

Mýty o prosociálnosti, výchove charakteru a etickej výchove

Hoci diskusia o koncepcii etickej výchovy na Slovensku a v Čechách bola predovšetkým v prvých rokoch zavedenia tohto predmetu do štátneho vzdelávacieho programu veľmi živá, miestami až dramatická, nepokryla celú problematiku výchovy charakteru a paradoxne, nezazneli v nej skutočne najrelevantnejšie argumenty. Namietané boli vybrané charakteristiky koncepcie (kurikulum, metódy, organizácia predmetu), na základe ktorých sa nesprávne indukovali jej korene a až tieto nesprávne identifikované korene boli potom podrobované kritike. Ba čo viac, diskusia vôbec netematizovala základnejšie výhrady voči etickej výchove ako napr. jej zdôvodniteľnosť v školskom kontexte a ešte viac, vôbec samotný záujem spoločnosti formovať charakter iného človeka.

V nasledujúcom texte sa preto budeme zaoberať tromi skupinami argumentov, ktoré u nás, ale aj vo svete zaznievajú v diskusiách o výchove charakteru. Argumenty reagujú na pomerne ustálené miskoncepce či nedorozumenia voči etickej výchove a výchove charakteru ako takej. Prvá skupina mýtov (1-3) má konceptuálny charakter - tvoria ju výhrady voči koncepcii etickej výchovy, ktorej ústrednou tézou je výchova k prosociálnosti, a tiež zdanlivej nejasnosti a redundantnosti pojmov cnosť a morálny charakter. Druhá skupinu (4-7) tvoria výhrady voči zdôvodniteľnosti mravnej výchovy v školskom kontexte. Napokon (8) diskutujeme pozíciu výchovy charakteru v kontexte súčasného stavu majoritnej kultúry v severoatlantickom priestore.

1 Etická výchova je bezobsažný predmet

Kritika etickej výchovy v tomto bode je analógiou kritiky voči prevažujúcej svetovej školskej kurikulárnej politike zdôrazňujúcej význam kompetencií (OECD, UNESCO a pod.) z pozícií obsahovo zameraného chápania školského kurikula (Kašćák & Pupala, 2011; Štech, 2013 a i.). V tejto diskusii sa ale (možno napriek očakávaniam) nestavíme na stranu na-kompetenciách-postaveného kurikula na úkor obsahu, avšak nie z dôvodov, ktoré nastoluje S. Štech. Ponúkame tri protiargumenty voči tomuto mýtu.

Najtriviálnejšou odpoveďou na uvedený bod kritiky by bolo poukázanie na aplikačné tematické celky etickej výchovy (ekologické, ekonomické, rodinné, religiózne

94 hodnoty, či hodnoty zdravia a ľudskej sexuality), ktoré pracujú s konkrétnymi obsahmi. Tieto sú metodicky sprostredkované zážitkovými výchovnými postupmi, projektovým vyučovaním, príp. metódami morálnych dilem, no stále predpokladajú štúdium kontextu mravne relevantného problému (teda odborného obsahu).

Takáto odpoveď by však nebola úplná, pretože by nereagovala na kritiku základného programu etickej výchovy (s tematickými celkami, akými sú napr. rozvoj komunikácie, tvorivosti, empatie, chápanie dôstojnosti ľudskej osoby a formovanie zdravej sebaúcty atď.). Druhým argumentom je preto fakt, že reflexia zážitkových aktivít sústredených na sociálne a eticky relevantné situácie je naplnená špecifickým obsahom humánnych a sociálnych vied. Napríklad úloha dešifrovať v medziľudskej komunikácii funkciu neverbálnych prejavov vyžaduje konkrétne poznatky o neverbalite človeka; schopnosť asertivity zasa predpokladá popri afektívnych a konatívnych prvkoch tiež kapacitu pre kritické myslenie, argumentáciu a jasnosť formulovania vlastného stanoviska na základe vedomostí z kontextu morálnej dilemy; vedomie vlastnej hodnoty ako súčasť komplexného pojmu sebaúcty sa opiera o vedomosti z oblasti dôstojnosti ľudskej osoby, resp. k nim vedie; schopnosť reflektovať vlastné citové prežívanie stavia na obohacovaní slovnej zásoby v tejto oblasti a pod. Vo všeobecnosti, nadobudnutie akejkoľvek kompetencie vyžaduje obsahový materiál, na ktorom sa rozvíja. Týmto obsahom sú osobné skúsenosti žiakov, kultúrne diela či transdisciplinárne texty. Transdisciplinaritu nechápeme len ako stratégiu tvorby medzipredmetových vzťahov, ale ako synergické využitie holistického pohľadu na obsah, ktorý je možné konceptualizáciou prepájať na úrovni konštant. Prínosom aplikácie konštant je nielen hlbšie pochopenie vzťahov a pojmov, ale tiež sytienie afektívneho a konatívneho rozmeru textov, ktoré by v predmetovom prístupe mali inak len veľmi zúžený kognitívny potenciál. Príkladom takejto konštanty je koncept *rovnováhy*, ktorý možno aplikovať vo všetkých predmetoch - tak literatúre, matematike, geometrii, biológii, chémii, ako aj vo výtvarnej výchove, občianskej náuke či etickej výchove (ako príklad praxe pozri Grohová, 2018). Etická výchova v rovine všeobecných konceptov teda obsahovo môže spolupracovať s akýmkoľvek akademickým predmetom. Napokon, toto konceptuálne prepojenie predmetov sa môže stať užitočným princípom v aktuálnom procese prepracovávaní štátneho vzdelávacieho programu (pozri ŠPÚ, 2020).

Tretím, najzásadnejším, je však samotný etický argument, ktorý siaha ďaleko za didaktickú diskusiu medzi progresivizmom a esencializmom (porov. Pasch, 1998), teda filozofiami vzdelávania, ktoré stoja za kompetenčným, resp. obsahovým zameraním tvorby kurikula. Argument, o ktorom hovoríme, upozorňuje, že na kompetencie zamerané vzdelávanie podriada výchovu a vzdelávanie imperatívu produkovať a reprodukovat' na produkciu zamerané poznanie. Hrozí nám, že zabudneme, že človek je morálna bytosť, ktorej zámerom je dosahovať nielen veci užitočné a osožné, ale aj *dobré* (porov. Mari, 2019, 67-69, in Rajský, 2020). Kým kompetenčné vzdelávanie je možné chápať ako výcvik, výchova v holistickom mravnom zmysle je formujúce vzdelávanie. Je orientovaná na rozvíjanie humanity človeka, ktorá je personalizovaná, a to originálnym spôsobom pri každom jednom žiakovi. Humánný vzťah s druhým nezávisí od uspokojovania potrieb, ale od spoločnej príslušnosti k ľudstvu.

Požiadavka vychovávať nie je v prvom rade inštrumentálna (niečo získať), ale etická: stať sa, kým si (alebo nájsť si svoj spôsob, ako naplňovať svoju identitu). Výsledkom je autentické poznanie seba, teda obsah par excellence, a sebariadenie skrze praktickú múdrosť (fronésis) ako cnosť. Kým kompetentný človek vie analyzovať a riešiť problémy, múdry človek (gr. fronimos) vie posúdiť, ktoré problémy sú kľúčové, a vie syntetizovať znalosti koherentne vo vzťahu k hodnotám, a to v rôznorodých kontextoch. Kvalita znalosti sa tu líši tak, ako ju diferencovali starovekí Gréci - na *techné*, *epistéme* a *fronésis*. Kým kompetenčné vzdelávanie gravituje k *techné* a obsahovo zamerané k *epistéme*, tak etická výchova smeruje k *fronésis*.

Ak teda hľadáme kriticky na kompetenčné modely vzdelávania a výchovy, nie je to z pozícií rovnostárskych téz, ktoré vidia za kompetenciami neoliberalný nástroj triedneho ekonomického boja, ale z pozícií etiky, ktorá nechce byť len sekundárnou pomocnou silou pri zefektívňovaní produkcie.

2 Etická výchova je len aplikovanou psychológiou výchovy k prosociálnosti

S predchádzajúcim výkladom úzko súvisí odpoveď na ďalší mýtus vzťahovaný k etickej výchove, ktorý ju - spájajúc s dielom hlavného inšpirátora koncepcie (Roche Olivar, 1992) - redukuje na aplikovanú psychológiu prosociálnosti (Grác, 2004; Gluchman, 2009; Valenta, 2009). Faktom je, že autori koncepcie etickej výchovy Ladislav Lencz, Oľga Križová a ich spolupracovníci, nemali ambíciu explicitne jej výchovný program ukotviť v konkrétnom filozoficko-etickom systéme. Pri jeho implementácii, vzhľadom na veľmi dynamické až turbulentné obdobie krátko po Nežnej revolúcii, zvolili cestu praktického náviku konkrétneho metodického postupu s dôrazom na jednoduchosť a časovo nenáročnú prenositeľnosť do rôznorodého prostredia slovenských škôl. Hoci však autori neformulovali tieto východiská explicitne, v jadre koncepcie a metodických textoch sú implicitne prítomné isté charakteristiky, ktoré nám napomôžu tieto korene pomenovať.

Najautentickejšim spôsobom je koncepcia etickej výchovy vysvetliteľná skrze východiská etiky cnosti, etiky starostlivosti a dialogického personalizmu (porov. Rajský, 2014, 2016; Brestovanský, 2020a), pričom prepojenie etiky cnosti a lásky je unikátnym vkladom Tomáša Akvinského (Wiesenganger, 2018). V úvode k jednému z metodických materiálov etickej výchovy píše O. Križová (2009): „V etike ide o ľudský život ako celok, preto sa pýtame, ako sa správať, aby náš život mal zmysel, aby sa vydaril ako celok, aby priviedol človeka k naplneniu (k šťastiu)“. Toto stanovisko je v skutočnosti typickou formuláciou etiky cnosti, pretože naplnenie (blaženosť, gr. eudaimonia, angl. flourishing) je ústrednou tézou aristotelovskej etiky, ktorá je postavená na dosahovaní cností. Inými slovami, eudaimonia je vlastne žitá cnosť, citujúc Aristotela (*Etika Nikomachova*, podľa vyd. 1937): „Blaženosť je akási činnosť duše z hľadiska dokonalej cnosti.“ Na okraj treba pripomenúť, že pojem eudaimonie ďaleko eticky presahuje psychologický pojem well-being, resp. vzťahuje sa k veľmi

96 konkrétnej konceptualizácii tohto pojmu (porov. Déci & Ryan, 2008). Kritika voči koncepcii etickej výchovy ako príliš psychologizujúcej je preto skôr odrazom istých očakávaní a predstáv kritikov o inom, odlišnom ukotvení koncepcie, než výsledkom hlbkej analýzy praxe etickej výchovy ako prostriedku formácie charakteru žiakov. Kým J. Grác (bližšie pozri 2008) vychádza z neokolbergiánskych pozícií postavených na aplikácii Kantovej deontologickej etiky, V. Gluchman (1996) presadzuje kánon etiky sociálnych dôsledkov. Spoločným je ich dôraz na etické vzdelávanie a intelektualistické aspekty mravnosti. Naproti tomu, etická výchova je aplikovanou etikou cnosti, ktorá sa vyhýba tak moralizovaniu, presnejšie moralistickému omylu, ako aj pozitivistickému deskriptívnemu opúšťaniu normatívности etiky, presnejšie naturalistickému omylu (bližšie pozri Rajský, 2016, s. 19-20).

Etika cnosti sa začala rozvíjať ako dôležitá alternatíva k dovtedy prevažujúcim deontologickým a utilitaristickým etikám v polovici 20. storočia (Anscombe, 1958; MacIntyre, 1981/2007), neskôr na prelome tisícročí na ňu nadviazala pozitívna psychológia (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Nielenže sa obnovil všeobecný záujem o cnosti a plnohodnotný zmysluplný prežitý život (eudaimoniou), ktoré - treba pripomenúť - boli až do nástupu osvietenstva kľúčovými pojmami etiky, ale na scénu tiež vstúpila problematika morálnej identity a morálneho charakteru, teda nová *komplexnejšia paradigma ľudskej morality*. Podľa anglického morálneho filozofa B. Williamsa (in Palovičová, 2003) kognitivistické etické teórie sa dopúšťajú omylu tým, že zo zorného poľa posudzovania morálnych činov im vypadávajú podmienky života, v ktorých človek koná a ktoré formujú charakter. Tvrdí, že etiky pravidiel - utilitarizmus a kantovstvo - redukovú naše chápanie morálnej skutočnosti tým, že ich morálne názory sú postavené na predstave neosobnej morálky a abstraktnej osoby, stotožnenej s racionálnou osobou. Potom myslieť a konať morálne zaväzuje človeka, aby sám seba abstrahoval od všetkých svojich sociálnych špecifik a od zaujatosti, bol nedotknuteľný citom a nemal počítať s vlastnými záujmami. Abstraktné morálne teórie podľa tohto autora vynechávajú či odmietajú dôležité morálne fenomény a fundamentálne fakty ľudskej motivácie.

Aristotelovská výchova charakteru sa zameriava na rozvoj praxe v konaní dobra. Výchova nie je len aplikáciou morálnej teórie, nejde tu prioritne o mravné vzdelávanie. Koncepcia sa niekedy dokonca môže javiť ako redukujúca morálnu filozofiu. Podľa Aristotela je však dôležitejšie vedieť, ako sa cnosť prakticky nadobúda, než mať exaktné vedomosti, čo termín cnosť presne znamená.

Etická výchova pracuje práve s takto aristotelovsky chápaným živým kontextom jednotlivého človeka a spoločenstva, pričom normou sú pre ňu ideály cnostného priateľstva, ktoré je definované skrze koncept prosociálnosti. Prosociálnosť v koncepcii etickej výchovy je teda definovaná užšie (a hlbšie) v porovnaní s bežnými definíciami prosociálneho správania (porov. Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Bierhoff, 2002 a i.), keďže tento etický ideál priateľstva premieta do podmienky rešpektovania morálnej integrity druhého.

V skratke, koncepcia etickej výchovy je vo svojom jadre pôvodnejšia než sú novoveké koncepcie a so svojím praktickým naturalizmom je žiakom bližšia než

intelektualistické koncepcie vychádzajúce z deontologických, resp. utilitaristických teórií.

3 Morálny charakter a cnosť sú nejasnými, zastaranými a redundantnými pojmami

V porovnaní s jasne terminologicky ukotvenými prírodnými a technickými vedami, ktoré utvárali „ideál objektivity výskumu založený na čo možno najdokonalejšej matematizácii javov“ (Janík, 2017, s. 28), v sociohumánnych vedách vládne v porozumení pojmov dynamika vyplývajúca z bytostnej subjektivity (fenomenálneho) vedomia. V týchto vedách neexistujú metrické platinové etalóny uložené v Paríži zastupujúce normu toho-ktorého pojmu. Zohľadnenie ľudskej jedinečnosti ostrejšie konfrontuje sociohumánne vedy s problémom objektivity (ibid.). V problematike porozumenia komplexných pojmov napr. existujú vedecké postupy snažiace sa o zisťovanie prototypických štruktúr, kognitívnych reprezentácií v jednotlivých sémantických kategóriách (Rosch, 1975). V oblasti skúmania cnosti napr. Morganová a kol. (2014) ukázali, že pojem vďačnosti je aj v bežnej reči prototypicky organizovaný, t. j. v dvoch nezávislých výberoch respondentov z rôznych krajín má veľmi podobnú štruktúru prívlastkov. Napriek tomu však stále v sociohumánnej realite bude pretrvávajúť istá nutná pojmová nejednoznačnosť. Preto je nutné terminologicky tieto termíny a ich pojmy viesť do akademického diskurzu v konkrétnom konceptuálnom rámci.

A to v situácii, keď v knižnej literatúre používanie slov, ktoré reprezentujú cnosti, medzi rokmi 1901 až 2000 kleslo o 74 % (sledované na vzorke 5,2 milióna digitalizovaných kníh, Kesebir & Kesebir, 2012). K. Kristjánsson (2013) sa pýta: ak sme zaznamenali takýto pokles používania pojmov v oblasti morálneho charakteru a cnosti, čím boli nahradené? Populárnymi sú podľa neho psychologické modely popisujúce základné osobnostné črty, ako napr. Big Five: otvorenosť, svedomitosť, extravézia, prívetivosť a neurotizmus (McCrae & Costa, 1987). Napriek tomu, že model bol koncipovaný bez snahy nahrádzať morálny obsah, existujú tendencie najmä pojmy svedomitosť a prívetivosť interpretovať s presahom do konceptu cnosti. Takýto postup však oslabuje to, čo je pre naše Ja kľúčové. Je v ňom príliš veľa „svojvôle“, pokiaľ ide o popisanie vlastností, ktoré z nás robia „toho, kým sme“ v každodennom zmysle. Napr. dimenzia svedomitosti sa vzťahuje k disciplinovanosti, spoľahlivosti a predvídateľnosti správania. Žiadna z týchto charakteristík nenesie morálne konotácie; aj člen zločineckej skupiny môže disponovať takýmito črtami. Tým sa výrazne tento pojem v kontexte Big Five líši od svedomitosti ako morálnej cnosti, ktorá je spravidla súčasťou širšieho zvažovania praktickej múdrosti frónésis o dobre. To isté sa dá povedať o prívetivosti. Napr. v kontexte prístupu učiteľa k žiakom musíme rozlišovať odmoralizovaný pojem vyučovacieho štýlu (tzv. interakčný štýl učiteľa) od učiteľových mravov (manner), ktoré odkazujú na morálnu rovinu v jeho správaní (Kristjánsson, 2013). Podobne ďalšie psychologické konštrukty ako pojem o sebe, sebaúcta, sebaregulácia či vnímanie profesijnej zdatnosti môžu mať tendenciu byť

98 interpretované ako nahrádzajúce pojem cností. Opäť, tieto pojmy nepokrývajú celú bohatosť cnostného života či spektra cností. So zistením sestier Kesebirových súvisí tiež možný dojem staromódnosti terminológie o cnostiach a morálnom charaktere ako niečoho stredovekého. Opak je však pravda. V súčasnosti sledujeme silný nástup etiky cnosti reprezentovaný tak vo filozofii (Anscombe; MacIntyre; Annas, Kristjánsson a i.) ako aj v (pozitívnej) psychológii (Seligman, Peterson, Snyder a i.). Podobný vývoj sa ukazuje tiež v bežnom ľudovom diskurze: v jednom z najväčších výskumných projektov v oblasti výchovy charakteru (Arthur, 2010) na výbere 70 tisíc respondentov zistenia ukazujú nielen to, že mladí ľudia sa zaujímajú o vlastný charakter a nadobúdanie dobrých vlastností, ale najmä to, že sami sú si vedomí svojho nedostatku slovnej zásoby, aby mohli o týchto témach zmysluplne hovoriť, ale keď sa im napomohlo k rozšíreniu relevantnej slovnej zásoby, ocenili to a s potešením ju používali.

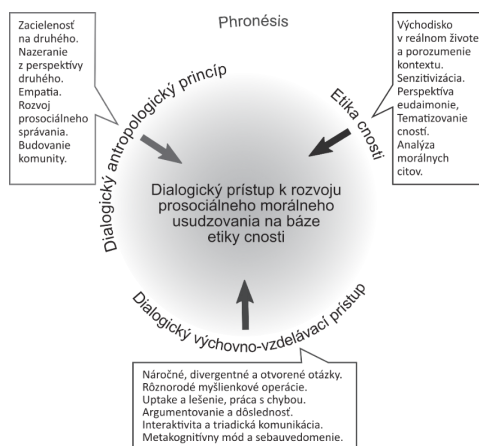
V skutočnosti preto pojem cnosť nemožno celkom dobre nahradiť žiadnym iným, hoci sú v rôznych diskurzoch používané jej rôzne ekvivalenty (charakterová črta, dispozícia, návyk, či dobrá vlastnosť, zdatnosť človeka a pod.).

Aristoteles o cnosti tvrdí, že ide o získanú vlastnosť, zvolený stav - habitus, je to stred medzi dvoma krajinosťami, je to konanie v súlade s praktickým rozumom (gr. *frónésis*), je to voľba prostriedkov, ale aj cieľa, ktorý je dobrý - dôsledkom takého konania je život naplnený blaženosťou. Cnosť ako pretrvávajúci stav nás disponuje ľahšie sa rozhodovať v situáciách, ktoré vyžadujú rýchle rozhodovanie, a zároveň tieto rozhodnutia sprevádzajú súhlasné emócie, t.j. nekonáme dobro s odporom, ale toto konanie nám prináša radosť a spokojnosť. „Cnosť je excelentná črta charakteru, ktorá pomáha všimnúť si, očakávať, oceniť, cítiť, túžiť, konať a reagovať určitým charakteristickým spôsobom, a to v rôznych odlišných situáciách“ (Arthur et al., 2017). Cnosť však nie je inherentná stála dispozícia alebo nehybná črta osobnosti v zmysle nemennej danosti. Cnosť sa skôr nadobúda skrze *prax*, pričom vzniká tendencia žiť určitým spôsobom. Je *aktívna* - mať ju znamená byť disponovaný konať určitým spôsobom a *vyvíja sa* - skrze špecifické reakcie a odpovede v konkrétnych podmienkach. Možno vhodnejším termínom než „stála“ je preto termín „pretrvávajúca“ v zmysle odolná vo výzvach a ťažkostiach, pričom rastie alebo klesá na sile práve cnostným alebo necnostným konaním. Cnosť je tiež *reliabilná* (spoľahlivo očakávateľná), bolo by pre nás prekvapivé, ak by sa napríklad súcitný človek zachoval zrazu voči druhému tvrdo, a hľadali by sme alternatívne vysvetlenia. Ide teda o hlbokú črtu, ktorá spoludefinuje charakter človeka, t.j. *mení jeho osobnosť* (Annas, 2011). Cnosť nás uschopňuje, aby sme dosiahli dobrá, ktoré sú inherentné v rámci určitej praxe (MacIntyre, 2007). Autor rozlišuje dva druhy dobier - inherentné a externé - náhodne pridružené k praxi, t.j. patriace k nejakej činnosti len v konkrétnej udalosti a v konkrétnych sociálnych okolnostiach. Klasickými príkladmi externých dobier sú moc, status, sláva, prestíž či peniaze. Teda na rozdiel od inherentných dobier tieto možno dosiahnuť aj nezávisle od danej praxe. Inherentné dobro je viazané na príslušnú prax, teda každá prax poskytuje dobrá charakteristické pre túto jednotlivú prax, a tieto dobrá nemožno získať inak ako účasťou na danej praxi.

4 Etická výchova je len menej kvalitným až neodborným psychosociálnym výcvikom

Na rozdiel od predchádzajúcich troch koncepčných výhrad, táto má skôr praktický charakter, silne však nadväzuje na mýtus o neetickej výchove ako psychológii výchovy k prosociálnosti. V etickej výchove hrá mimoriadne dôležitú úlohu fáza morálnej reflexie, ako jedna z koncepčne definujúcich fáz vo vyučovacom procese tohto predmetu (porov. Podmanický, 2012). Práve morálno-reflektívna funkcia ju zásadne odlišuje od psychosociálnych výcvikov a podobných intervencií. Zároveň ale platí, že táto fáza patrí spravidla v praxi k najslabšie zvládaným zo strany učiteľov (Podmanický & Brestovanský, 2018; Valica et al., 2014). Preto sme vypracovali model implementácie troch domén morálnej reflexie do koncepcie etickej výchovy.

Etika cnosti je v modeli reprezentovaná hlavnou premennou kvality morálnej reflexie - pojmom *fronésis* - a prvkami, ktoré sme vysvetlili vyššie. Praktická múdrosť je zastrešujúcim pojmom celého procesu morálneho usudzovania, vyjadruje súbor charakteristík, vďaka ktorým je žiak schopný s pomocou učiteľa vnímať celý kontext a jeho jednotlivé diferencujúce detaily. Zabraňuje zúženému pohľadu na situáciu a neadekvátnemu uprednostňovaniu jednej exkluzívnej cnosti. Jej prejavom je tiež schopnosť sebareflexie, čo vytvára predpoklady pre metakognitívne usudzovanie - žiak je vedený k tomu, aby si v procese morálneho uvažovania uvedomil svoje vlastné tendencie v uvažovaní a prípadné racionalizačné stratégie, ktoré môžu mať pôvod v nespracovaných emóciách a pod. Dialogický antropologický princíp zasadzuje toto uvažovanie do vzťahovej podstaty života človeka (Buber, 2002). Každú morálne relevantnú situáciu teda etická výchova rieši z pohľadu, ako sa jej riešenie dotýka druhého, jeho dôstojnosti či možnosti jeho duchovného rastu. K tomu sa pridružuje empatia ako schopnosť nazerať na situáciu z perspektívy druhého, rozumieť jeho celkovému kontextu a spolucítiť s jeho prežívaním.



Obr. 1 Tri domény morálnej reflexie v koncepcii etickej výchovy

Dialogický výchovno-vzdelávací prístup je didaktickým prejavom týchto dvoch domén. Poskytuje konkrétne nástroje, indikátory, ktorými je možné skvalitňovať a výskumne sledovať samotný vyučovací proces (porov. Alexander, 2006; Šed'ová et al., 2016).

Súhra popísaných troch domén vytvára špecifický dialogický prístup v rámci morálnej reflexie v koncepcii etickej výchovy ako výchovy cnostného charakteru. Princípiálne sa tým odlišuje od odmoralizovaných prístupov psychosociálnych intervencií.

5 Morálnemu charakternému správaniu nie je možné naučiť vo formálnom prostredí, takýto zámer nepatrí do škôl

Napriek tomu, že medzi bežnými ľuďmi je takéto tvrdenie veľmi zriedkavé, naopak, od školy očakávajú posilnenie jej výchovnej funkcie (Focus, 2015), budeme sa týmto mýtom zaoberať, pretože ide o vážnu morálno-praktickú otázku, ktorá rozdeľuje akademikov pohybujúcich sa na rozmedzí etiky, psychológie a pedagogiky. Svojím spôsobom ide o prehĺbenie večnej diskusie o priepasti medzi morálnym vedomím/ poznáním a vôľou/aktivitou so zasadením do školského kontextu.

Odpoveď má niekoľko rovín: a) teoreticko-empirickú; b) koncepcnú a c) metodickú. V teoreticko-empirickej rovine riešime problém jednotlivých komponentov morality a ich rôznej miery formovateľnosti. V koncepcnej rovine hovoríme o vzťahu cieľov predmetu etická výchova k ďalším školským predmetom a k celkovej kultúre školy. A napokon v metodickej rovine hovoríme o pedagogickej efektívnosti v naplňovaní týchto cieľov.

V *teoreticko-empirickej rovine* diskutujeme kontinuum pohľadov na rolu kognícií až emócií a intuície v konkrétnom procese od morálneho uvažovania k morálnemu činu. Na jednej strane škály stoja, ako sme uviedli vyššie, staršie morálne intelektualistické teórie vychádzajúce z deontologických, resp. utilitaristických teórií. Na druhej strane intuitívne teórie s kľúčovou rolou aktuálne prežívaných emócií (Haidt, 2001, 2003).

V porovnaní s týmito krajnými pozíciami etika cnosti vedie ku komplexnému pohľadu na moralitu človeka, ktorý môžeme nazvať morálny charakter, ktorého súčasťou je morálna identita a morálne city. Úplne rozvinutá cnosť je stav, keď sa inteligencia cnosti stáva súčasťou motivačnej štruktúry osobnosti ako jeho stály návyk v správaní ladiaci s jeho vnútorným prežívaním - človek robí správne veci zo správnych dôvodov. Bergman (2002) v tomto duchu tvrdí, že nezradiť vlastnú morálnu identitu má pravdepodobne oveľa väčšiu motivačnú silu napomáhajúcu žiť čestný a mravný život, než nezrádzať akési abstraktné morálne princípy. Bergman kritizuje Kohlberga, že motiváciu prakticky zahrnul pod kategóriu kognícií. Naopak, Blasi po sérii výskumov uzaviera, že „to, čo je potrebné, je určitá integrácia morálneho porozumenia jedinca do jeho osobnosti“ (Blasi, 1989, in Bergman, 2002, s. 119). Inými slovami, prechod od úsudku o vlastnej morálnej zodpovednosti ku konaniu je

dynamicky podporovaný tendenciou k dosiahnutiu seba-konzistencie, teda základnou tendenciou v organizácii osobnosti. Lapsley to popísal krátko a výstižne:

Pre Kohlberga morálna motivácia konať pochádza z vernosti človeka voči normatívnej povahe morálnych princípov, preto nekonať znamená zradiť princíp. Na rozdiel od neho, pre Blasiho morálna motivácia konať je dôsledkom vlastnej morálnej identity, teda nekonať morálne znamená zrádzať vlastné self (Lapsley, 1996, in Bergman, 2002, s. 120).

Darnellová a kol. (2019) však idú ešte ďalej a všímajú si, že tento model morálneho self síce dokáže vysvetliť veľa zo vzťahu morálneho usudzovania a morálneho konania, ale predsa tu zostávajú niektoré neobjasnené záležitosti. Po prvé, je ťažké aplikovať tento model na typy správania, ktoré sú automatické alebo menej úmyselné, či dokonca sú geneticky predprogramované. Po druhé, nezohľadňuje, kedy a za akých okolností bude konkrétna identita prežívaná, teda podceňuje efekty kontextuálnych a situačných faktorov. Súčasný sociokognitívny prístup postúpili v skúmaní a v snahe vysvetliť, prečo niektoré morálne činy môžu byť tacitné a automatické a ako sa u človeka môžu objavovať rozličné aspekty seba samého naprieč rôznymi situáciami. Kľúčovým aspektom je, že ústrednosť (centrálnosť) morálnej identity toho-ktorého človeka sa vzťahuje na dostupnosť tzv. schém (Aquino & Reed, 2002; Cantor, 1990, in Darnell et al., 2019). Schémy sú konceptualizované ako poznatkové štruktúry uložené v pamäti, zahŕňajúce hodnoty, rysy, ciele či scenáre správania. S veľkou pravdepodobnosťou sa v konkrétnom kontexte vyberú ľahko (alebo ľahšie) dostupné schémy, ktoré budú následne viesť pozornosť človeka smerom k tým relevantným črtám situačných a životných úloh, ktoré budú s nimi v súlade, čo ďalej posilňuje dispozičné tendencie utvorené v týchto schémach. Z tohto hľadiska je jednotlivец so silnou morálnou identitou človekom so stále dostupnými a ľahko aktivovateľnými morálnymi schémami. Pre morálnu osobu je potom morálna identita ústredným prvkom jej sebaobrazu a zároveň tieto morálne schémy sú spomedzi všetkých najľahšie dostupné na interpretáciu sociálneho kontextu a konkrétnej udalosti (Darnell et al., 2019). Etická výchova svojimi senzibilizačnými podnetmi, zážitkovým prístupom a morálnou hodnotovou reflexiou umožňujú takéto schémy vytvárať, pričom jej metóda a základné tematické celky napomáhajú tento proces zladzovať tiež afektívne.

Morálne emócie majú vzťah k morálnemu usudzovaniu a konaniu z niekoľkých hľadísk:

1. Majú vplyv na konštituovanie morálneho usudzovania v ontogenéze. Môžeme hovoriť o bytostnom hľadisku, ktoré sa prejavuje prítomnosťou adekvátnych emócií v daných morálne relevantných situáciách, v ideálnom prípade (prítomnosti cnosti) súladom morálneho správania sprevádzaného spravidla radosťou a spokojnosťou napriek utrpeniu, či rôznym osobným nákladom. Ak sa aj v kontexte neo-aristotelovskej etiky cnosti hovorí o morálnej emócií, spravidla sa myslí tento typ emócie ako osobnostnej črty.
2. Oplyvňujú morálnu kompetenciu v konkrétnej situácii (defenzívne vs. zvládajúce stratégie riešenia morálnych konfliktov).

102 3. Samy vyvolávajú morálne konanie, ako napr. morálne city viny či naopak, schopnosť empatie a súcitu.

Bežná zručnosť môže byť vykonávaná aj nezávisle od zvlášť afektívneho prežívania konajúceho. Zručný remeselník môže produkovať svoje výrobky bez toho, aby sa na ne alebo na samotnú prácu zvlášť citovo koncentroval. V jeho prípade ide o akúsi rutinu. Na rozdiel od neho, cnostná osoba nebude nikdy konať cnostný skutok bez zaujatia a s nedostatkom všímavosti. Cnostná osoba nielenže robí správne veci správnym spôsobom, ale prežíva v tom aj správne (adekvátne) city. Napríklad dieťa sa môže v priebehu života učiť deliť sa s ostatnými, no na začiatku to bude robiť len z dôvodu uposlúchnutia autority, rodičov či vychovávateľov. Až neskôr, ako sa stáva cnostným, učí sa schopnosti deliť sa autonómne. Avšak, ak u neho bude pretrvávajúť resentment prameniacy z „nutnosti“ deliť sa, napr. hnev alebo závisť, hoci navonok nevyjadrený, nemôžeme hovoriť o cnosti. Ako píše Aristoteles (1937, II/2), za znak cnostného stavu „treba považovať cit ľúbosti alebo nelúbosti spojený s výkonom; ten totiž, kto sa zdržuje telesných pôžitkov a práve z toho sa raduje, je umiernený, kto však nad tým pociťuje nelúbošť, je neviazaný“. Akokoľvek, keďže city sú z definície nevôľové aktivity, môžeme ich formovať len sekundárne - trvalým opakovaním dobrej praxe v procese výchovy dieťaťa a naviazaním tejto praxe na pozitívne city. Úlohou rodičov a vychovávateľov teda nie je len dosiahnuť, aby deti a žiaci konali dobré a morálne veci, ale spolu s nimi sa z takýchto úspechov aj tešiť.

Potenciál predmetu sa však môže výrazne posilniť v takej kultúre školy, ktorá umožňuje modelovanie morálnych cnostných postojov cez vlastnú školskú kultúru, širokospektrálne programy dobrovoľníckej angažovanosti detí, spoluprácu školy so širšou komunitou a pod. Škola môže rozvíjať charakter skrze vlastný étos bez toho, aby o charaktere povedal ktokoľvek čo i len slovo. Alebo inými slovami,

deti, ktoré doposiaľ nedospeli k dobrým návykom, potrebujú byť vystavené istému druhu transformatívnych síl, ktoré im umožnia urobiť radikálnu sebaapremenu. Konkrétne, potrebujú, aby samotní učitelia vytrvalo pre nich predstavovali morálne príklady (Kristjánsson, 2015, s. 116).

Výchova charakteru ide teda ďaleko za formálne kurikulum a to, čo má učiteľ v zámere obsahovo predstaviť. Etická výchova však môže moderovať tieto tacitné procesy a byť priestorom ich explicitnej reflexie.

6 Výsledky výchovy charakteru ako takej sú nemerateľné

S predchádzajúcim problémom súvisí aj nasledujúci. Ak totiž požadujeme výchovu charakteru v školách, mali by sme byť schopní ukázať dopad výchovno-vzdelávacích programov a ďalších školských premenných na morálny charakter žiakov. Odpoveď na tento vážny metodologický problém má takisto niekoľko rovín (Brestovanský, 2020a). V prvom rade ide o existenciu veľkého množstva rôznych skrytých premenných, ktoré

pôsobia v bežnom životnom kontexte skúmaného človeka, v ktorom jedinom sa cnosť (v aristotelovsky naturalistickom chápaní) autenticky ukazuje. Tento kontext má zásadný význam a škola naň má len slabý dosah (hoci, treba podotknúť, niektoré školy posilňujú svoj výchovný zásah cez tvorbu širšej komunity s rodičmi a ďalšími signifikantnými druhými).

Základnou rovinou je tak samotný problém replikovateľnosti výskumov v sociálnych vedách (Schooler, 2014), ktorý dospel až do stavu replikačnej krízy. Na tomto mieste nie je priestor samostatne sa tejto veľkej téme venovať. Uzavrieme len, že zatiaľ najviac prijímaným východiskom z tohto problému je realizácia masívnych metaštúdií.

Zaznievajú tiež hlasy, žeby sme mali celkovo opustiť nadvládu „evidence-based“ politiky či tzv. „what-works“ prístupu²² v pedagogickom výskume a nahradiť ho tzv. value-based prístupom (Biesta, 2007). Avšak je možné, že toto volanie nesprávne identifikovalo problém, o ktorý tu ide. Ako tvrdí Kristjánsson (2015), problém nie je v „scientifikácii“ vzdelávania skrze záujem o kontrolované merania výstupov výchovy charakteru tak ako je to v iných vzdelávacích obsahoch. Chyba teda nie je v samotnom prístupe evidence-based, ale skôr v tom, že zo zisťovania vylučuje inherentné hodnoty ako validné dáta. Takýto prístup nerozlišuje, že existujú ľudské úsilia, ako napríklad cnostné skutky, ktoré majú hodnotu samé osebe a nemusia byť konané s nejakým ďalším účelom. V tomto zmysle, na rozdiel od pozitivistického prístupu, merania aristotelovskej cnosti sa nemusia spoliehať na inštrumentálny dopad vzdelávania na premenné nezávisle od osoby, ktorej cnosť je zisťovaná, v duchu reduktívneho operacionalizmu. Napr. *umiernenosť* v jedle má inú hodnotu a parametre kvality pre vrcholového športovca a inú pre kuchára. Lepšie „objektívne“ skóre športovca tu vzhľadom na rozličný životný kontext nezohráva rolu v zmysle porozumenia úrovne cnosti umiernenosti.

Druhým zjavným problémom merania akejkoľvek morálnej domény je sebariportný charakter väčšiny meraní. Nejde len o sociálnu želatelnosť odpovedí, ale aj o nepresný pojem o sebe. Väčšina štúdií, ktoré mali komplexnejší (triangulačný) dizajn, ukazuje silnejšie subjektívne sebahodnocovanie v porovnaní s hodnotením od iných ľudí (Warden et al., 2003; Brestovanský et al., 2015), pričom u chlapcov býva tento rozdiel v prospech sebahodnotenia ešte vyšší (Fabes & Eisenberg, 1998). Avšak ani triangulácia meraní nie je zárukou objektívnosti zistení, pretože obraz človeka, aký si o ňom utvorili druhí, takisto nemusí odrážať jeho autentické Ja, čo platí zvlášť pri takom fenoméne, akým je cnosť, ktorej pravosť určuje až súlad vnútorného prežívania a emócií s dobrým konaním.

Pri zisťovaní a popisovaní tak komplexného pojmu, akým je charakter človeka, v zmysle úrovne nadobúdania rôznych cností v ich všetkých komponentoch, vyžaduje validita skúmania masívny multi-inštrumentálny dizajn, v ktorom sa budú kombinovať a triangulovať dáta zo sebariportných dotazníkov, rovesníckych výpovedí a nominácií, dát rodičov či iných dospelých s dátami z iných metód - pozorovaní, interview,

²² So zjavným odkazom na známu veľkú štúdiu Berkowitza a Bierovej (2005).

104 vrátane hermeneutického bádania a kognitívnymi úlohami (riešenia morálnych dilem či komplexných úloh). Špeciálne miesta získavajú v ostatnom období neurovedecké metódy, najmä sledovanie mozgových aktivít v čase morálneho uvažovania a rozhodovania (Sevinc & Spreng, 2014).

Batéria, ktorú navrhujeme, by podľa nášho názoru mala obsahovať sledovanie tak praxe prosociálneho správania, prítomnosti typov cnosti, konceptov morálneho usudzovania a najmä schopnosti riešiť komplexné morálne situácie flexibilne prispôbené situačnému kontextu respondenta. Popri známom VIA-Youth inštrumente (Park & Peterson, 2006) je pre nás tak zaujímavý Ad-ICM (Thoma, Derryberry, & Crowson, 2013) - nástroj pre meranie sprostredkujúcich konceptov, či testy prosociálneho morálneho uvažovania (Carlo et al., 1992; Brestovanský et al., 2016). Slubným posunom (zatiaľ v ranej fáze vývoja) ku komplexnému konštruktovi cnosti napr. v porovnaní so známym neokolbergiánskym DIT2-testom (Rest et al., 1999) je práca H. Curzera a kol. (2014), ktorí po kritickej reflexii DIT2 testu navrhli a overili vlastnú konštrukciu tzv. SMARTS testu. Test umožňuje respondentovi v prvej fáze zvoliť a vysvetliť morálnu teóriu, ktorá stojí za jeho rozhodnutím v konkrétnej dilematickej situácii (solistifikované teórie: utilitarizmus, deontológia a etika cnosti; sofomorické: egoizmus, relativizmus a etika starostlivosti; spoliehanie sa na autoritu). Problém vytvoreného nástroja je, že bol validizovaný na vzorke vysokoškolských študentov a pre evalvačné použitie v prostredí základných a stredných škôl zatiaľ neexistuje primeraná veková adaptácia. Zároveň úroveň reliability jednotlivých dimenzií bola relatívne nízka.

Mimoriadne inšpiratívnu pre skúmanie praktickej múdrosti ako kľúčovej cnosti je štúdia Brienzu a jeho spolupracovníkov (2017). Po kritike väčšiny doterajších nástrojov, ktoré trpia istou mierou zaujatosti, ich hlavným prínosom je, že presunuli skúmanie múdrosti od používania globálnych, dekontextualizovaných dotazníkov k postupom citlivým na aktuálny stav a kontext v rámci konkrétnej situácie. Ako reprezentácie múdreho uvažovania definovali konštrukty ako napr. intelektuálnu pokoru, uznanie neistoty a zmien, zváženie širšieho kontextu a perspektív druhých, integráciu týchto perspektív / kompromis a pod. Výsledky ich rozsiahleho psychometrického skúmania ($N = 4463$) ukázali, že nová škála situačného múdreho uvažovania (SWIS) je reliabilná a zdá sa, že je nezávislá od psychologických skreslení (atribučné chyby, zaujatosť, sebaklam, vyvolávanie dojmu a pod.).

7 Výsledky etickej výchovy ako školského predmetu sú zanedbateľné

V prvom rade treba priznať, že doposiaľ neexistuje nástroj, ktorý by komplexne dokázal merať dopady etickej výchovy v školskej praxi. Nie je ani ujasnené, ako by malo byť napĺňanie jednotlivých cieľov v inovovanom ŠVP, resp. v jeho dodatku, pre etickú výchovu operacionalizované a čo a v ktorých z vyššie pomenovaných komponentov morálneho charakteru je v skutočnosti rozumne očakávateľné, aby

etickej výchova naplnila. Problém vyhodnocovania výsledkov etickej výchovy je teda syntézou problémov analyzovaných v predchádzajúcich dvoch statiach tohto článku a pri jeho riešení bude pravdepodobne nutné sa uspokojiť s istými parciálnymi ukazovateľmi, ktoré nepokryjú všetky potenciálne dopady etickej výchovy, resp. celoškolského programu výchovy charakteru, ktorý etická výchova môže moderovať.

V rámci uvedených limitov však dokážeme na základe doterajších výskumných projektov poskytnúť prínosné dáta a analýzy ohľadom dopadov etickej výchovy na skúmané premenné.

Zdá sa, že samotný predmet etická výchova má vplyv na prosociálne správanie za predpokladu priaznivého naplnenia ďalších podmienok. Kľúčovými sa tu popri samotnom programe a metódach javia byť obľúbenosť predmetu a vzťah žiaka k učiteľovi etickej výchovy, čo napokon platí pre akýkoľvek školský predmet.

Napriek tomu, že výsledky komparácie kontrolnej a experimentálnej skupiny v longitudinálnom dizajne nášho výskumu neukazujú zásadné rozdiely, vo vnútri samotnej experimentálnej skupiny nachádzame silné odlišnosti vzhľadom na sprostredkujúci význam vyššie uvedených dvoch premenných pre rast prosociálneho správania a prosociálneho morálneho uvažovania. Vo všetkých kategóriách išlo o silné signifikantné rozdiely medzi horným a dolným kvartilom žiakov z pohľadu ich subjektívneho hodnotenia etickej výchovy. Môžeme uzavrieť, že internalizované prosociálne morálne uvažovanie, zmysel života a hodnotenie etickej výchovy sú v spoločnom modeli signifikantnými prediktormi prosociálneho správania v dvoch za sebou sa opakujúcich meraniach ($F(3, 121) = 12,75$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,24$ v roku 2015 a $F(3, 253) = 25,22$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,23$ v roku 2017) (Brestovanský, 2020b).

V posledných dvoch vlnách výskumu (8. a 9. ročník ZŠ) sme do dizajnu zakomponovali tiež skúmanie vzťahu žiakov k učiteľom skrze nástroj interpersonálneho správania učiteľov (Gavora, Mareš, & Den Brok, 2003; Vašičková, 2015). Zistili sme silné korelácie medzi hodnotením etickej výchovy zo strany žiakov a ich hodnotením interakčného štýlu učiteľa (EV-organizačný štýl: $r = 0,618$; EV-napomáhajúci: $r = 0,582$; EV-nespokojný štýl: $r = -0,548$ a pod., všetky pri $p < 0,001$). Výsledky tiež podporuje regresná analýza vzťahu hodnotenia ETV a organizačného interakčného štýlu ($F(1, 253) = 135,65$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,346$).

Všetky pozitívne štýly hrajú kľúčovú rolu v kreovaní pozitívneho vzťahu žiaka k etickej výchove a naopak, všetky negatívne prejavy vážne narušajú tento vzťah. Platí tiež, že interakčný štýl dokáže učiteľ intencionálne meniť. Zmeny boli (pravdepodobne vďaka zvýšenému úsiliu učiteľov v priebehu projektu) s odstupom roka signifikantné, ale len v experimentálnej skupine. V nej mali učitelia vyššie skóre v organizačnom ($p < 0,05$), pomáhajúcom ($p < 0,01$), chápujúcom aj zodpovednom ($p < 0,001$) prístupe a nižšie v karhajúcom ($p < 0,01$). V našom experimentálnom dizajne sme navyše v poslednom roku ešte experimentálnu skupinu rozdelili na podskupiny A a B, pričom skupina učiteľov A dostávala v priebehu roka dodatočnú metodickú podporu (na základe analýzy videí z vyučovania). Korelácie medzi hodnotením ETV a zodpovedajúcimi typmi prosociálneho morálneho uvažovania sú v tejto skupine najsilnejšie, navyše, hoci žiaci v experimentálnej skupine už v pre-testoch

106 dosahovali vyššie skóre internalizovaného prosociálneho morálneho uvažovania, nárast skóre v tomto vývinovo najvyššom type bol u nich najväčší.

8 V post-postmodernej spoločnosti je akákoľvek výchova charakteru ideologickým násilím, príp. je v podstate anti-demokratická a anti-intelektuálna

Paradoxné je, že koncepcia etickej výchovy je kritizovaná tak zľava, zo strany progresívnych politik, ako aj sprava, zo strany konzervatívnych autorov. Prvé výhrady sa týkajú dôrazu koncepcie na cnosť, t. j. inými slovami spoločensky nedeterminovanú morálnu slobodu, proaktivitu a sebariadenie človeka. Z pohľadu progresivistov, príp. neo-marxistického humanizmu dôraz na cnosť redukuje význam „mrvnej škodlivosti“ zavedených sociálnych štruktúr a celkovo sociálnu a historickú podmienenosť mravnosti. Samotný argument akéhosi ideologického násillia je v podstate ľavicový - predpokladá zneužívanie moci z pozície statusu toho, kto určuje obsah vzdelávania. Dokonca sme zachytili celkom neprimeranú kritiku *ad hominem*, ktorá bez relevantného obsahu označuje za negatívum, že koncepcia etickej výchovy si zaslúžila „pochvalnú pozornosť katolíckych kruhov“ (Valenta, 2009).

Z pohľadu konzervatívcov sa zasa etická výchova javí ako prostriedok presadzovania pragmaticky orientovaného vzdelávania s dôrazom na emocionalizáciu a subjektivizáciu vyučovacích procesov, v ktorom sa strácajú duchovné tradície a hodnota klasického vzdelania. Ako sme ukázali vyššie, tento mýtus je sýtený neporozumením téz etiky cnosti implicitne prítomných v súčasnej koncepcii etickej výchovy.

Námietka sa dá chápať aj opačne, ako epistemologická výhrada voči istému morálnemu relativizmu etiky cnosti, ktorý práve umožňuje vnášať ideologické zámery do výchovy charakteru (hoci v česko-slovenskom diskurze nikdy takto explicitne nebola etika cnosti spájaná s relativizmom). Na ideológiu môžeme nazerať dvomi spôsobmi:

a) Negatívne, ako na nástroj mocenského boja, ktorý nevedecky presadzuje konkrétny hodnotový systém, vytvára nový obmedzujúci jazyk, čím ohraničuje myslenie, proklamuje dlhšie tvrdenia, ktoré zámerne a selektívne zakrývajú celok poznania atď. Napr. Keller tvrdí, že

„...každá ideológia bez ohľadu na to, na aké posvätné symboly sa odvoláva, môže byť dešifrovaná ako snaha podporiť mocenské záujmy určitej skupiny ľudí vhodnou manipuláciou so symbolmi. Spoločenská skupina, ktorá má v spoločnosti dominantné postavenie, chce toto postavenie posilniť tým, že ovláda nielen vonkajšie správanie, ale takisto myslenie členov spoločnosti...“ (Keller, 1997, s. 415);

b) Pozitívne ako na normálnu súčasť verejného diskurzu, v ktorom prichádza k dialógu hodnotových stanovísk - ideí. V takom prípade je každá konzistentná sústava myšlienok, teórií a symbolov ideológiou. Marína Gálisová v časopise *.týždeň* v predvoľbnom vydaní sa pýta: „Nie sú necnosti výsledkom úpadku, ktorý prichádza, keď

sa politika zbavuje ideí? Keď stráca morálne ukotvenie a vyvlieka sa z ideového rámca, aby nemusela za nič prijímať zodpovednosť, aby ju nebolo s čím porovnávať, pomeriavať či hodnotiť?“ Hoci smeruje svoje otázky k politike, ony platia pre akúkoľvek verejnú diskusiu, aj o vzdelávaní a výchove. Môžeme teda pokojne tvrdiť, že akákoľvek výchova je v pozitívnom zmysle slova ideologická.

Práve narušenie a napádanie takéhoto dialógu ideí, hoci zastreté sympatickými termínmi tolerancie, rešpektu či hodnotovo neutrálnych postojov, možno považovať za ideológiu v negatívnom zmysle, pretože zabraňuje morálnemu nároku svedomia na konflikt ideí. Idea tzv. hodnotovo neutrálnej výchovy, ktorá akejkol'vek konkurenčnej idey dáva nálepku fundamentalizmu, sa dá potom chápať ako „diktatúra relativizmu“ (Ratzinger, 2010).

Napätie z akejsi „indoktrinácie“ môže byť inherentne prítomné aj kvôli hlavnej metóde výchovy charakteru - habituácii, ktorú je možné najlepšie definovať ako „zámerný proces vštepovania črt charakteru prostredníctvom opakovanej praxe pod dohľadom zvonku“ (porov. Lawrence, 2011, in Kristjánsson, 2015, s. 51). Vzniká tak istý paradox výchovy charakteru, ktorá chce do viesť jednotlivca ku kritickému mysleniu a nezávislému morálnemu úsudku skrze vytváranie návykov v *správaní* intencionálne spájaných s primeranými *citmi*. Musíme však znovu odkázať na dimenziu *fronésis*, bez ktorej cnosť stráca esenciálnu kvalitu. Pri výchove charakteru nejde o presadzovanie anti-intelektuálnej metódy, ale skôr o konštruktivistické, vývinovému obdobiu primerané formovanie praktickej múdrosti, ktorá vzniká hodnotovou reflexiou opakujúcej sa pozitívnej skúsenosti.

Záver

Cieľom tejto štúdie bolo jasnejšie ukotviť chápanie praxe etickej výchovy v paradigme etiky cnosti a tým reagovať na ustálené nedorozumenia, mýty a miskoncepce vzťahujúce sa k predmetu etická výchova a formácii morálneho charakteru. Výchovu charakteru chápeme ako rozvoj morálnych cností, teda centrálnu dimenziu formovania človeka, len okolo ktorej sa rozvíjajú ďalšie morálne atribúty a hodnoty. Alebo inak, výchova charakteru je podmnožinou morálnej výchovy, ktorá je zasa podmnožinou hodnotovej výchovy. Ako taká teda nutne *nemusí* pokrývať celé portfólio výchovy k hodnotám a ani to nie je v jej kapacitných možnostiach. Etická výchova sa implicitne zameriava na rozvoj cností, schopnosť morálnej sebareflexie a rast ďalších sociálnych zručností, ktoré umožňujú morálnym cnostiam byť reálne aplikované do života. V tejto optike sa upresňuje tiež definícia prosociálnosti ako aristotelovsky chápaného cnostného priateľstva. V súlade s etikou cnosti, ktorú chápeme ako učenie o naplnenom eudaimonickom živote, dôraz sa kladie predovšetkým na prax správania a praktickú múdrosť, špecificky v procese morálnej reflexie ako procesuálnej fázy vyučovania etickej výchovy.

Snahy o rozvoj etickej výchovy by nemali byť ohrozené nepodloženým podceňovaním jej možností, na druhej strane však stále pretrvávajú viaceré jej reálne ťažkosti,

108 ktoré sme, prirodzene, nezahrnuli do výpočtu mýtov. Tieto ťažkosti potrebujú konštruktívnu kritiku, poctivé skúmanie a úsilie o metodické skvalitnenie. Na mieste je intelektuálna skromnosť ako dôležitá akademická cnosť.

PodĎakovanie

Tvorba príspevku bola podporená grantovou agentúrou VEGA pre projekt č. 1/0056/19: Morálna reflexia ako primárny komponent výchovy charakteru v podmienkach realizácie predmetu etická výchova.

Literatúra

- Alexander, R. J. (2006). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Annas, J. (2011). *Intelligent virtue*. New York: Oxford University Press.
- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33(1), 1-19.
- Arthur, J. (2010). *Of good character: exploration of virtues and values in 3-25-year-olds*. Exeter: Imprint Academic.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. London: Routledge.
- Bergman, R. (2002). Why be moral? A conceptual model from developmental psychology. *Human Development*, 45(2), 104-124.
- Bierhoff, H.-W. (2002). *Prosocial behaviour*. New York: Taylor & Francis.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Brestovanský, M., Sádovská, A., Podmanický, I., & Kusý, P. (2015). Charakteristiky hodnotenia a sebahodnotenia prosociálneho správania u žiakov piatych a šiestych ročníkov vybraných základných škôl. *Studia Paedagogica*, 20(1), 67-83.
- Brestovanský, M., Kusý, P., & Adamkovič, M. (2016). Faktorová analýza testu prosociálneho morálneho uvažovania u 11-12 ročných žiakov základných škôl. *Československá psychologie*, 60(5), 455-467.
- Brestovanský, M. (2020a). *Prosociálne morálne uvažovanie: prirodzený vývin a intencionálny rozvoj*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis-Veda SAV.
- Brestovanský, M. (2020b). Meaning in life and ethical education. *Spirituality Studies*, 6(1), 24-33.
- Buber, M. (2002). *Between man and man*. New York: Routledge Classics.
- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2(4), 331-349.
- Curzer, H. J., Sattler, S., Dupree, D. G., & Smith-Genthôs, K. R. (2014). Do ethics classes teach ethics? *Theory and Research in Education*, 12(3), 366-382.
- Darnell, C. (2019). *The psychological development of character: moral identity, moral emotions, moral reasoning*. <http://www.surveygizmo.eu/s3/90066145/Moral-identity-Moral-emotions-and-Moral-reasoning>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 1-11.
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1998). Meta-analyses of age and sex differences in children's and adolescents' prosocial behavior. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol 3 - Social, Emotional, and Personality Development, N. Eisenberg [Ed.], s. 1-29). New York: John Wiley & Sons.

- Frankl, V. E. (2006). *Lékařská péče o duši*. Brno: Cesta.
- Gálisová, M. & Jeseňák, Š. (2020, 19. január). Preč s politikou strachu. *týždeň*.
- Gavora, P., Mareš, J. & Den Brok, P. (2003). Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 126-145.
- Gluchman, V. (1999). Ku koncepcii predmetu etická výchova. *Pedagogická revue*, 51(3), 266-272.
- Gluchman, V. (1996). *Etika sociálnych dôsledkov a jej kontexty*. Prešov: PVT.
- Grác, J. (2004). Psychológia prosociálnej výchovy v medzipredmetových vzťahoch. In B. Kudláčová (Ed.), *Etická výchova ako súčasť univerzitného vzdelávania* (s. 1-7). Trnava: PdF TU. Dostupné na <https://pdf.truni.sk/zborniky/evsuv-2004/sekcia1/Grac.pdf>
- Grác, J. (2008). *Psychológia mravnosti v teoretických a empirických analýzach*. Trnava: FF TU.
- Grohová, V. (2018). *Návrh kurikula predmetu slovenský jazyk a literatúra pre 5. ročník ZŠ v kontexte školského kurikula Spojenej školy v Poprade [Atestačná práca pre druhú atestáciu pedagogických zamestnancov]*. Prešov: FHPV PU.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Series in affective science. Handbook of affective sciences* (s. 852-870). New York: Oxford University Press.
- Keller, J. (1996). Ideologie (heslo). In H. Maříková, M. Petrusek, & A. Vodáková (Eds.), *Velký sociologický slovník* (s. 415). Praha: Karolinum.
- Kesebir, P., & Kesebir, S. (2012). The cultural salience of moral character and virtue declined in twentieth century America. *The Journal of Positive Psychology*, 7(6), 471-480.
- Kristjánsson, K. (2013). Ten myths about character, virtue, and virtue education - plus three well-founded misgivings. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 269-287.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. New York: Routledge.
- Harrison, T., Morris, I., & Ryan, J. (2016). *Teaching character in the primary classroom*. London: Sage.
- MacIntyre (2007). *After virtue: A study in moral theory* (3rd ed.). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- Morgan, B., Gulliford, L., & Kristjánsson, K. (2014). Gratitude in the UK: A new prototype analysis and a cross-cultural comparison. *The Journal of Positive Psychology*, 9(4), 281-294.
- Palovičová, Z. (2003). Etika cnosti a problém morálneho charakteru. *Filozofia*, 58(2), 75-86.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891-905.
- Podmanický, I. (2012). *Teória a prax etickej výchovy 1*. Trnava: TU.
- Podmanický, I., & Brestovanský, M. (2018). Reflexia v kontexte interakčného štýlu učiteľa etickej výchovy. In J. Duchovičová, D. Gunišová, N. Kozárová & R. Š. Koleňáková (Eds.), *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe* (s. 353-359). Nitra: PdF UKF.
- Rajský, A., Podmanický, I. et al. (2016). Človek človeku. K prameňom etickej výchovy. Typi Univeristatis Tyrnaviensis - VEDA.
- Rajský, A. (2020). *Prečo nestačí hovoriť o kompetenciách*. Nepublikovaný príspevok v diskusii k inovácii štátneho vzdelávacieho programu.
- Ratzinger, J. (2010). *Chváloreč na svedomie*. Trnava: Spolok Svätého Vojtecha.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291-324.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 92-233.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

- 110 Sevinc, G., & Spreng, R. N. (2014) Contextual and perceptual brain processes underlying moral cognition - a quantitative meta-analysis of moral reasoning and moral emotions. *PLoS ONE*, 9(2): e87427.
- Schooler, J. W. (2014). Metascience could rescue the 'replication crisis'. *Nature*, 515(7525), 9.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615-633.
- Thoma, S., Derryberry, W. P., & Crowson, H. M. (2013). Describing and testing an intermediate concept measure of adolescent moral thinking. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 239-252.
- Valenta, J. (2009). Budeme mít předmět etická výchova? *Učitel'ské noviny*, 112(6), 18-19.
- Valica, M., Fridrichová, P., & Rohn, T. (2014). *Evalvácia a modifikácia modelov výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Vašíčková, S. (2015). *Zvyšovanie kvality vzdelávania na základných a stredných školách s využitím elektronického testovania* [Správa z merania interakčného štýlu učiteľa]. Bratislava: NÚCEM.
- Warden, D., Cheyne, B., Christie, D., Fitzpatrick, H., & Reid, K. (2003). Assessing children's perceptions of prosocial and antisocial peer behaviour. *Educational Psychology*, 23(5), 547-567.
- Wiesenganger, M. (2018). Pomoc a cnosť v Teologickej sume Tomáša Akvinského. In A. Rajský & M. Wiesenganger (Eds.), *Pomoc druhému na ceste cnosti. K filozoficko-etickým aspektom prosociálnosti*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Zelina, M. (1992, 21. august). Etická výchova alebo psychológia prosociálnej výchovy? *Smena na nedelu*.

Martin Brestovanský
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
martin.brestovansky@truni.sk