

MORÁLNÍ VÝCHOVA DOSPÍVAJÍCÍCH V PODMÍNKÁCH SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI

Jádrem tohoto příspěvku jsou vybrané myšlenky článku italského prof. Roberta Romia o mravní výchově mladých lidí v podmínkách současné italské společnosti.¹ Kromě pojetí, cílů a obsahu této výchovy může být pro naše čtenáře inspirativní i model hermeneutické existenciální didaktiky, umožňující mladým lidem objevovat své existenciální otázky a hledat odpovědi. Článek je zařazen jako příspěvek k plánování přípravy biřmovanců k aktivní účasti na poslání církve.²

Místo mravní výchovy v přípravě biřmovanců

Koncepce přípravy k biřmování by měla být založena na katechumenátním modelu katecheze. Ten respektuje různé vstupní podmínky kandidátů biřmování a také skutečnost, že svátost biřmování patří ke svátostem křesťanské iniciace. Biřmování má dovršit, dotvrdit a zpečetit dar, který nám byl darován ve křtu, a též zpečetit společenství věřících, na němž mají kandidáti biřmování podíl zvláště skrze přijímání eucharistie. Životu ve společenství je dnes třeba se učit, tzn. mj. osvojit si etické hodnoty a jednání Kristových učedníků a umět je reflektovat z pohledu víry.

Pokud přijmeme skutečnost, že vstupní předpoklady účastníků přípravy k biřmování jsou různé, a že je tedy nutné nabídnout několikafázový model přípravy, pak mají etická témata své místo jak v první, tak v poslední fázi přípravy:

V první etapě, která bude zpravidla trvat nejméně několik měsíců, půjde o vyjasnění si názorů a postojů v různých oblastech lidského života a jejich prozkoumání z pohledu křesťanské víry. Kandidáti biřmování by měli dostat prostor k vyjádření vlastních názorů a jejich konfrontaci s ostatními. Můžeme počítat s tím, že jejich názory mohou pocházet z různých myšlenkových tradic a filosofí. Při četbě evangelia se budou znovu setkávat se životem a učením Ježíše Krista a uvědomovat si etické výzvy (maximy), které pro křesťanský život Ježíš staví. Všechny mají vztah k Božím království, které Ježíš přišel uskutečnit a církev má zviditelňovat.

Tato etapa může být různě dlouhá a obsažná podle potřeb účastníků. V některých případech nebude nutná vůbec, protože účastníci např. prošli systematickou náboženskou výchovou nebo katechezí, která jim potřebný prostor poskytla.

Druhá etapa může mít charakter bezprostřední přípravy. Bude se týkat těch, kteří již mají ponětí o tom, co je křesťanská víra, a učí se žít v jejím duchu. Zde je na místě věnovat se prohloubení života v Duchu svatém a připravit se na aktivní slavení svátosti biřmování.³

Třetí etapa má charakter mystagogie a měla by následovat bezprostředně po přijetí svátosti biřmování. Biřmování by měli dostat prostor k zapojení se do různých služeb církve. Pro začátek se k tomu jeví jako zvláště vhodná oblast diakonie, o níž se zmiňují předchozí příspěvky tohoto čísla, a oblast liturgie. Do této etapy patří zvláště mravní výzvy, které vyplývají ze života ve společenství církve, v němž by měl každý poznávat a přijmout Boží plán, který pro nás Bůh připravil.⁴

Článek R. Romia seznamuje v první části s klíčovými kompetencemi⁵ v oblasti mravní výchovy, které jsou směřovací pro výuku náboženství na italských středních školách a mohou být inspirací pro zacílení mravní výchovy v rámci katecheze mladých lidí u nás. Východiskem pro stanovení těchto kompetencí

je pastorační směrnice italské biskupské konference s názvem *Vychovávat k dobrému životu podle evangelia*, vydaná na léta 2010–2012.

V závěrečné části článku R. Romio představuje model hermeneutické existenciální didaktiky, který slouží k učení pokládat si otázky a hledat na ně odpovědi. Jde o metodu práce, která odpovídá myšlení a potřebám mladých a dospělých lidí a také situaci vývoje morálky v italské společnosti. Ponecháváme na čtenáři, nakolik v ní uvidí podobnost se situací u nás.

Reflexe vývoje morálky v italské společnosti

Výše zmíněná pastorační směrnice italského episkopátu charakterizuje současný vztah společnosti k morálním kategoriím používaným v souvislosti s dobrem a zlem jako **přechod z fáze pevné do fáze „tekuté“**. To, co se dříve nazývalo ctností, již neznamená soulad s nějakou normou, ale spíše pružnost, tj. připravenost ke změně, kdykoliv to bude třeba. V příhodný okamžik je možné opustit závazek a věrnost a chopit se příležitosti.⁶ Společnost není schopna předávat svůj odkaz, neboť ten se jakoby „roztéká“ rychleji, než je čas potřebný k tomu, aby byl přijat. V relativně krátké době došlo ve společnosti k přechodu od ideálu odpovědných občanů ke spokojeným konzumentům a nositelům osobních zájmů.

Tato morální krize se dotýká i samotných kořenů výchovy. Podle R. Cartocciho probíhá v Itálii pozvolný proces „zkapalňování“ odkazu předchozích generací již minimálně padesát let.⁷ Vyplývá to z výzkumu, v němž byly zkoumány vybrané ukazatele jednání občanů a jejich vazba na křesťanskou morálku.

Papež Benedikt XVI. však o mladých lidech říká, že mnozí z nich projevují tvář v tvář životu zbavenému hodnot a ideálů hluboce nepřijemné rozpaky. Zdánlivé vítězství dnešní deregulované, privatizované a individualizované morálky probouzí žízeň po pevných morálních východiscích, která budou schopna interpretovat očekávání mladých lidí, tj. jejich touhu po spravedlnosti, pravdě a plné realizaci. Italská pastorační směrnice požaduje, aby škola přispívala k formaci kritického **vědomí zaměřeného ne tolik na to, jak a co dělat, ale kým být, a podporovala rozvoj smyslu pro životní volby**.

Morální hodnoty patří k základu každé autentické formace člověka a uskutečňování společného dobra. Náboženská výchova má dětem a mladým lidem umožnit, aby se zabývali otázkami, které se týkají smyslu života a hodnoty člověka ve světle Bible a křesťanské tradice. Vědění je třeba proměnit v životní moudrost.

Pojetí a cíle mravní výchovy v italských školách

V nových programech náboženského vzdělávání je důraz kladen na to, aby byl podporován a doprovázen duševní vývoj jedinců ve všech jeho aspektech a **byla umožněna reflexe ke všem hlavním otázkám lidské existence**.

Pro naše téma je užitečné nahlédnout na představu o klíčových kompetencích v oblasti mravní výchovy a také na obsahy této výchovy, které jsou žákům nabídnuty:

Od výuky náboženství se očekává, že směřuje k obohacení celkové formace člověka se zvláštním odkazem na etické a duchovní aspekty existence. Žáci mají získat kompetenci jednat svobodně jako občané, hledat pravdu s otevřeností, uskutečňovat spravedlnost a solidaritu.

Co se týče obsahu, žáci by měli být konfrontováni s některými ústředními aspekty morálního života: důstojnost lidské osoby, svoboda svědomí, zodpovědnost vůči stvoření, podpora míru prostřednictvím hledání autentické sociální spravedlnosti a angažovanosti pro společné dobro.

U žáků nižších ročníků středních škol jde o růst vědomí o závažnosti a problematičnosti morálních rozhodnutí a o jejich hodnocení ve světle křesťanské víry. Starší žáci se seznamují se směrnicemi církve, které se týkají osobní a sociální etiky, bio-

etiky, sexuální etiky a ekologických otázek. Mají umět objasnit podmínky důstojného lidského života a eticko-náboženské volby vlastní nebo druhých.

Studenti v posledním ročníku střední školy jsou vedeni k prohloubení křesťansko-katolického chápání rodiny, sociální nauky církve, kulturního a náboženského pluralismu a práva na náboženskou svobodu. Co se týče jejich kompetencí, mají být schopni vědomě zdůvodnit a podpořit vlastní osobní a profesní životní volbu; diskutovat o možnostech a rizicích nových technologií z etického hlediska; umět postavit náboženská rozhodnutí na bázi vnitřní motivace a zodpovědné svobody.

Výchova k mravní zralosti

Americký psycholog Lawrence Kohlberg (1927–1987) postuloval celkem šest stupňů morálního usuzování ve třech základních rovinách: předkonvenční, konvenční a postkonvenční.

Předposlední sloupec tabulky uvádí charakteristiku motivace k jednání, které je považováno za spravedlivé. V posledním je

mravní stadium	definice	morálka	motivace	lidský život
předkonvenční	1 orientace na trest a poslušnost; k přijetí vyšší moci, která může trestat	Dobro nebo zlo nějakého činu je dáno fyzickými následky bez ohledu na jejich význam a hodnotu pro člověka.	poslušnost vůči pravidlům z důvodu vyhnutí se trestu Hodnoty vytváří strach.	Hodnota lidského života je závislá na společenské pozici a fyzických vlastnostech jeho nositele.
	2 orientace na relativistické struktury: praktické jednání (které přinese kýžený výsledek bez ohledu na principy) a sobeckost; prvky reciprocity (něco za něco), účelové jednání, orientace na požitek (hédonismus)	Dobro činu je dáno uspokojením vlastních potřeb a občas i potřeb druhých lidí; důsledky činů musejí být pro člověka příjemné.	Jedná tak, aby to bylo v souladu s normou, a očekává odměnu či nějaké výhody. Klíčovou motivací je naděje na odměnu.	Hodnota lidského života je závislá na schopnosti uspokojovat své vlastní potřeby a zájmy druhých. Neopouští své potěšení kvůli ostatním.
konvenční	3 orientace meziosobní; důraz na „hodné“ dítě	Dobrym jednáním je to, co se líbí ostatním lidem; pomáhá jim a je jimi schváleno; očekává se stereotypní jednání.	Získat souhlas či nesouhlas, abych se vyhnul kritice druhých. Shoda s obrazem, jaký si představuje většina nebo co je „přirozené“. Radost mi přináší to, co schvaluje společnost.	Hodnota lidského života závisí na empatii a náklonnosti vůči mé osobě.
	4 orientace na právo a pořádek; prosazování zákona	Správným jednáním je konat svou povinnost, dát najevo respekt k autoritě, udržovat společenský pořádek (kvůli sobě).	Jednat tak, abych se vyhnul obviňování od legitimní autority a vině, která vzniká. Nedostatek vnitřních důvodů k jednání.	Hodnota lidského života je posvátná podle pozice, kterou zaujímá v mravním, kategoriálním nebo náboženském řádu práv a povinností; má univerzální hodnotu, ale ne vnitřní hodnotu.
postkonvenční – autonomní	5 formální orientace na společenské dohody, relativizace osobních hodnot a důraz na procesní pravidla pro dosažení konsensu	Právo spočívá v tom, co je ústavně a demokraticky dáno (dohodnuto). Dobrym skutkem je takový, který respektuje práva jednotlivce v souladu s parametry, které byly kriticky zkoumány a přijaty společností.	Jednat tak, aby bylo dosaženo co největšího užitku pro co nejvíce lidí. Jedinec nebere právo úplně do svých rukou, ale je schopen rozeznat, kdy použití zákona může vést k bezpráví. Je si vědom toho, že jeho vlastní normy a hodnoty jsou relativní – jeho úsilí směřuje k pravidlům, která umožňují nalezení konsensu.	Život a svoboda jsou absolutními hodnotami. Zákon slouží člověku, čímž je umožněna vyšší míra spravedlnosti.
	6 orientace na univerzální etické principy a na princip osobního svědomí	Dobry skutek je takový, který je založen na rozhodnutí na základě svědomí, jež je v souladu se svobodně zvolenými etickými zásadami a jež se odvolává na logiku, univerzálnost a jednotnost (je komplexní). Osobní svědomí je v souladu s univerzálními etickými principy.	vyhnout se sebeodsouzení rozhodnutí podle vlastního svědomí, rovnost v přesvědčení.	Život je posvátný jako výraz všeobecné hodnoty člověka, která je vyjádřena úctou k jedinci a hodnotě kohokoliv jiného. Každý člověk má důstojnost „sám o sobě“.

doplňen pohled na hodnotu života. Tyto dva sloupce jsou pro křesťanskou mravní výchovu zvláště významné. Život je nejvyšší hodnotou, kterou nám Bůh daroval. Člověk má naději, že jej může žít navždy v Boží blízkosti. Motivace k jednání by měla být odpovědí na Boží lásku.

Tabulka nabízí orientační rámec, který může pomoci učitelům či katechetovi při rozhodování o vhodné výchovné intervenci. Zároveň naznačuje komplexnost procesů mravního vyzrávání, které jsou závislé na svobodné vůli žáka, a proto jsou jeho výsledky nepředvídatelné. To také vylučuje volbu autoritářské výchovné strategie (kde učitel diktuje, co je a není mravním jednáním).

Je obvyklé, že evoluční proces mravního vyzrávání postupně dospívá od počátečních známek amorality až ke stadiu autonomie, přičemž postupuje skrze fáze heteronomie a reciprocit. Vyzrávání se děje skrze konflikt s problematickou situací, v níž je subjekt nucen reagovat na tuto situaci a nějak se rozhodnout. Nesmíme ovšem zapomínat, že mravní vyzrávání zahrnuje vždycky paralelní rozvoj jednak v kognitivní (poznávací) a jednak v afektivní (citové) oblasti, které jsou mezi sebou ve vzájemném vztahu a podmiňují se.

Je evidentní, že šestého stupně nedosáhnou všichni. Mravní zralost většiny mladých lidí bude s největší pravděpodobností odpovídat stadiu 4. Nicméně **existují vývojová období, ve kterých je přechod mezi stadii snadnější**. Například pro přechod z úrovně předkonvenční ke konvenční se jeví jako nejvhodnější období mezi 10 a 13 lety a podobně přechod k rovině postkonvenční je pravděpodobně nejsnadnější mezi 15 a 19 lety. Samozřejmě neexistuje proporcionalita mezi úrovní dosaženou v deseti letech a úrovní, kterou je možné dosáhnout v období dospělosti. Nicméně u toho, kdo nedosáhl solidní úrovně mravního úsudku, která odpovídá stadiu 3 a 4, někdy kolem 13 let, je takřka nepravděpodobné, že by jako dospělý někdy dosáhl stupně jednání podle hlubších mravních principů.

Má-li vůbec dojít v období dospělosti k nějakému vyzrávání, je rozhodující, aby celý tento proces začal a byl podporován v době školního věku.

Náboženská výchova může přispět k mravnímu vyzrávání ve třech rovinách:

- výchova a zrání mravního vědomí a svědomí;
- otevřenost vůči náboženství a náboženský základ mravních hodnot;
- prohloubení příspěvku katolické tradice k procesu mravního zrání.

Náboženská dimenze dává transcendentní základ mravním požadavkům zakořeněným v lidském rozumu a přidává k nim další podněty a motivace spekulativního, emotivního a volního rázu. Otevírání se náboženské dimenzi mravních kompetencí se má uskutečňovat ve světle Bible a křesťanské tradice. Psychologické, sociologické či kulturní podněty mohou vstupovat do mravní výchovy s užitkem, ale **nemohou představovat rozhodující moment pro motivaci osoby k mravnímu jednání**.

Hermeneutická existenciální didaktika

Rozhodujícím momentem pro jednání osoby je její vnitřní motivace. V této souvislosti vypracoval Institut katechetiky Pedagogické fakulty Papežské salesiánské univerzity v Římě (UPS) didaktický model, který má název hermeneutická existenciální

didaktika (dále HED). Při výuce podle tohoto modelu se zásadně změní perspektiva, která charakterizovala tradiční výchovné programy a didaktické způsoby v oblasti morálky.

Novost modelu HED spočívá v plánování výuky na základě zkušeností se vzdělávacími potřebami konkrétních studentů,⁸ a ne z plánovaných obsahů, které se mají předat. Formaci lze považovat za úspěšnou, dá-li přiměřenou odpověď na existenciální očekávání studenta, která on často nevyjádří a možná si je ani neuvědomuje. Jedná se tedy o výběr, ohodnocení a nabídnutí postupů, návrhů práce a vhodných materiálů pro hledání odpovědí na morální otázky (viz rámeček).

Závěr vzhledem ke katechezi v našich podmínkách

Na rozdíl od Itálie⁹ spočívá úkol mravní výchovy v české a moravské církevní provincii zpravidla na farnostech. Ve farnosti lze pracovat alespoň s těmi dětmi a mladými lidmi, kteří přijmou nabídku na výuku náboženství, katechezi ve farnosti, anebo navštěvují školy zřízené církví.

Model hermeneutické existenciální didaktiky vyžaduje zkušeného učitele či katechetu a nelze jej uplatnit u dětí. Pro kandidáty biřmování má však výhody v tom, že respektuje jejich zkušenost a také potřebu svobody ve vytváření vlastního názoru. Je náročný na přípravu a znalost účastníků katecheze či vyučování a podmínek, ve kterých žijí, avšak dotýká se otázek, které jsou v životě těchto lidí přítomné. Pomáhá jim je objevovat, pojmenovat a hledat odpovědi. Propojuje pravdy a myšlenky se životem. Výsledek však není předem zaručen. Plodem vynaložené námahy katechety by mělo být vědomí, že opěrné body pro život mladých lidí budou mít tím pevnější základy, čím více úsilí vloží do jejich získání. Nelze je tedy předat sebelepší jednosměrnou výukou, ale jen



vzájemnou spolupráci mezi knězem, katechetou či učitelem na jedné straně a účastníky katecheze na straně druhé. Učí se vždy všichni od všech. Katecheta k tomu připravuje podmínky.

Poznámky:

- 1 ROMIO, Roberto. L'IRC nella moralità fluida. La coscienza morale nell'apprendimento religioso scolastico. *Elaborazione didattica. Catechesi*, 2011–2012, č. 6, s. 18–35. Článek se zabývá mravní výchovou v náboženské výchově na italských školách. V našich podmínkách musí tuto funkci školy převzít zpravidla farnost.
- 2 Článek prohlubuje tematiku příspěvků minulého čísla této revue, zejména článek: DŘÍMAL, Ludvík. Svátost bířmování a katecheze. Pokus o přístup z úhlu pohledu katechetiky. *Cesty katecheze*, 2012, č. 2, s. 18–21.
- 3 Srov. tamtéž.
- 4 Srov. např. BENEDIKT XVI. *Caritas in veritate*, čl. 79.
- 5 Termín „klíčové kompetence“ patří k základním termínům programů vzdělávání v evropských zemích. Je jimi míněn komplex vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot, které mají být u žáků rozvíjeny a měly by dosáhnout stanovené úrovně v dané oblasti za určité časové období.
- 6 BAUMAN, Z. *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*. Roma-Bari: Laterza, 2008, s. 5–8.
- 7 CARTOCCI, R. *Geografia dell'Italia cattolica*. Bologna: Il Mulino, 2011.
- 8 Při uplatnění modelu HED ve výuce náboženství se používá výraz „student“. Při přípravě bířmovanců nebo při katechezi mladých či dospělých lidí by bylo vhodné užít termínu „účastník katecheze“. Pro přehlednost textu zůstáváme u výrazu „student“, použitého v italském textu.
- 9 V Itálii pracuje 22 000 profesionálních učitelů náboženství, kteří jsou řádnými členy pedagogického sboru školy. Výuky náboženství na základních školách se v jižních oblastech účastní cca 90 % žáků, v severních asi 70 %. Údaje o středních školách nemáme k dispozici.



foto: Daniela Kořenková

Představení modelu hermeneutické existenciální didaktiky

Při konkrétní realizaci procesu výuky stanovuje HED tyto prvky:

- vést studenta k tomu, aby hledal a našel svou morální otázku;
- označit úkoly vyplývající ze situace studenta a z jeho otázky;
- doprovázet a povzbuzovat proces vypracování odpovědi studentem;
- prověřit, ocenit a potvrdit dosažené morální kompetence.

Pro lepší objasnění základních prvků hermeneutického procesu a pro jeho odlišení od tradičního postupu uvádíme základní fáze HED:

1. Ideativní fáze

Lze ji uspořádat takto:

- nalezení výchovné otázky, která vychází z vlastní zkušenosti studentů (např. identita, vztahovost, smysl života, morální hodnoty apod.), a výběr prvků, které budou použity k zahájení procesu učení (volba motivační aktivity);
- určení jednotlivých kroků, při nichž bude učitel doprovázet studenta zkoumajícího existenciální dimenzi zkušenosti k získání větší morální kompetence (orientovat se v problému, umět k němu zaujmout postoj a rozhodnout se pro určité jednání);
- definování účelu a cílů jednotlivých fází procesu učení;
- organizace práce (vytvoření scénáře učebního procesu);
- stanovení způsobu ověřování, oceňování a potvrzování výsledků.

2. Aplikační fáze

Spočívá v uskutečnění vyučování, a to kooperativním způsobem na základě materiálů, které připravil učitel nebo navrhli studenti.

Vyučování začíná použitím aktivačního prvku (film, obrázky, fotografie, diskuse, zážitky apod.), který nabízí otázku a aktivizuje motivaci žáků. Řešení úkolu má být rozděleno do několika fází. Studenti pracují s informačními zdroji, na jejichž základě identifikují ty prvky pravdy, které jim pomohou vytvořit vlastní odpověď na položenou otázku. Přitom je nutná spolupráce mezi studenty. Učitel podporuje studenty svou radou a pomocí ve všech fázích zpracování odpovědi.

3. Hodnotící fáze

Spočívá v ověření, vyhodnocení a potvrzení dosažené způsobilosti (kompetence) k řešení problému.

Proces morálního učení podle HED se zakončuje realizací nového úkolu, podobného tomu v přechodí fázi, a to samostatně, bez podpory učitele. Tak se ověří, zda student dokáže nalézt odpověď na problematickou otázku a zda toho bude schopen i v budoucnu.

Článek vznikl ve spolupráci L. Dřímala (překlad), M. Zimmermannové (resumé), J. Peška a M. Rumpíkové (praktické ukázky užití modelu HED – viz praktická příloha, část B).