ŠKOLA BEZ DUCHA JE ŠKOLA BEZDUCHÁ? Is School without Spirit “Spiritless School”?

Michal Kaplánek

Abstrakt

Cílem etické výchovy je naučit žáky rozlišovat mezi mravně dobrým a mravně špatným jednáním. Předpokladem k tomu je určitý „duch školy“. Příspěvek obsahuje úvahu nad tím, jak může pedagogika chápat pojem „duch“ a jak je možné jej vnášet do současného školství.

Klíčová slova

Duch, etika, animace, formace, edukace, informální učení, volný čas, filozofie pro děti.

Abstract

The aim of ethics is to teach pupils to distinguish between morally good and morally bad behavior. The prerequisite for this is the “school spirit”. This paper contains a reflection on how pedagogy can understand the concept of “spirit” and how it can be given to the current education system.

Key words

Spirit, ethics, animation, formation, education, informal education, philosophy for children.

1 Východisko

V současné době se stále častěji setkáváme s impulsy, které volají po posílení výchovné dimenze našeho školství. Mezi poslední takové impulsy patří zařazení etické výchovy do Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (srov. *Opatření ministryně...* 2009). Již před několika lety jsem upozornil na to, že zatímco se na učitele i žáky v oblasti intelektuálního i praktického vzdělávání kladou velmi jasné nároky, formulace týkající se etické problematiky a výchovy svědomí, tedy rozlišování mezi mravně dobrým a špatným, dovoleným a nedovoleným zůstávají poměrně vágní (srov. Kaplánek, 2005).

Jistě zní název tohoto příspěvku dost provokativně. Přesto se domnívám, že stojí za to, zamyslet se nad tím, jaký duch vládne v našich školách. Před dvaceti léty jsme skoncovali s komunistickou ideologií. Otázkou je, čím byla nahrazena. Svobodou, pluralitou, konzumem?

Osobním východiskem mých úvah je průnik tří rovin mojí vlastní biografie: moje původní a základní kvalifikace je teologická, proto mě při zkoumání všech otázek zajímá jejich spirituální dimenze, a to z hlediska židovsko-křesťanské tradice; druhou rovinou je zájem pedagogický – jako pedagog volného času se zajímám nejen o aplikaci pedagogiky na volnočasovou sféru, nýbrž také o fenomén volného času a jeho význam pro život člověka, včetně důsledků, které se odrážejí v životním stylu a v hodnotové orientaci našich současníků. A poslední rovinou, která se protíná s dvěma předcházejícími, je právě etika a příprava učitelů etiky, což je také jedním z poslání mého pracoviště (Katedra pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity).

Přál bych si, aby můj příspěvek byl podnětem k diskusi o otázce, kterou považuji za velmi aktuální. Předpokladem k diskusi je ovšem vyjasnění některých pojmů.

2 Duch

Domnívám se, že první pojem, který stojí za podrobnější reflexi, je pojem „duch“. Slovo „duch“ patří do skupiny slov, která sice rádi užíváme, ale jejich význam chápe každý natolik rozdílně, že jejich užívání může někdy vést spíše k nedorozumění než ke vzájemnému pochopení.

Je zajímavé, že nejen v češtině, ale i v řadě jiných jazyků, včetně biblických, je toto slovo odvozeno od slova *dech* (lat. *spiritus* – *spiro* = dýchám, řec. *pneuma* = dech, duch, hebr. *ruach* = dech, duch). To předpokládá, že duch je něco, co je vdechnuté a samo dýchá, a tak se stává nositelem života. Zkusme se zamyslet nad tím, co může znamenat slovo „duch“ v kontextu pedagogiky.

2.1 Animace, formace a edukace

Evropská pedagogická tradice nás učí, že edukační proces můžeme vnímat ze tří různých úhlů, a to z hlediska *rozvoje osobnosti* jako edukaci, z hlediska *komplexu dosažených kompetencí* jako formaci a z hlediska *dynamiky procesu* jako animaci. Animace, formace a edukace jsou totiž tři vzájemně se doplňující koncepce filozofie výchovy založené na aristotelském uvažování (srov. Smith, 2009).

Pokud hovoříme o výchově jako o edukaci (z lat. educere = vyvádět, přivádět), vycházíme z předpokladu, že je nutné člověka vyvést z jeho „nevědomosti“ (srov. platónské podobenství o jeskyni) a umožnit mu jak nové poznání, tak i možnost dostat se ze současné situace do situace zcela nové. Edukace tedy v sobě zahrnuje dimenzi vedení ze strany edukátora a dimenzi rozvoje (růstu) na straně edukanta.

Druhým úhlem pohledu na edukační proces je akcent na *formaci* (z lat. formare = formovat, dávat tvar). Tento pohled v sobě zahrnuje představu o jasných cílech (kompetencích), kterých má edukant dosáhnout, aby vyhověl představě (ideálu) o tom, čím má být, a mohl se tak zapojit do společnosti. Formaci můžeme chápat jako sociální program, jehož cílem je předávání a propagování vhodných forem soužití (Lorenz 1994, Smith, 2009).

Existuje ovšem ještě třetí pohled na edukaci, který klade důraz na *uvolnění kreativního potenciálu* jedince. Je to akcent *animace*. Slovo „animace“ můžeme přeložit jako *oživení* nebo ještě lépe *naplnění životem*, resp. *duchem (dechem), který oživuje*.

Vzájemná propojenost těchto tří přístupů k výchově se dá (podle předního zástupce britské informální pedagogiky Marka K. Smitha, 2009) vyjádřit následujícím způsobem:

Pokud přijmeme toto schéma, pak si uvědomujeme, že nestačí pouze přivádět mladé lidi ke správnému poznání (výchova) a formovat jejich osobnost (formace); je třeba jim také dodávat životní sílu. „Duch“ byl ve starověkém Orientě synonymem života, což vycházelo z představy, že se neživá materie stává živou teprve tehdy, když je jí vdechnuta nová kvalita – duch. Tuto představu můžeme objevit například v řecké báji o Prométheovi, ale také v biblickém příběhu o stvoření člověka, v němž Bůh, dárce života, vdechuje člověku v chřípí „dech života“ (hebr. nišmat chajjim, srov. Gn 2,7), a tak se člověk stává živou bytostí.

Ačkoli se chápání pojmu „duch“ v evropské filosofii vyvíjelo a měnilo, základní význam zůstal: duch je *forma formans*, tedy nositel kvality, který dává směr a tvar materiální skutečnosti. Zdá se, že právě v tomto bodě se dostáváme na obtížné pole polemiky mezi personalistickým humanismem a historickým determinismem (srov. Gillet, 1995). Zatímco ideová tradice ovlivňující větší část západní Evropy vychází spíše z humanismu a přisuzuje svobodnému jednání osob klíčovou roli v historickém vývoji, v České republice – díky dlouhodobému vlivu marxismu – spíše převládá tendence k historickému determinismu, tedy k názoru, podle něhož je lidské rozhodování především podmíněno předchozím historickým vývojem a aktuální situací společnosti a možnost jedince svobodným rozhodnutím ovlivnit historickou skutečnost je značně omezená.

Není jasné, zda právě v tom spočívá kořen našich rozpaků, když se setkáváme s potřebou poskytnout mladé generaci orientaci v mravním rozhodování, anebo jestli spíš nejsme ovlivněni postmoderní pluralitou, v níž je každý ochotný věřit čemukoliv, a proto nikdo raději ničemu nevěří.

Vraťme se k myšlence ducha jako nositele oživující kvality. Pokud mluvíme o životě, tak si pod tím obvykle nepředstavujeme pouze zmatené hemžení, ale pohyb určitým směrem. Proto můžeme spolu s francouzským pedagogem Edouardem Limbosem (1973) považovat „ducha“ za nezbytný předpoklad příznivé atmosféry (pohody), která je podle jeho názoru tvořena právě třemi aspekty: aspektem materiálním, sociálně-psychologickým a duchovním. Materiální aspekt v sobě zahrnuje místo, prostor, vybavení a další hmotné podmínky „dobré pohody“. Sociálně-psychologické prvky, jako je třeba tolerance, důvěra, solidarita, přátelské přijetí, vytvářejí pozitivní náladu. Duchovní aspekt představuje cíle, hodnoty, určitý hodnotový systém, myšlenky a ideály.

2.2 Pozitivně formulované mravní normy

Zatímco v době totality byly silně zdůrazňovány hodnoty „socialistické výchovy“, dnešní škola se snaží být světonázorově neutrální. Světonázorová neutralita, která se právem požaduje od škol zřizovaných státem, kraji nebo obcemi,

se ovšem neprávem ztotožňuje s hodnotovou neutralitou. Požadavek svobody svědomí a právo rodičů na výchovu dětí podle vlastních představ a ideálů neznamená, že by se škola neměla starat o hodnotovou výchovu. Spíše by měla být podporována pluralita výchovných a vzdělávacích systémů, což by rodičům umožnilo vybrat pro své dítě takovou školu, v níž bude výchova probíhat v souladu s jejich přesvědčením.

Jestliže se škola vyhýbá pozitivní mravní výchově žáků (tedy výchově sledující apriorně formulované hodnoty), znamená to, že přenechává iniciativu v této oblasti výhradně informálnímu učení. Pokud se ale nejvlivnější sférou informálního učení stane komerčně zprostředkovaná zábava (např. počítačové hry), nemůžeme se divit negativním důsledkům. Jestliže škola nemá svoji tvář a nesleduje pozitivní hodnotovou výchovu, bude základním formačním prvkem skrytá ideologie výkonu, trhu a reklamy.

Bohužel ani oficiální dokumenty školám v této otázce příliš nepomáhají. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání sice obsahuje také průřezové téma „osobnostní a sociální výchova“, jehož výsledkem by měly být sociální kompetence žáka, včetně slušného chování, respektování základních zásad lidského soužití a toho, co je v dokumentu nazváno „praktická etika“. Očekává se, že si žák osvojí „dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne“, ale už se neříká, na jakém základě. Nemluví se o základních etických kategoriích, jako je dobro a zlo, pravdivost a láska, oběť atp. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005).

Zdá se, že všichni vnímáme nedostatek pozitivní etické výchovy. Mnozí možná namítnou: Jak můžeme vychovávat děti ke konkrétním hodnotám (např. k věrnosti závazkům), když ani mnozí rodiče tyto hodnoty nerespektují nebo dokonce neuznávají. Vzhledem k negativní zkušenosti z doby totalitních režimů můžeme velmi dobře pochopit pochybnost a nedůvěru ke všem ideologiím: může vůbec nějaká autorita (škola, stát) určovat, které hodnoty jsou žádoucí a které žádoucí nejsou? V pluralitní společnosti přece platí, že právo rozhodovat o tom, k jakým hodnotám mají být vychovávány děti, mají jejich rodiče. Domnívám se však, že přes veškerou pluralitu naší společnosti, existuje široký konsensus o základních hodnotách, ke kterým chceme mladou generaci vychovávat.

Vědomí závažnosti konkrétních mravních norem vychází totiž ze třech zdrojů. Za první zdroj můžeme považovat *tradici*. Je to komplex zásad obsažených v mravních kodexech naší kultury, jejichž původ můžeme hledat v náboženství. O významu náboženství a mýtu pro formaci mravních zásad a etických tendencí píše již Nikolai Hartmann: „*Mýtus a náboženství jsou vždy nositeli platné morálky.*

Obsahují nejstarší a nejuctyhodnější svědectví etických tendencí lidstva, jsou nejstarší řeči mravního vědomí. Ba jsou jedinými nositeli mravních idejí v dlouhých obdobích historického vývoje.“ (Hartmann, 2002).

Některé z těchto zásad se někdy označují za tzv. přirozený zákon, tedy za něco, co odpovídá lidské přirozenosti, a proto se v určité formě objevuje ve všech kulturách. Odraz těchto zásad lze objevit ve svědomí každého člověka. Příkladem takových zásad je přikázání „nezabiješ!“. Jiné zásady jsou dány jako příkazy, které se odvolávají na božskou nebo jinou suprémní autoritu. Příkladem takové zásady je třeba požadavek odpuštění, který je zřetelně vyjádřen v učení Ježíše Krista. Další zásady jsou obvykle kulturní interpretací předešlého.

Druhým zdrojem, který má vliv na to, zda je nějaká mravní norma aktuálně vnímána jako závazná, je tzv. *veřejné mínění*, které je v současnosti velmi ovlivněno rozvojem komunikačních prostředků. Veřejné mínění se sice zpravidla opírá o tradiční hodnoty, ale v praxi se přizpůsobuje dobovým trendům. Můžeme uvést řadu příkladů, kdy veřejné mínění ovlivňuje mravní hodnocení. Jsou to třeba změny ve vztahu k příslušníkům menšin, ať už jde o menšiny etnické nebo o lidi s odlišnou sexuální orientací.

Třetím zdrojem závaznosti mravních norem je *legislativa*, která vytváří mantinely pro fungování společnosti. Legislativa má zajistit, aby realizace svobody jedince nebo skupiny nepoškozovala zájmy ostatních.

3 Výchova k hodnotám v pluralitní společnosti

Současné zdůrazňování světonázorového pluralismu vyvolává dojem, že nikdo nemá právo prosazovat nějaké zásady, pokud to někomu jinému vadí. Přitom každá společnost funguje na základě shody na společných hodnotách. Musí se sice počítat s extrémními pozicemi, které společnost připouští, pokud nejsou v rozporu se zákonem. Přesto existuje řada hodnot, které jsou tradiční a současně většinou společností uznávané a dokonce chráněné legislativou. Příkladem je rodina chráněná zákonem o rodině.

Rámcové vzdělávací programy předepisují obsah hodnotové výchovy opravdu pouze rámcově, což umožňuje školám různé přístupy – od lhostejného přístupu k těmto otázkám, kdy se splní pouze minimum předmětů a akcí zaměřených na etickou kompetenci, tedy na schopnost a dovednost rozeznat mravně dobré od mravně špatného, přes snahu učit děti hodnotám většinově uznávaným v naší společnosti, až k výrazným alternativním směrům.

Různost názorů a postojů nemůže být důvodem k „vynechání“ etické výchovy nebo k její redukci pouze na rozvíjení sociálních kompetencí. Spíše bychom

měli hledat společenský konsensus, který by nám umožnil rozvíjet ty prvky etické výchovy, které vznikáme jako aktuální. Pokud to není možné na celostátní úrovni, je to proveditelné alespoň na úrovni jednotlivých škol.

Proč by nemohlo být pro jednu školu charakteristické, že zdůrazňuje solidaritu s chudými zeměmi a děti se zapojují do programu „adopce na dálku“, a proč by jiná škola nemohla spolupracovat třeba s klubem maminek? Proč by školy v pohraničí nemohly být typické tím, že usilují o porozumění s obyvateli sousední země? Každá škola má mít svoji výchovnou vizi, svého „ducha“. Pokud škola bude pouze více méně anonymním ústavem na předávání vědomostí, bude skutečně bezduchá.

4 Školní animace – ožívování a vnášení ducha do škol

Významnou možností, která se nám otevřela nedávnou změnou Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy, je možnost výuky předmětu Etická výchova. Rozvoj sociálních kompetencí žáků může přispět k vytváření „hledajícího společenství“, tedy skupiny lidí, kteří jsou si vědomi své sounáležitosti, projevující se úsilím o harmonické soužití a řešení konkrétních problémů.

Značnou pomocí v tomto úsilí mohou být akce nebo projekty zaměřené na sebezpoznání a spolupráci žáků třídy či školy. Příkladem mohou být různé formy adaptačních týdnů nebo orientačních dnů, jejichž cílem je právě stmelení dětské skupiny. Východiskem pro tyto programy bývá obvykle *pedagogika zážitku*. Zůstává ovšem otevřenou otázkou, do jaké míry může tato metoda přerůst do konkrétního všedního dne třídy nebo školy.

Další metodu, kterou můžeme v tomto procesu využít, rozvíjíme právě na Jihočeské univerzitě. Tato metoda má poněkud zavádějící název: filozofie pro děti. *Filozofie pro děti* je metoda, která rozvíjí kritické myšlení a vyjadřování, toleranci a společné hledání (Macků, Žlábková, 2009). Jistě je možné uvést i řadu dalších metod, které rozvíjejí citlivost k etickým otázkám a schopnost tyto otázky prakticky řešit. Také náboženská výchova – jako vyučovací předmět – má ve svých cílech rozvoj úsudku svědomí.

Jedním z nezanedbatelných prvků etické výchovy by mohla být rovněž *pedagogika volného času* jakožto *teorie výchovy ve volném čase a pro volný čas*. Takto chápáná pedagogika volného času totiž podporuje novou aktuální kompetenci, která je ve školství i ve společnosti zanedbaná. Jedná se o tzv. *volnočasovou kompetenci*, tedy o schopnost i dovednost nakládat s vlastním časem tak, abychom využili potenciál svobody, který se skrývá zejména v tzv. volném čase, tedy v tom čase, o jehož využití můžeme sami rozhodovat (srov. Freericks, 1996). Pedagogiku volného času totiž nemusíme chápat jenom jako prakticky zaměřený

studijní obor pro přípravu k výkonu povolání pracovníků ve střediscích volného času, ale jako pedagogickou disciplínu, která rozvíjí „volnočasovou kompetenci“. Tato disciplína by se mohla stát součástí vzdělání všech pedagogů.

Nebylo mým záměrem prezentovat ucelenou koncepci ani výsledek empirického výzkumu. Tato reflexe byla spíše situačně podmíněna a motivována starostí o výchovnou – a tedy i duchovní – dimenzi práce učitelů a dalších pedagogických pracovníků.

Literatura

FREERICKS, R. *Zeitkompetenz. Ein Beitrag zur theoretischen Grundlegung der Freizeitpädagogik*. Hohengehren : Schneider-Verl., 1996.

GILLET, J.-C. *Animation et animateurs*. Le sens de l'action. Paris : L'Harmattan 1995.

HARTMANN, N. *Struktura etického fenoménu*. Praha : Academia 2002.

KAPLÁNEK, M. Etika ve škole? In *Rádce pro učitele*. Praha : Raabe 2005, č. 11, C 1.23

LIMBOS, E. *Animazione dei gruppi nel tempo libero*. Roma : Coines, 1973.

LORENZ, W. *Social Work in a Changing Europe*. London : Routledge, 1994.

MACKŮ, R., ŽLÁBKOVÁ, I. Edukační koncepce Filozofie pro děti. In ČINČE-RA, J., KAPLÁNEK, M., SÝKORA, J. (eds.). *Tři cesty k pedagogice volného času*. Liberec : Tribun, 2009, s. 107–111.

Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ze dne 16. 12. 2009, čj. 12586/2009-22.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP 2005, 82–85.

SMITH, M. K. Animateurs, animation, learning and change. In *The Encyclopaedia of Informal Education* 2009. Dostupné na <http://www.infed.org/animate/b-animat.htm>, staženo 10. 2. 2010.

Kontakt:

Doc. Michal Kaplánek, Th.D.

Katedra pedagogiky

Teologická fakulta

Jihočeská univerzita

Kněžská 8

370 01 České Budějovice

e-mail: kaplanek@tf.jcu.cz