušenosti. Reflexe samotná je pak *kreativním* výkonem, který může „zabarvení“ našeho prožitku určité zkušenosti posunout, změnit, nikdy však zrušit. Schopnost reflektovat vlastní „vnitřní“ zážitek provázející „vnější“ zkušenost tuto zkušenost nesmírně obohacuje: propůjčuje jí další dimenzi, *jinak* postavenou k rovině senzuálních podnětů.

*Afektivita* je tedy to, co *tká lidskou vůli*. Předpoklad, že afektivita je hybným momentem lidské vůle, byla ostatně rozpracována empirickou ostrovní filosofií, vycházející zejména z Davida Huma, který uznává a vychází právě ze sepětí svědomí s citem. Jeho konstrukce morálky je založena na tom, že nejzazším „motivem“ mravního jednání je cit, cit pro vznešenost mravního zákona.<sup>5</sup>

V této návaznosti pak I. Kant na základě citu legitimuje morálně přípustnou normu pro způsob našeho zásahu do života druhé osoby, ovšem s tím, že nesmí být narušena sféra jeho svobody.

4. *Předsudek čtvrtý*: Etické (morální) jednání znamená jednání bez předsudků

Předpokladem etického uvažování je ovlivnitelnost úsudku - na tom je ostatně založena etická výchova. A protože ryzí povaha výchovy (*paideia*) spočívá v ovlivňování, nikoli však znásilňování, a v ovlivňování nikoli jakémkoliv, nýbrž takovém, jež vede ke spravedlivému úsudku, svádí to mnohé

---

<sup>5</sup> HUME, D. *A Treatise of Human Nature*. Book III., Part I., Section I., II. Oxford : L. A. Selby-Bigge, 1978.

k představě nutnosti „očistit“ uvažování od předsudků. Protože úsudek je vždy „ovládán“ (ovlivněn) předsudky, jeví se jako logické pojímat spravedlivé jako „objektivní“, jako „bezpředsudečné“. Například výchova k toleranci je často vymezována jako „zbavování se předsudků“. Morální, spravedlivé posuzování je pak považováno za oproštěné, zbavené veškerých předsudků. Dochází tak k teoretickému omylu, popírajícímu nejen „pedagogickou funkci předsudku“, ale skutečnost samu.

*Odpověď:* Tato tendence spravedlivého jako objektivního a bezpředsudečného, která v etice přetrvává prakticky od osvícenství až do současnosti, je ovšem založena na „předsudku proti předsudkům vůbec“, což se právě v etice stává překážkou (bariérou) pro reflektované porozumění základním etickým kategoriím - se spravedlností na prvním místě.

Jde o to, že předsudky - aniž je jejich povaha vysvětlena - jsou ve společenských vědách jaksi samozřejmě („apriorně“) pojímány jako něco negativního. Ve filosofii se například setkáváme s fenomenologickou redukcí jako snahou o bezpředsudečné, nepředpojaté a nezaujaté deskriptivní poznání fenoménu, v politologii se jednoznačně pejorativní pojetí předsudků projevuje například v problému vztahu k minoritám, v sociologii jsou to předsudky o společnosti, v psychologii Jungovy archetypy (ve smyslu jejich nesprávného výkladu), v etice pak předsudky jako projev amorálnosti.

Jednostranné chápání předsudku jako něčeho negativního, čeho je nutno se zbavit, má velmi blízko k představě, že „někdo předsudky má a někdo ne“. Předsudky - ať již „správné“ či „nesprávné“ však předcházejí *každému* myšlenkovému soudu a úsudku a představují tak nezbytné východisko každého hermeneutického procesu. Jsou důležité pro porozumění „věci samé“, nýbrž i sebe samého - to, že si uvědomíme, jaké jsou právě *naše* předsudky, vede k sebereflexi a sebepoznání.

Tuto pedagogickou stránku předsudku anticipoval již H. G. Gadamer rozpracováním teze o funkci předsudku (*Verurteil*), v němž poukazuje na to, že předsudky se původně nevyznačují dominantním pejorativním, resp. negativním vymezením, neboť jsou podstatnou součástí kategorie rozumění.<sup>6</sup>

Z výchovného hlediska tedy úplné negování předsudků není žádoucí, protože brání přístupu k odlišnosti. Člověk by se neměl zbavovat svých předsudků a anticipací, ale především si je uvědomovat, aby mohly být kontrolovány a tím získáno správné a věcné porozumění. Na tom je založena Gadamerova koncepce *hermeneutického kruhu*, která se vědomě staví proti

---

<sup>6</sup> GADAMER, H.-G. *Warheit und Methode*. Tübingen : J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1965, s. 246 – 269.

tradici novověkého vědeckého myšlení s jeho požadavkem jasného a zřetelného poznání bez předsudků. Rekognoskace a identifikace předsudků totiž představuje pozitivní oporu při porozumění druhé osobě (a jinakosti vůbec), aniž by nutným výsledkem byl antagonismus. Podstatné ovšem je, aby tato pozitivní opora předsudku byla pěstována právě výchovou.

Pozitivní opora předsudku dle Gadamera spočívá nejen v osvojování správných předsudků a tzv. *předmínění (Vormeinungen)* gnoseologickým subjektem, který je otevřen názorům druhého a tím je schopen zpřístupnit si odlišnost, ale i v *dějinném a projektovém* charakteru hermeneutického rozumění - to, čemu rozumíme, je podmíněno svébytným splynutím a prostoupením naší vlastní historické situace s historickou situací vzniku toho, čemu rozumíme. Tím je připravena půda pro rozlišení nesprávného předsudku a praktického zkušenostního vědění. Splynutí historického horizontu s horizontem „interpreta“ (poznávajícího subjektu) teprve zakládá rozumění včetně spravedlivého hodnocení a posuzování.<sup>7</sup>

Orientaci k řešení všech těchto výše uvedených problémů nám může poskytnout promyšlení psychodidaktického problému etiky. Ten je - ostatně jako u všech ostatních společenskovědních oborů - otevírán jako aktuální otázka vždy tam, kde vyvstává potřeba znovupromyšlení konkrétních přístupů ke způsobu předávání základních hodnot prostřednictvím vzdělání. K tomu nemusí docházet pouze v situacích změny vzdělávacího paradigmatu, nýbrž v situaci, kdy se prokazuje relativnost dosavadních postupů.

Psychodidaktický problém je problém mnohem vrstevnatější a širší než oborové didaktiky. Oborovým didaktikám, které se u nás začaly konstituovat a vyrovnávat s výraznými změnami a obtížnostmi svých oborů, s nárůstem poznatků a jejich sdělitelností včetně jejich dopadů na společnost asi před třiceti lety, nelze upřít jejich výkon v legitimaci oprávněnosti pojetí oborů jako předmětů výuky. Nepodařilo se jim však plně respektovat rychlost změn a jejich vliv na osobnost člověka. Kromě podcenění časového posunu mezi obeznámeností s novými didaktickými metodami a přístupy a mezi jejich relevantností bylo jednou z příčin jejich nedostatečné operativnosti i jejich

---

<sup>7</sup> Jako konkrétní příklad toho, jak „se pracuje s předsudky“, lze uvést průběh interaktivní metody, která je v současnosti ve školách často používaná v rámci výchovy k toleranci a je zaměřena právě na předsudky. Nekritizují metodu, ilustruji průběh: Žáci si mají představit či simulovat různé situace při svém setkání s jinou kulturně etnickou skupinou a v otevřené diskusi sdělit, co jim proběhlo hlavou, například, když se v čekárně u lékaře setkali se spolupacientem jiné národnosti, když sami čekají na zastávce autobusu a blíží se dva či tři příslušníci evidentně jiné národnosti, když se dozvědí, že přítelem sestry je příslušník jiné rasy, apod. Možné či převládající odpovědi si umíme představit. Opakovaně jsem ale byla svědkem, kdy učitel uzavřel tuto ilustraci práce s předsudky konstatováním: „ano, taková je realita“, aniž by se vůbec „obtěžoval“ analyzovat s žáky, co jsou předsudky, co jsou nesprávné předsudky, co reálné obavy a co vlastní konkrétní zkušenost. V několika případech se i stalo, že „pedagogem“ zůstaly bez povšimnutí rasistické výroky, které tam zazněly.

nedostatečné propojení s vědami o výchově. Především s filosofií výchovy, pedagogikou, psychologií, ale i sociologií, které právě svým reflektujícím charakterem mohou nejvíce sdělit, co je v dnešním světě z hlediska vzdělávání a výchovy nejdůležitější, a které zároveň reagují na vysoce aktuální problém převratných a překotných změn ve společenských i individuálních životních podmínkách ve smyslu „koncepte“ lidského života: člověk se nestačí adaptovat individuálně, a zároveň s tím je třeba myslet na výchovu a vzdělání potomků.

Etika v tomto směru (tj. ve smyslu koncepte lidského života v současných podmínkách) může nabídnout hodně. Bude-li její pojetí postaveno na zvládnutí psychodidaktického aspektu, může být vážnou pomocí jedinci v hodnotové orientaci, která je i odpovědí na to, jak neztratit svou identitu, resp. v procesu jejího hledání a nalézání vůbec. Více než ostatní humanitní obory totiž právě etika představuje „dílnu lidskosti“, aniž by se tím člověk stával zranitelným a v jistém slova smyslu cítil i „handicapovaným“. Narážím zde na to, co v teoretické rovině formuloval J. Rawls jako „zákon divergence“, neboli přímou úměrnost mezi naší zkušeností, že slušné, etické jednání „se nevyplácí“, a oslabováním našeho smyslu pro spravedlnost: čím četnější je naše zkušenost, že morální, slušné jednání se nevyplácí, tím více je napadán náš smysl pro dobro a spravedlnost. Smysl a význam etiky je zde velkou měrou podporován i psychologií, jež poukazuje na to, že stojí za to tento úkol (být spravedlivý a dobrý a neodstoupit od svých hodnot) podstoupit, neboť každé selhání proti morálce se dříve či později projeví v *našem* pocitu nenaplněnosti, výčitkách svědomí či v podobě „pár bezesných nocí“. Nikoli náhodou se říká, že „klid na duši“ je jedinou opravdovou manifestací našeho dobrého vlastního já. Vždy je to otázka volby.

Otázkou volby je ostatně i konkrétní pojetí vzdělání, konkrétní psychodidaktický přístup a ztotožnění se s konkrétní „rolí“ učitele, vychovatele, pedagoga. A bezesporu jedním z pozitivních výkonů postmoderního myšlení je precizně argumentačně i racionálně (racionalizačně) podložená legitimace volby. Ovšem nesmí se vytrácet to, že každá volba s sebou nese také odpovědnost.

Etika je vhodným prostorem k výchově k odpovědnosti, ke zvyšování *vědomí odpovědnosti*. Intenzita vědomí odpovědnosti učitelů humanitních věd ve výchově a vzdělání spočívá v tom, že humanitní vědy se nejen musí, ale *mohou* vypořádat s paradoxem industrialismu. Ten spočívá v tom, že jakkoliv postmoderna představuje přítomnou komunikativní pluralitu kultur, existuje paralelně nikoli s pluralitními, nýbrž racionalizačními a unifikačními procesy ekonomické a technické produkce informační společnosti. Ambice humanitních věd reagovat, tj. vyrovnat i vypořádat se s tímto paradoxem, se dnes stává přímo *jejich úkolem*.

K pochopení významu etiky pro současnou dobu dnešní generaci již nestačí legitimizace jejím smyslem (a snad nejhorším způsobem k tomu je „argument“ povinného vyučovacího předmětu), ale je třeba předvedení toho, co konkrétně člověku dnes může etika poskytnout. K tomu je nezbytná reflexe onoho „dnes“ a na základě toho pak pochopení „generační jinakosti“ současného člověka.

Z těchto předpokladů a východisek vychází i koncept profesní etiky učitelské na Pedagogické fakultě UK.

Profesní etiky jsou obecně zahrnovány do vztahové typologie etik (vztahujeme se k profesi ale zároveň i k druhým) a lze v nich využít i dějin etických teorií. Ostatně profesní, ať již učitelská, lékařská, bankovní, manažerská atd. etika je vždy *etikou*. Ale těžiště kurzu profesní etiky učitelské spočívá ve specifikaci atributu *učitelská* profese. Proto je orientována konkrétněji a více prakticky.

Kurz profesní učitelské etiky je zde tvořen těmito stěžejními tématy:

### **Profesní učitelská etika a problém kodexu**

- I. Teorie konfliktu;**
- II. Metodika rozhodování;**
- III. Psychohygienu učitele;**
- IV. Problém manipulace s druhým prostřednictvím komunikace;**
- V. Sebepojetí učitele.**

V tematizaci „**PEU a problém kodexu**“ seznamují studenty se specifikem učitelského povolání, pracovně právním i axiologickým (hodnotovým) postavením učitele v současné době. Téma vymezuje práva a povinnosti učitele ve výkonu jeho povolání včetně legálních a legitimních možností, jak zvládat a řešit konflikty. A to jednak v rovině intrapersonální (vnitřní konflikty) – techniky sebereflexe, kritéria rozhodování, zvládání stresu (antistresový program) a boj s tzv. nectnostmi učitelské profese (pocity marnosti, narušování vnitřní integrity učitele, sklon k malichernosti, pedantství, uraženosti, zkratkovitosti nebo naopak upovídanosti, podléhání depresím atd.). A za druhé, v rovině interpersonální, tj. konflikty se žáky, kolegy, nadřízenými, rodiči, event. širší veřejností. Těžiště této tematizace je pak v seznámení s problémy a úskalími formulování profesního učitelského kodexu a jeho postavením vůbec. Podrobně jsou rozebírány:

- 1) obecné normy profesní morálky učitele,
- 2) etické normy vztahu učitele k žákům a studentům,
- 3) etické normy vztahu učitele k rodičům a zákonným zástupcům žáků a studentů,

- 4) etické normy vztahu učitele ke kolegům a ostatním pracovníkům školy,
- 5) etické normy vztahu učitele ke škole a jejímu vedení,
- 6) etické normy vztahu učitele ke společnosti,
- 7) etické normy vztahu učitele ke své profesionalitě, k sobě samému.

V tematizaci „**Teorie konfliktu**“ seznamuji s různými přístupy ke konfliktu (psychologický, hodnotový, kategoriální, postojový...) a s jejich metodologickou výstavbou. Součástí semináře jsou praktické techniky a interaktivní metody, učící

- porozumění konfliktu (definice konfliktu, postoje ke konfliktu, cyklus konfliktu, typy konfliktů...);
- identifikaci konfliktu (eskalace a deeskalace konfliktu, příčiny konfliktu, druh konfliktu, prolomení konfliktu...);
- přístupům ke konfliktu (únik, přizpůsobení, konfrontace, souboj...);
- řešením konfliktů (identifikace problému, řešení problému, výhody a limity kompromisu a dohody...).

Cílem je ukázat, že konflikt sám o sobě může mít neutrální povahu – to, zda bude negativní nebo pozitivní, záleží na našem konkrétním přístupu k jeho řešení.

V tematizaci „**Metodika rozhodování**“ vycházím z materiálů manažerského centra St. Gallen a zaměřuji se na otázky obsahu problému, pochopení obsahu problému (identifikace příčin, rozpoznání obtíží a šancí, které pro nás problém obsahuje, strukturování problému, lokalizace vnějších a nadřazených problémů, „katalog“ priorit), kritéria rozhodování (varianty, vyhodnocení variant), rozhodnutí (nezbytné otázky před rozhodnutím), stanovení postupu řešení problému (úkoly, kompetence, rozdělení, koordinace) a analýzy možných rizik (preventivní opatření, omezující opatření, přenesení rizika).

Tematizaci „**Psychohygienu učitele**“ zařazuji proto, že otázky psychohygieny – paradoxně situaci – zůstávají stále v pozadí zájmu a bývají, dlužno dodat, kontraproduktivně odsouvány a podceňovány. Realita však ukazuje, že je nezbytné věnovat jim náležitou pozornost, především vzhledem k narůstajícímu počtu učitelů trpících *burn out syndromem*, syndromem vyhoření. Zatímco dříve se *burn out syndrom* objevoval u učitelů s delší vyučovací praxí, tato hranice se posouvá a učitelé již mnohem dříve prožívají tělesné, citové a psychické vyčerpání. Je to dáno nejen neustále rostoucími nároky a požadavky na učitele, zvyšující se dynamikou a nárůstem problémů společnosti, ale také neznalostí toho, jak obnovovat své psychické síly. Pocit prázdnoty je sebezničující jak pro osobnost učitele samého, tak se i odráží ve

snížení efektu působení výchovně vzdělávacích cílů u žáků. Jsou to totiž právě symptomy *burn out syndromu* (negativismus k práci a životu vůbec, ztráta zájmu o mnohé z toho, čím doposud jedinec žil, nespokojenost, stísněnost, rozčarování, absence prožitku radosti z tvůrčí práce, deprese apod.), které se pak projevují v pedantství učitele, jeho malichernosti, budování si či stylizaci do formální autoritativnosti, a priori v nedůvěře, hněvu, obranných postojích vůči všemu a všem, v apatii, v pouhém mechanickém vnějškovém fungování učitele vůči žákům. Proto jsou v rámci této tematizace uváděny konkrétní techniky a metody pro obnovu duševních sil, jako např., jak se bránit paralýze vůle, jak překonat letargický cyklus, jak depresivní negativní spirálu přeměnit v pozitivní, jak zkvalitnit svou výkonnostní úroveň (tzv. A-úroveň) a jak zvýšit svou osobní kvalitu (tzv. I-úroveň).

V tematizaci „**Problém manipulace s druhým prostřednictvím komunikace**“ jsou odkrývány a identifikovány jednotlivé konkrétní komunikační techniky, kterými manipuluje žák s učitelem, rodiče s učitelem, nadřízený (podřízený) s podřízeným (nadřízeným), kolega s kolegou, ale také učitel se žáky či rodiči. Prostě tato manipulace je uplatňována z obou stran. Stěžejními tématy zde jsou:

1. Narušování dignity slova (řeči, komunikace);
2. Rozlišení zásad etické argumentace a jejich zaměňování za tzv. quasiargumentaci;
3. Způsoby obrany vůči neetickým požadavkům ze strany druhého;
4. Techniky rozpoznání možné manipulace s námi v řeči (komunikaci) druhého vůči nám;
5. Identifikace tzv. vadné komunikace (destruktivní, autoritářská, rozlučovací, pseudokomunikace, non-komunikace, odpor ke komunikování).

V tematizaci „**Sebepojetí učitele**“ se zaměřuji na otázky profesní sebereflexe učitele a typologie učitelů (flexibilní, axiologická, dle Ch. Caselmana, E. Luky a W. Doeringa). Cílem je na základě identifikace toho, „jaký jsem učitel“, zjistit své profesní přednosti a limity a zaměřit se na rozvíjení svých „slabých stránek“. Součástí je rovněž nácvik zvládnání morálních dilemat učitele. Tato tematizace tak představuje průnik profesní učitelské etiky s kognitivní psychologií a didaktikou.

### **Literatura**

1. CAPRA, F. *Bod obratu: věda a společnost, nová kultura*. Praha : MAŤA, 2002.
2. DOROTÍKOVÁ, S. *Profesní etika učitelství*. Praha : PdF UK, 2003.

3. GADAMER, H.-G. *Warheit und Methode*. Tübingen : J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1965.
4. HARE, R. M. *The Language of Morals*. Oxford : Oxford University Press, 1952.
5. HEIDEGGER, M. Lettres on Humanism. In HEIDEGGER, M. *Basic Writings*. New York : Harper and Row, 1977.
6. HUME, D. *A Treatise of Human Nature*. Oxford : L. A. Selby-Bigge, 1978.

**Kontaktní adresa:**

PhDr. Věra Jirásková, Ph.D.

Katedra občanské výchovy a filozofie

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

M.D. Rettigové 4

116 39 Praha 1