

Ivo Syřiště

Význam hodnot v soudobém školním vzdělávání

Motto : Největší války se vždy vedly o lidskou duši.

F. M. Dostojevský

Význam hodnot vyplývá z principiálního významu těchto hodnot pro člověka jako tvořící, prožívající, jednající, usuzující, učící se, imaginativní, pracující, vychovávající i vychovávané bytosti, kde hodnoty vstupují do sociálních i individuálních procesů a jako kategorie žádoucího výrazně ovlivňující duševní i názorový vývoj člověka jako individua i jako sociální bytosti. Současně mají vliv na jeho sebezdokonalování a hledání vlastního místa ve světě, identifikaci a asimilaci uprostřed generačních přeměn, kultury nebo společenství v souladu se sebou samým, přírodou a druhými lidmi, i tím, co toto individuum přesahuje. Tento význam je dán charakterem hodnot jako komplexního faktoru, který se výrazným způsobem podílí na směřování lidského konání a jednání, na procesech učení, porozumění obsahu a smyslu života i světa, na emocionalitě a vůli k dosažení individuálních i společných cílů, socializaci a jednání směřujícímu k porozumění sobě, světu, řádu i druhým lidem. Význam hodnot ve škole je jednak významem, který škola přikládá určitým skutečnostem a jednáním prostřednictvím svých hodnocení, a současně hodnotou, která je komunikována prostřednictvím formálních a neformálních vztahů a vlivem mravního klimatu instituce. Školu můžeme také chápat jako instituci, která přiděluje určité životní šance nebo příslib těchto šancí výměnou za respektování určitých hodnot nebo jednání.

Teoretická vymezení a metodologické problémy

Hodnota je pojem velmi často používaný, málokdy však charakterizovaný nebo definovaný. Definování hodnot znesnadňuje jednak roztržitost jednotlivých pojetí, v nichž všechny humanitní vědy marně hledají cestu k syntéze, jednak terminologická obtížnost přesného určení, které by definici umožňovalo (nelze např. přesně určit genus proximum a differentia specifica), protože hodnotová vyjádření kolísají podle politického, náboženského, názorového a osobního přesvědčení jednotlivých autorů i vědeckých škol a někdy nabývají značně odlišných významů, která se liší od běžného chápání nebo použití v obecné řeči (např. pojmy svoboda nebo demokracie v totalitních státech jsou jinak používány, chápány a vykládány než v demokratických státech). Stává se také, že hodnoty jsou vysvětlovány jiným pojmem, (např. potřeby nebo postoje k hodnotám), čímž se jejich zdánlivé definice stávají cirkulární nebo nejasné. Pokud se přidržíme neširšího možného pojetí, necháme se inspirovat sociologií

a kulturologií a odhlédneme od sporů vyloženě politických, můžeme v podstatě hodnoty chápat jako **koncepty žádoucího**, ať už z hlediska společnosti, skupiny nebo jednotlivce. Toto pojetí umožňuje hodnoty chápat nikoli jako kategorie silové, ale jako kategorie, které jsou převážně nerepresivní, nejsou vnučovány, ale záleží více na subjektu, jak k určité hodnotě tíhne nebo se s ní identifikuje. Toto pojetí je jedním z možných uchopení problematiky, existují paralelně i názory, které určitý silový prvek jako nedílný atribut hodnot respektují a zdůrazňují více cesty a metody, jak hodnoty vytvořit nebo získat.

Pojetí a východiska

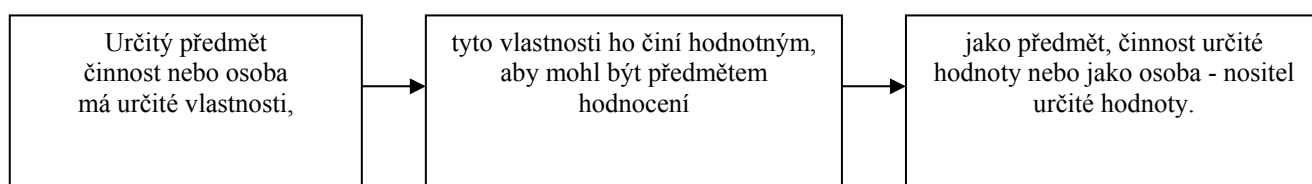
Za výchozí nebo úvodní bod pohledu na hodnoty v tomto pojetí můžeme chápat charakteristiku hodnot v sociologii podanou C. Kluckhonom :

"Hodnoty jsou koncepty žádoucího, které existují jako implicitní nebo explicitní a ovlivňují vztahy, přístupy, mínění a jednání jednotlivců nebo skupin" (KLUCKHON 1951, s. 395.)

Důraz na sejetí hodnot a kultury se objevuje i u kulturně orientovaných teoretiků výchovy, např. u L. LEGRANDA (1988) a O. REBOULA (1989). Otázkou zůstává, **jaké** hodnoty jsou implicitně (např. ve vrstevnických vztazích, hodnotovém klimatu ve společnosti nebo instituci, skrytém kurikulu atd.), nebo explicitně přítomny (deklarovány, vyjádřeny, zjištěny) a **do jaké míry** můžeme uvažovat o jejich přenosu, identifikovatelnosti a interiorizaci. Dosah hodnotového působení jednotlivých výchovných činitelů (tj. rodiny, školy, volnočasových aktivit, vrstevníků, státu atd.) je doposud předmětem sporů a pohybuje se zde spíše v rovině proklamací nebo přání. Důležitý je však psychologický aspekt, že jakmile dojde k **interiorizaci** určitých hodnot, individuum začíná podle těchto hodnot také **jednat**. Pro ty , kteří se snaží působit na mínění nebo přesvědčení jiných lidí je docílení takového výsledku úspěchem. Existují však současně otázky legitimacy, tj. do jaké míry, kdo a s jakými prostředky a cíli můžeme a smíme institucionálně i neinsticionálně ovlivňovat mínění a jednání jiných osob a do jaké míry je jednání vypovídající při posuzování skutečné hodnotové orientace. Ale ani dobře interiorizované hodnoty neposkytují trvalou záruku žádoucího jednání v dlouhodobé perspektivě , přesto se však stále snažíme ovlivňovat jednání a chování jiných osob. Může dojít k situaci, kdy v důsledku závazného životního zlomu nebo nové kognitivní zkušenosti nebo emotivního zážitku dojde ke změně osobní hodnotové perspektivy, protože hodnoty a hodnocení **jsou vázány na naši zkušenost, věk, intelekt a vnímání času a budoucnosti**, to platí jak u jednotlivých individuí, tak i celých kultur, kde je zejména rozhodující vztah jedince a autority a hledání řešení v minulosti nebo v budoucnosti. Otázka hodnot je považována za důležitou nejen v oblasti výchovy a vzdělávání, ale v celé oblasti

humanitních věd. Hodnotové otázky představují širší záběr nežli otázky po kvalitě vzdělání nebo otázky po odstraňování nedostatků nebo problémů v oblasti výchovy a jsou těmto otázkám nadřazeny.

Pro účel pedagogiky a humanitních věd můžeme pominout význam hodnot v oblasti technické (i když v souvislosti s evaluací stále častěji nabývá na významu měření a technické standardy), ale i tak můžeme slovem hodnota označit nejrůznější vlastnosti. Ve svém nejobvyklejším významu jsou to vlastnosti objektů, které je možno hodnotit. Proces probíhá přibližně následovně



Škola se tak může stát identifikátorem a činitelem přiřazujícím určitým skutečnostem, jednáním a chováním určité významy a určité hodnoty.

Ve filozofii, pedagogice, umění a náboženství může označení **hodnotné** označovat nejen hodnotu určité osoby, věci a díla nebo ideje, ale i věc samotnou - pak se výrok **mít hodnotu** mění na výrok **být hodnotou**. V tomto případě slovo hodnota označuje spíše kategorii než skutečnost. Jestliže například použijeme výrok, že umění je hodnotou, vyjadřujeme tím současně **ještě jinou, více obecnou hodnotu**, která zasluhuje toto pojmenování (např. krása). Výše uvedený proces vyžaduje úroveň obecnosti a poukazuje k hodnotám obecnějšího, nejen individuálního charakteru. Na úrovni nejvyššího zobecnění můžeme mluvit o nejvyšších kritériích hodnot, **mravních maximách, étosu nebo kánonu kritérií**. Hodnota takto pojímaná se stává nejen principem, ale i něčím, co nás oslovuje a zavazuje, i tento princip snažící se hodnoty tímto způsobem hodnoty uchopit a prezentovat má velký význam a přínos k objasňování vztahu mezi hodnotou a edukací. **Myšlenka na hodnoty se objevuje v základu veškerých úvah o školní i mimoškolním vzdělání, výuce a výchově**. Celkový výchovně-vzdělávací proces je ovlivněn myšlenkou, že vzdělání a vyučování podporuje úsilí a směřuje k hodnotě pochopení světa, člověka a přírody. Tento předpoklad hodnotového působení prostřednictvím vzdělání, výchovy a vyučování je potvrzením příležitosti, která vede ke snaze potvrdit základ nebo cíl výchovného a vzdělávacího snažení v podobě osobního zadostiučinění, lepšího uspořádání světa nebo identifikace s duchovním. Vychovávat někoho k hodnotám neznamena však určitou osobu naučit cokoli, nebo ji určitým způsobem zformovat nebo trénovat. **Hodnotový výchovně-vzdělávací úmysl** předpokládá, že vzdělávaný bude přiveden do psychického stavu (např. citlivosti nebo vnímavosti pro

hodnotné), ve kterém bude schopen přijímat nebo konat aktivity, které ho povedou k vyššímu stupni vlastního zdokonalování a budou působit i tehdy, když vlastní proces edukace již nebude přítomen. Výchova bude tedy pokračovat a vyúsťovat v sebevýchovu, vzdělání v sebevzdělání. Tímto procesem se mění hodnoty v interiorizované hodnotové postoje. Tento proces je velmi závislý na vnitřních dispozicích každého individua, jeho osobní zkušenosti, emočních faktorech, osobní orientaci a kulturně sociálním zázemí. Tomu, který vyučuje na základě hodnotového přístupu, nestačí pouhé porozumění hodnotám, preferuje to, aby si edukand sám našel svoje individuální preference a individuální hodnotovou hierarchii odpovídající jeho individuálnímu založení a kompatibilní se závaznou normou společnosti, ve které bude dotýčný žít. Jako konvergující cíl mezi jedincem a společností je možno uvést **osobně plnohodnotný (zadostiučinění poskytující) a sociálně užitečný život** (TRIER 1995). Jestliže pojmem výchovně –vzdělávací cíl takto, nevyhneme se sice širokému výkladu, kdy pod pojmem plnohodnotný nebo užitečný si můžeme představit různé skutečnosti, ale vyhneme se hrubému vnucování určitého názoru nebo ideologie na jedné straně a úzce vymezenému pouze osobnímu pojetí hodnoty na straně druhé. V **evropské tradici** existuje rovněž předpoklad, že hodnocení subjektu předpokládá **svobodnou volbu**. Tato svobodná volba subjektu hraje velmi důležitou úlohu v hodnotovém rozhodování, řešení mravních dilemat, pojetí vzdělávání a náhledu na možnost a odpovědnost subjektu za takovou volbu. Na svobodu rozhodování se lze však jen těžko dívat jako na pouhou naučitelnou dovednost

Pohled na hodnoty z hlediska vědních disciplin

Pohled na hodnoty je ovlivněn pojetím hodnot v jednotlivých vědních oborech a jejich způsobem přístupu ke světu a ke skutečnosti. Jeden z důvodů nesmírné různorodosti pohledů na tento problém je způsoben odlišným chápáním hodnoty jako kategorie filozofické, sociologické, etnografické, historické, politické, náboženské, ekonomické a psychologické. Každý z vědních oborů vytváří hodnotový systém a snaží se o vysvětlení, popis a charakteristiku daného problému ze svých východisek a svými metodami. Jaká jsou tedy specifika jednotlivých pojetí v oblasti hodnot.

- *Filozofický pohled na hodnoty* - obsahuje otázky po původu hodnot, jejich vzniku, smyslu a trvání, po jejich univerzální platnosti, historické nebo časové podmíněnosti. Dále otázky po poznatelnosti hodnot a jejich vztahu k bytí a existenci, úloze rozumu a intuice nebo citu v hodnotovém a mravním rozlišování. To, že hodnoty souvisejí nejen s rozumovými a kognitivními procesy, ale také s otázkami vůle a chtění, představuje spojitost mezi psychologií a filozofií. U filozofického pojetí však převládá nad individuálním

pojetím otázka po smyslu. Filozofické otázky po hodnotách jsou současně i otázkami po smyslu svobody a nutnosti, determinismu a undeterminismu, po nutnosti řádu ve světě. Značnou úlohu zde hraje lidská schopnost transcendence a zakořeněnost člověka v bytí nebo vztah k němu. Další filozofickou kategorií, která hodnoty ovlivňuje je čas, respektive časová perspektiva individua. Vzhledem k různosti podstat v jednotlivých filozofických systémech se i hodnotové předpoklady a závěry značně liší. Jestliže existuje předpoklad, že bytí předchází existenci a lidská existence je jen součástí tohoto bytí bude to přinášet jiné závěry než opačný předpoklad, že lidská existence je sebesázka, která se rovná svobodné volbě.

- *Kulturně antropologický pohled na hodnoty.* Hodnoty jsou chápány jako součást určité kultury a jeden z jejích znaků. Každá kultura si vytváří svou strukturu hodnot se kterými se identifikuje. V biologicko-antropologickém smyslu je hodnotou život, případně podmínky tohoto života. Součástí kulturní antropologie je nejen hodnotové zkoumání jednotlivých civilizací, ale i souvislost mezi vzestupem a pádem jednotlivých civilizací, což může souviset s hodnotovými postoji členů těchto společenství nebo vůdčích idejí, s kterými se nebo ona kultura ztotožňuje. Kromě deklarovaných hodnot existují i hodnoty žité nebo zvykové, které tvoří málo viditelnou součást hodnotového vědomí a podílejí se na našem jednání v bezprostředních situacích, případně na tom, jak určité hodnoty přijímáme a jak jiné odmítáme.
- *Sociologický pohled na hodnoty.* Hodnoty ze sociologického hlediska představují kategorie ve společnosti přijímané nebo odmítané, případně se tu uplatňuje míra zobecnění těchto hodnot, jejich platnost a sdílení. Sociologický pohled si všímá také životního faktoru v oblasti hodnot, která tvoří hierarchii hodnot a má důležitou výpovědní hodnotu v životním stylu dané společnosti nebo sociální skupiny. Sociologické zjišťování hodnot se opírá především o škály, které vypovídají o postojích k hodnotám. Tak lze určité jevy ve společnosti zařadit do kategorií "povinné", "závazné", "přijaté" nebo tolerovatelné. Sociologický pohled představuje širokou paletu výběru hodnot a hlavně preferencí mezi nimi, rozdělení hodnot na subsystemy podle konsensu, závaznosti a sociální skupiny. Více než k podstatě hodnot se zde přihlíží k tomu, jestli daná situace umožňuje danou hodnotu realizovat, případně jakou úlohu hrají hodnoty při procesu sociální kontroly. Cílem sociologického zkoumání je často vytvoření hodnotového profilu společnosti, společenství nebo korporace. Poznávání hodnot a jejich zařazování do struktury se děje často cestou empirie nebo dedukce. Hodnoty se tak jeví na jedné straně jako věci, hmotné nebo kulturní statky a na druhé straně jako měřítka a kritéria pomoci v nichž jednotlivci nebo společenství posuzuje jejich význam. V centru pozornosti je stav hodnotového uvědomění, méně pak důvody, jak se lidé nebo společnosti k tomuto stavu dostali. Na rozdíl od aprioristických etických teorií, které vyjadřují k tomu, co by mělo být, sociologická zjištění přinášejí výpověď o tom co jest.
- *Psychologický pohled na hodnoty.* Psychologický pohled na hodnoty je především pohledem na hodnoty osobnosti a zdravého ontogenetického vývoje. Pracuje s určitými předpokládanými strukturami osobnosti. Hodnoty se často objevují jako potřeby. Významným předmětem zkoumání jsou mezilidské i mezigenerační vztahy, podmínky pro zdravý vývoj osobnosti v rámci těchto vztahů a charakteristika hlavních sociálně patologických jednání. Klíčovými pojmy psychologického přístupu v oblasti hodnot je sebeuvědomění, sebeúcta, sociální orientace a bezpodmínečné přijetí. Touto orientací se psychologické pojetí řadí k těm, která kladou důraz ne na normu, ale prožitek, rozhodující se interakce jedince s hodnotovou situací a její vyrovnání se s ní. Vysokou hodnotou v tomto procesu zaujímají individuální dispozice, prožitek hodnoty a

sebezpoznání svých schopností a nalezení emocionálně pozitivního východiska společně s vědomím o vlastní hodnotě.

- Ekonomický pohled na hodnoty. Hodnoty se odvíjí od předpokládané výše užítka. Ekonomický model hodnot předpokládá oceňování, jehož výsledkem je suma, kterou jsme ochotni investovat, abychom určitou hodnotu získali. Hodnoty se pohybují mezi nabídkou a poptávkou. Na jedné straně existují ti, kteří hodnoty tvoří (výrobci, management, pracovní síla, lidské zdroje) a na druhé straně ti, kterým hodnoty přinášejí užitek (stake holders).
- Politický pohled na hodnoty. Hodnoty jsou chápány jako součást vlivů, které mají dopad na společenské události. Dominantním prvkem politického chápání hodnot je úvaha o jejich možném sociálním, ekonomickém potenciálu změnit nebo uchovat společnost. Jedná se mimo jiné o vlivy, kterým se tento proces uskutečňuje, tj. kontrola moci, stav dominantní ideologie ve společnosti, množství prostředků, které jsou k dispozici pro hodnotové působení, způsob politické komunikace, význam hodnot ve společnosti pro politické preference. Kromě tohoto makroaspektu tu přistupuje další pohled, rozdíl mezi hodnotou člověka jako lidské bytosti a člověka jako občana. Tento dvojitý pohled se promítá i do vztahu mezi lidskými a občanskými právy, hodnotovou výchovou a občanskou výchovou, na diferenci mezi osobním mravním jednáním a jednáním podle závazných společenských norem.

Neméně rozdílné jsou oblasti, odkud hodnoty víceméně intuitivně očekáváme – hodnotová paradigmatata : podle jednotlivých pojetí můžeme jako zdroje hodnot předpokládat nejrozmanitější skutečnosti. Hodnoty mohou především vznikat např. v dotyku s posvátným, jinde v manuální práci nebo naopak ve velkokapacitní strojové výrobě, jinde se setkáváme s tím, že zdrojem hodnot je efektivní management, adaptabilita, tvořivost nebo naopak tradice spojená s lidovou moudrostí.

Společné charakteristiky a pokus o členění hodnot

V pojetí hodnot se objevuje značná multidimenziálnost, která je dána především subjekt-objektovými a psychologicko-filozofickými antinomiemi i rivalitou mezi jednotlivými vědními obory, a mocenskopolitickými zájmy. Přesto se můžeme pokusit shrnout charakteristiky hodnot a pokusit se o částečné **zobecnění**:

- 1) Hodnoty volíme dobrovolně, ve své volbě jsme však determinováni. (Největší vliv má užší sociální prostředí, zážitky nebo hodnotové orientace rodiny, kultura, osobní zkušenost a naše perspektiva do budoucnosti.)
- 2) Na přijímání nebo odmítání hodnot se vždy podílejí také procesy emocionální a volní.
- 3) Hodnoty se seskupují do hodnotových hierarchií a představují relativně stálou součást naší osobnosti i našeho sebepojetí.
- 4) Změny v hodnotových preferencích neprobíhají lineárně, souvisí jak s vyspělostí našeho uvažování a úsudku, tak i s našimi zkušenostmi, s pozitivními nebo traumatickými událostmi, které mohou i zvrátit celé dosavadní hodnotové pojetí nebo alespoň způsobit výrazné přesuny v hierarchii hodnot.

- 5) Hodnoty a hierarchie hodnot jsou kulturně, sociálně a personálně závislé, souvisí s vnímáním minulosti a budoucnosti a s individuální osobní perspektivou. (ztratíme-li např. víru v budoucnost bude to mít dopad na naši hodnotovou orientaci i v jiných oblastech)
- 6) Hodnoty zasahují celou osobnost (metaforicky řečeno, jde o výchovu hlavy, ruky i srdce najednou)

Za hlavní zdroje hodnot pro vzdělávání a školu považuje J. HOUSSAYE (1992):

- a) stát (národ), který má vliv na utváření občanských hodnot a sociálních hodnot** (rýsuje se zde dvojjedinný pohled na hodnoty : dobrý člověk a dobrý občan a lidská práva jako průsečík mravní výchovy a občanské výchovy)
- b) vědu a techniku, která určuje míru racionality, způsob přístupu k problémům i míru schematizace a práci se znaky**
- c) kulturu, která dává odpovědi na místo člověka ve světě a ve společnosti. (tj. co očekávat a co chtít, bezprostřední odpovědi na otázky proč žít, kam směřovat svoje snažení atd.)**

Jestliže si položíme otázku po funkčnosti nebo obecnosti můžeme se pokusit o vlastní nejobecnější třídění hodnot na

1, **výkonové, performativní nebo užité** , tato skupina souvisí s podáním výkonu, efektivností, rentabilitou, užitností pro jednotlivce nebo skupinu. Hodnoty v této oblasti bývají ekonomicky ocenitelné. Tato skupina hodnot je také často předmětem evaluačních snah.

2, **etické** – tato skupina hodnot souvisí s mravními otázkami a mravním rozhodováním

3, **estetické** – souvisejí s krásou a potřebou krásna

Všechny tyto kategorie hodnot se mohou vyskytovat jako individuální nebo jako součást hodnot širšího společenství nebo jako součást obecného dobra. Všechny tyto hodnoty mohou být hodnotami vzhledem k řádu, situaci nebo osobě a také chápány jako hodnoty prostředně nebo cílové.

Hodnoty , instituce a vzdělání

Na přechodech nebo spojitostech mezi hodnotami je možno sledovat kontinuitu nebo diskontinuitu hodnotového vývoje společnosti a individua, případně poukázat na určitou stálost hodnot nebo naopak, jejich pomíjivost. Pro školní vzdělávání je důležité , že hodnoty

se odvíjejí od vztahu ohodnocování. **Vztah ohodnocování probíhá vzájemně mezi jednotlivými aktéry edukačního procesu. Učitelé hodnotí své žáky, ale žáci hodnotí také své učitele.** E. DURKHEIM (1963) se domnívá, že hodnoty jsou značně kulturně a společensky determinovány, společnost (také prostřednictvím školy) zejména ovlivňuje osobní hodnoty a nutí jedince ke kontrole vášní a instinktů. J. D. BUTLER (1970) nastiňuje čtyři základní typy vztahů mezi hodnotami a vzděláním a ukazuje, jakou možnou roli může hrát **cíl, idea a instituce**:

- a) nezbytnost lidských subjektů zúčastňovat se realizace hodnot - vzdělávací proces, hodnotová realizace, růst a rozvoj lidí jsou vzájemně provázány
- b) škola je instituce, která spoluutváří hodnoty. Žák je školou směřován z nižšího stádia do vyššího. Školní vzdělání začíná kulturou a historií dané společnosti, neukazuje se pouze status quo, ale i vize společnosti do budoucna
- c) existuje vztah mezi vzdělávacími cíli a hodnotovou teorií. Cíle navržené pro určitou část života jsou výrazem hodnotových soudů. Vzdělávací cíle v jakékoliv etapě lze vytvářet jen za přispění hodnot. Jestliže jsou navrženy cíle, existují na ně ve vzdělávací teorii i praxi určité odpovědi
- d) hodnotové problémy jsou důležité při zrání osobnosti, zejména v dospívání. Čím blíže se dospívající přiblíží ve svých hodnotových soudech hodnotové teorii, která je platná ve společnosti, tím více bude mít tento soud reálný smysl a v konečném dopadu pozitivnější vliv na střetávání s požadavky života.

Poslední bod potvrzují nepřímo rovněž G. MUGNY a F. CARUATI (1985), kteří se domnívají, že **system hodnot ve společnosti** a způsob jejich prezentace hraje důležitou úlohu při rozvoji **sociální inteligence**. Jestliže zde existuje výběr z hodnot, dochází k tříbení úsudku. Tam, kde jsou hodnoty pouze předávány a je nízká autonomie individua, dochází k ochuzování jedné části lidských potencialit. Tam, kde je však příliš velká možnost výběru spojená se silnou stimulací a neexistují žádné pomocné mechanismy a opory, dochází k nejistotě stresu až asociálnímu jednání.

Pro pedagogické vědy v demokratické společnosti je autonomie individua jedním z cílů výchovy, současně s tím tu ještě existuje zajímavá perspektiva pro ty, jež chtějí **učit svobodnému rozhodnutí** a věří, že mu lze naučit. Současně však existuje závazek uchovat společné hodnotové minimum a zabránit fragmentarizaci a nekontrolovanému protidemokratickému vývoji. S menší nadsázkou můžeme ale říci, že v hodnotových a výchovných systémech často pracujeme s upřednostňováním jedné hodnoty na úkor jiné –

v tomto ohledu jsou pojetí jednotlivých osob přibližně stejně vzdáleny od sebe jako pojetí jednotlivých vědních disciplin (můžeme např. mluvit o učitelích svobody, učitelích kázně, učitelích rovnosti i učitelích spravedlnosti a učitelích pracujících se solidaritou marginalizovaných) . Méně se už zabýváme soupeřením nebo vzájemným popíráním hodnot, zhroucenými hodnotami, okolnostmi vynucenými hodnotami nebo slučitelností hodnot navzájem. Jde tu přitom o principiální otázky jak seznamovat žáky se zlem , co do tohoto zla zahrneme, jestli schopnost zažít úspěch je jen druhou stránkou schopnosti umět se vyrovnat s neúspěchem. A jde také o dobré okruhy pro diskuse o hodnotách , (např. jestli je možno ztratit svobodu a získat bezpečí, jestli statečnost přestává být hodnotou, když začíná pošlapávat svobodu jiného člověka, do jaké míry mít citlivost pro následky svého vlastního jednání, nakolik dát na to, jak se mám hodnoty v jednání vrací atd.).

Škola a hodnoty

Z hlediska své multifunkčnosti představuje škola specifický hodnotový systém. V něm dosud převažovala funkce vzdělávací. Jestliže přijmeme tezi o vzdělání jako hodnotě a škole jako instituci, která je pro vzdělání nezbytná, stává se vzdělání i škola hodnotou. Společnost a kultura hledaly možnosti přístupů k následujícím generacím, které by zajistily přijímání podstatného z minulosti a současně otevřenost vůči budoucnosti. M. TAYLOR (1996) upozorňuje, že vždy existovaly odlišné hodnotové a morální přístupy i v rámci jednotné kultury, které reflektovaly schopnost jedinců vyrovnat se s individuální hodnotovou zkušeností a udržovat směřování k mravnímu vývoji. **Vzdělání působí nejen jako určitý stav dané kultury a jednotlivce, ale i prostředí, ve kterém se hodnoty komunikují.**

Implicitně vždy existují hodnoty ve vzdělání v podobě příkladů, stanovisek, hodnotících soudů, zdůrazňování určitých stanovisek nebo uspořádání tématu. Škola představuje instituci, která se podílí jak na vzdělávacím procesu, tak i na realizaci hodnot. Její dosah je omezen možnostmi, kterými disponuje, důležitostí a prestiží, kterou jí společnost přisuzuje.

Mezi vzděláním, cílem společnosti a cílem školního vzdělávání existuje podstatná souvislost, škola existuje jako instituce, která umožňuje nejen kognitivní, sociální a osobní rozvoj, ale i místo, kde je možno zažít hodnotová dilemata v jemnější podobě než v reálném životě (BUTLER,1970). Tentýž autor se rovněž dotýká hlavních dilemat mezi hodnotami a vzděláváním a klade si tyto otázky:

1) zda škola hraje roli v realizaci hodnot, jestli zvyšuje hodnotová mínění jedinců

2) zda škola hraje úlohu iniciátora společenských hodnot, které kulturou společnosti pronikají.

Autor se domnívá, že škola hraje roli v realizaci hodnot a ve vytváření hodnotových a mravních úsudků. U Butlera tedy existuje vzájemný soulad mezi vzděláním a hodnotami.

Jiní autoři uvádějí **možný konkurující přístup mezi vzděláváním a hodnotami**; Tak např.

HALSTEAD (1996) upozorňuje i na některé aspekty tohoto vztahu,

a, jestli hodnoty, které jsou ve škole vyučovány, nepředstavují jen hodnoty určité sociální nebo kulturní skupiny

b, jestli a do jaké míry by školy měly udržovat tradiční hodnoty a tím i tradiční hodnotu vzdělávání, které souvisí s uchováním tradice, kulturní zkušeností, nebo se spíše připravovat pro určitou budoucí očekávanou situaci, v níž žáci budou žít

c, do jaké míry má být škola bezhodnotová, do jaké míry se může zaměřit na momentální stav nebo kolísat podle aktuálních hodnotových a politických trendů. (HALSTEAD,1996)

Škola je však pouze jedním z činitelů, kteří působí (zčásti i podvědomě a neintencionálně) na utváření subjektivních hodnotových přístupů dítěte a mladého člověka, a to poznatky předávanými ve formálním kurikulu v podobě stanovených cílů, obsahu, prostředků a hodnocení a zkušenostmi zprostředkovanými žákům v podobě skrytého kurikula (tedy étosu, klimatu třídy, školní kultury, mimotřídních a mimoškolních činností apod.). Škola nepochybně socializuje a vtiskuje tvářnost. Hodnoty se popírají nebo potvrzují, málokdy však úplně nově vznikají nebo zanikají. Existenci nejdůležitějších (nadčasových) hodnot můžeme sledovat na tlíhnutí k společným hodnotám v rámci proměn kulturních a historických období, případně za neopominutelné hodnoty můžeme považovat ty, které se znovu vynořují v oblasti výchovy a vzdělání jako nejvíce žádoucí. Za neopominutelnou hodnotu lze považovat hodnotu všestranného rozvoje, hodnoty krásy, dobra a pravdy, které tvořily základ evropské civilizace. Lze však v současné době najít v diverzitě a hodnotové pluralitě jednotu, aniž bychom redukovali pluralitu a toleranci? Bude to mít nějaký dopad na možné vytvoření jednotné hodnotové výchovy s ohledem na obecné dobro pro všechny? Je možné toto **obecné dobro chápat jako všechno to, co činí život snesitelnějším a důstojnějším**? Znamená to nalézt hodnoty společné všem, které by umožňovaly konstituovat výchovu na společném základě. V době, kdy je nutno učit toleranci, protože dochází stále více ke kontaktům mezi

zvláštnostmi jednotlivých kultur, pocítujeme současně také touhu po hledání jádra výchovy, které by mohlo být společné pro celé lidstvo. Za hlavní zla, která ohrožují současného člověka, považuje Y. NOMURA (2001) násilí, sociální bezpráví, terorismus, ničení přírody. Proti tomuto trendu staví **neredukovatelné** a univerzální hodnoty, které mají kořeny v úctě k harmonii. Jsou to:

- a) posvátnost individuálních životů a celistvosti vesmíru, jehož součástí je Země
- b) důstojnost předcházejícího, spojená s odpovědností za přežití, což by se mělo stát součástí výchovy bez rozdílů náboženství, rasy nebo národa.

Také J. HOUSSAYE (1992) uvádí s odvoláním na L. LEGRANDA (1988) čtyři hodnoty, které aspirují na univerzální hodnoty pro nové vzdělávání na antropologické bázi a mají význam pro scholarizaci:

- a) přednost lidské solidarity nad individuálními zájmy**
- b) neoddělitelnost přírody a kultury**
- c) křehkost humanity a spoluzodpovědnost za přežití**
- d) posvátnost smyslu existence a života.**

Tyto hodnotové systémy často předpokládají, že hodnoty vznikají z větší části v dotyku s posvátným nebo jedinečným a tendují k transcendentální jednotě a hledání vhodné výchovy často jen jako nástroje pro dobrou filozofickou nebo náboženskou ideu.

J. HOUSSAYE (1992) je však poměrně skeptický k univerzálním hodnotám ve škole a podotýká, že škola, aby byla schopna tyto hodnoty uplatnit, musela by mít k dispozici adekvátní didaktické nástroje. Velké hodnoty mají na školu často pouze vliv v tom, že dojde k redukování organizační plurality školního života, případně dochází ke snahám o vytvoření nového jednotícího systému, který může vrátit škole důležitost a vznešenost.

Hlavní kritické námítky proti hodnotovému působení školy

Snaha po škole nebo vzdělání neovlivňujícím hodnoty je nesena nikoli popíráním hodnot jako takových, ale spíše bagatelizací hodnotového působení školy nebo odmítáním nadvlády státu nad individuem a jeho názory případně obavami z ideologické indoktrinace. Bagatelizace hodnotového působení se opírá především o přesvědčení, že **hodnoty jsou nesdělitelné**, a že se musí vytvořit vždy až s individuální zkušeností. Individuum není nutno od začátku vést k rozlišování mezi dobrým a špatným jednáním a výchova je možná jen jako nalézání cesty k sobě samému. V mírnější variantě představuje toto pojetí školu, která je názorově neutrální nebo ponechává rozhodnutí výlučně na svobodě individua; takový postoj

však vyžaduje také doplnění individuální svobody individuální zodpovědností a citlivý vztah mezi svobodou principu a svobodou činu. Některé instituce nebo směry nepředstavují bezhodnotový přístup, jen předpokládají, že žádné apriorní hodnoty není potřeba vkládat do začátku výchovného a vzdělávacího působení, hodnoty se samy vytvoří v průběhu dalšího vývoje. J. LEIF (1986) předpokládá, že odpor vůči škole jako instituci tvořící, třídící a komunikující hodnoty je podmíněn převážně rozdílným hodnotovým pojetím nebo náboženským vyznáním. Proti hodnotově orientované škole se staví jak zastánci úplné svobody individua a de facto výchovní anarchisté, tak i představitelé kultur nebo etnik, kteří se domnívají, že škola vyvlastňuje jejich dítě z přirozeného hodnotového vlivu rodiny nebo etnické skupiny.

Škola a její poslání

Z hlediska helénsko-křesťanské tradice je základním posláním školy udržovat vzdělanost generací a napomáhat zdravému a všestrannému rozvoji. Škola se cítí být vůči tomuto systému odpovědná historicky prostřednictvím kulturního dědictví, kdy poznání nabývalo své hodnoty, jestliže bylo spojeno s mravním jednáním. Hodnotová orientace, odpovědnost, senzitivita na výkyvy nebo anticipace a řešení problémových situací jsou u školy jako instituce komplikovány tím, že v současnosti z různých stran přicházejí různé signály. Škola se dostává **do problematického skloubení zájmů státu, individua a komunity a také efektivity a rovnosti**. Pokud jsou tyto hodnotové koncepce v rozporu, škola většinou zvolí určitou hodnotovou variantu, neboť má tendenci pracovat s jednotlívým systémem hodnot či zjednodušeným obrazem světa (HOUSSAYE 1992). V takovém případě dochází často k přijetí oficiální hodnotové ideje nebo takové, pro kterou má škola již rozvinutou nebo částečně aplikovanou didaktiku.

Hodnotová nejasnost, absence konsensu (na lokální nebo společenské úrovni) nebo hodnotové antinomie jsou pro školu nepříjemné, neboť se cítí situací ochromena. Realita školního života, která byla v moderních dějinách scholarizace nesena třídně-hodinovým systémem, implikovala také hodnotu pravidelnosti a pochopitelnosti poznání spojenou se zjednodušeným obrazem světa. Pro školu je tedy obtížné prezentovat nebo přiznat, že existují nepochopitelné rozpory. Za uvedeného stavu se jeví snadnější hodnoty opustit a delegovat odpovědnost za hodnotové vzdělávání na rodinu. Jedním ze způsobů, jak uvedenou problematiku řešit, je rozvíjet dialog mezi jednotlivými zastánci různých hodnot a udržovat ho tak, aby nevybočil z rámce kulturního jednání, nepřecházel k protidemokratickým nebo asociálním pozicím. Produktivita takového dialogu však vyžaduje určité podmínky, např. učit se chápat stanovisko

druhého a jeho argumenty. Toto však vyžaduje nové didaktické nástroje, které dosud v uspokojivé míře nemá škola ani společnost k dispozici.

V současné společnosti existuje mnoho doporučení, jak lze dialogem věci vyřešit, málo však o tom, jaké podmínky jsou pro tento stav příznivé. Tradice **preskriptivního** přístupu ve **vztahu hodnoty- žádoucí chování** vede školu k tomu, že jakmile se ve společnosti mluví o hodnotách, škola před sebou vidí řadu úkolů nebo cílů. Zatímco tvůrci a realizátoři sociální změny a efektivity chtějí školu spatřovat jako **nástroj** nebo modifikátor těchto změn, rodičovská veřejnost posuzuje školu podle toho, jak tato škola vypadala a fungovala v době, kdy ji sami jako žáci navštěvovali. Tím vzniká jedna z mnohých kulturních a hodnotových třecích ploch mezi konzervativizmem a progresivizmem. Za uvedených podmínek se škole málokdy dostává ze strany společnosti adekvátního hodnotového nebo mravního popudu, který by mohla smysluplně začlenit. S. ALINSKI (1976) předpokládá, že škola více potřebuje morálku na každý den než hodnotové vize, a upozorňuje, že i u velkých a vznešených hodnot existuje riziko zneužití a použití ne ve prospěch všech, ale jako prostředek pro získání většiny pro vlastní politické nebo skupinové cíle. Škola by proto měla současně hledat cestu, jak čelit účelové nebo čistě zájmové interpretaci takových hodnot a cílů, k čemuž je také nutno najít nové komunikační a didaktické nástroje.

Vliv státních a nadnárodních institucí

Pro vzdělávací politiku je charakteristické uchopení hodnot prostřednictvím vzdělávacích finalit. Tyto finality existují na úrovni státní, lokální i světové jako žádoucí preferované koncové stavy nebo cíle. Státy nebo nadnárodní instituce formulují své cíle vzdělávání, a tím i politiku vzdělávání. Od doby, kdy se škola stala institucí závislou na státu a současně došlo k zdůrazňování svobody individua, **plní škola** stále několik **funkcí**:

- a) individualizační (výchova samostatné osobnosti, která si uvědomuje svou hodnotu)
- b) socializační (výchova osobnosti, která se dokáže orientovat ve společenském dění, participuje na životě druhých, je schopna koordinovat svou činnost, být za sebe odpovědná, umí se podřídit, ale i vést druhé lidi)
- c) enkulturační - osobnost má poznatky o vlastní kultuře, je tolerantní, chápe rozdíly lidí i kulturu, dokáže participovat, argumentovat i obhajovat stanoviska
- d) kvalifikační - osobnost má předpoklady a znalosti k uplatnění v zaměstnání a dalšímu učení tak, aby byla připravena na možné výkyvy v pracovní oblasti, a dokáže vyvinout úsilí
- e) občanské - osobnost je obeznámena s politickým fungováním společnosti, s občanskými a právními předpisy dané země a všeobecně uznávanými principy.

V současné době sílí několik trendů, které mají na školu vliv. Je to trend

- a) ekonomizující

- b) trend globalizace nejen po stránce ekonomické, ale i myšlenkové (multikulturalita a postmoderna)
- c) působení lidských a občanských práv na světové úrovni.

Autoři, kteří v současnosti sledují hodnotovou nezávislost nebo hodnotovou neutralitu školy a zabývají se výchovným a hodnotovým posláním školy S. OSLER a H. STARKEY (2000), zmiňují následující aktivity, na které by se škola měla v současnosti zaměřit. Uvedené hodnoty představují principy lidských a občanských práv a představují také univerzální odpovědi na etickou orientaci školy v národním i nadnárodní rovině. Škola by se především měla zaměřit na:

- a, vyhledávání obecného dobra (v situacích, skutečnostech, které prospívají co nejširší komunitě)
- b, odpovědnost za dopad svého jednání na bezpečnost a dobrý pocit druhých
- c, dodržování principu rovnosti, včetně rovnosti mezi pohlavími
- d, mít na zřeteli zájem budoucích generací a trvale udržitelný rozvoj pro ochranu globálního společenství
- e, chránit humanitu, kulturní a intelektuální dědictví
- f, podílet se na řízení a samosprávě
- g, pracovat na vymýcení korupce

Autoři se kloní k názoru, že by škola měla vystoupit z hodnotové neutrality, hlavně kvůli výchovným problémům v současnosti.

V podobném duchu, ale se zaměřením na oblast občanské výchovy, se vyjadřuje R. PETERS (1981) - rozlišuje tři skupiny hodnot v demokratickém životě a důležité pro život v demokratické společnosti:

- a, hodnoty a procedurální konsensus
- b, hodnoty, které se podílejí na poznávání pravdy rozumem
- c, hodnoty, které přispívají k obecnému dobru.

Škola by měla být institucí, která se těmito problémy zabývá, dokáže vést mladou generaci ke smysluplnému, tolerantnímu, samostatnému a ekonomicky soběstačnému životu.

V průběhu 90. let 20. století dochází ke kritice čistě pozitivistického přístupu k hodnotám a pod vlivem nárůstu výchovných obtíží publikují F. MORTIER (1995) a J. S. LEMING (1997) zprávy o obtížích při zvládání mravních dilemat v britské škole. Zvýšené problémy (drogy, alkoholismus, delikvence mládeže) vyvolaly ve veřejnosti i u odborníků novou diskusi o tom, **do jaké míry si mají mladí lidé hodnoty vytvářet bez intervence dospělých a jak neutrální má v tomto procesu škola být.** Do té doby byly liberální hodnoty brány v potaz

vzhledem k potřebě individua, případně jako součást rozvoje ekonomiky. Diskuse pod názvem Duchovní a morální rozvoj z roku 1993 v Británii naznačovala větší příklon ke stanovisku, že by škola měla hodnotově působit a opustit hodnotovou neutralitu. Stanovila také celkem **konkrétní morální požadavky na absolventy** a očekávání vztažená k dětem:

a, Absolventi škol by měli být schopni rozlišovat mezi dobrým a špatným, formulovat vlastní postoje a převzít odpovědnost za své činy a porozumět krátkodobým a dlouhodobým dopadům vlastních činů a vytvořit si vlastní hierarchii hodnot.

b, Školy by měly podporovat nebo odmítat určité hodnoty (hodnoty jsou přítomny jako součást a jádro vize školy).

c, Od škol se očekává, že budou podporovat hodnoty představující mravní hodnoty (říkání pravdy, dodržování slibů), škola má stanovit hodnoty, které překračují dobré chování nebo mravy ve škole a třídě.

d, Důležité je realizovat hodnoty ve školním životě.

e, Školy by měly odmítat negativní hodnoty, např. nátlakové situace, krutost, nečestnost, podvádění, šikanu.

Učitelé by si měli uvědomit, že mají zodpovědnost za mravní působení, a že hodnoty předávají a komunikují vzhledem k žákům i tím, jak s nimi jednají, jak jednají s kolegy navzájem, jaký používají jazyk a jaké vydávají úsilí ve své práci. V 90. letech dochází všeobecně k většímu zájmu o hodnotové vzdělávání, ale především pod vlivem narůstajících problémů a násilností u mladé generace. Na jedné straně existuje světové stanovisko, které se soustřeďuje na globální etické problémy (udržitelný růst, tolerance, lidská práva) a potom, na druhé straně řešení v rámci systémů jednotlivých zemí, která se odlišují na základě historických, sociálních a národnostních specifik.

Hodnotové systémy určené školám lze najít v obecné rovině jako požadavky na kvalitní, optimální vzdělávací systém, který by měl v obecných rysech obsahovat tyto hodnoty:

- zodpovědnost, efektivnost, flexibilitu, schopnost dosáhnout co nejvyšší standard, rovnost šancí a přístupů, celistvost přístupu, vlastní rozvoj, existence vize, občanský princip, zodpovědnost, schopnost zvládnání založená na kompetencích, kreativita a pružnost, čestnost jednání, vytváření žádoucího přijetí sebe sama, schopnost kritického usuzování, řešení problémů, empatie.

Literatura:

ALINSKI, S. *Manuel de l'animation sociale*. Paris : LE SEUIL, 1976.

BUTLER, J. D. *The role of value theory in Education*. In *Theories of Value and Problem of Education*. University of Illinois press. Illinois : PG SMITH, 1970.

DURKHEIM, E. *Education et sociologie*. PARIS : PUF, 1985.

- HALSTEAD, J. M. *Values and values education in school. In Values in Education and Education in Values.* London : FALMER PRESS, 1996.
- HOUSSAYE, J. *Les valeurs a l'école.* Paris : PUF, 1992.
- JARRETT, J. L. THE TEACHING OF VALUES: CARING AND APPRECIATION. LONDON : ROUTLEDGE, 1991.
- KLUCKHON, C. *Values and value orientations in theory of action.* London : Parsons and Skills, 1951.
- LEGRAND, L. *Enseigner la morale aujourd'hui.* Paris : PUF, 1991.
- LEIF, J. *L'éducation morale et sociale.* Paris : DELAGRAVE, 1986.
- LEMING, J. S. *Whither goes character education? In Journal of education. 1997, VOL. 179 P. 11-35.*
- MORTIER, F. *Separate values education and moral development in Flemish secondary school. In Journal of moral education, 1995 vol. 24 P. 409-427.*
- MUGNY G.; CARUGATI, F. *L'intelligence au pluriel.* COUSSET : DA VAL, 1985.
- NOMURA, Y. *Changing cultures and schools in Japan. In Values culture and education.* London : Kogan Page, 2001.
- OSLER, A.; STARKEY, H. *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, identity, equality.* Trentham : Stokeon Trends, 2000.
- TAYLOR, M. *Voicing their values : pupils'moral and cultural experience in values in education and education in values.* London: FALMER PRESS,1996.
- TRIER, U. P. *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen - Analyse de l'efficacité des systèmes de formation - Analysing the Effectiveness of Education Systems.* Bern/Aarau: NFP33/SKBF
- WALTEROVÁ a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* Brno: Paido, 2004