

SPORY O KONCEPCI VÝCHOVY K DEMOKRATICKÉMU OBČANSTVÍ

JAKO VÝZVA PRO KŘESŤANSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Vojtěch Mašek

VÝCHOVA K DEMOKRATICKÉMU OBČANSTVÍ JE JEDNOU ZE SPÍŠE OPMÍJENÝCH OBLASTÍ KŘESŤANSKÉ A ETICKÉ VÝCHOVY. AUTOR ČLÁNKU VYCHÁZÍ ZE SKUTEČNOSTI, ŽE DEMOKRACIE JE PRO NAŠI SPOLEČNOST, ALE TAKÉ PRO CÍRKEV HODNOTOU, K NÍŽ JE TŘEBA VYCHOVÁVAT. JDE MU O HLEDÁNÍ KŘESŤANSKÉHO POJETÍ TÉTO VÝCHOVY V NAŠÍ AKTUÁLNÍ DĚJINNÉ SITUACI A TĚŽ O VZÁJEMNÉ UZNÁNÍ KŘESŤANSKÉ A OBČANSKÉ VÝCHOVY PŘI ZACHOVÁNÍ JEJICH ODLIŠNOSTI. ČTENÁŘI POSLOUŽÍ K ORIENTACI ČI K VLASTNÍM POKUSŮM O ZAČLENĚNÍ TEMATIKY DO VLASTNÍHO VÝCHOVNÉHO PŮSOBNÍ KRITICKÉ PŘEDSTAVENÍ OSMI KONCEPČNÍCH MODELŮ VÝCHOVY K DEMOKRATICKÉMU OBČANSTVÍ, KTERÉ VZNIKLY A BYLY UPLATNĚNY V AMERICKÉ SPOLEČNOSTI A V NICHŽ SE ODRAŽÍ DISKUSE MEZI LIBERÁLNÍM A KOMUNITÁRNÍM PŘÍSTUPEM.



**MGR. VOJTĚCH
MAŠEK, PH.D.**

se dlouhodobě zabývá problematikou politické filosofie vzdělávání, teorie a praxe demokratického občanství, médií a politiky. V minulosti pracoval mj. jako učitel občanské výchovy, filosofie a občanské etiky na školách všech stupňů. V současnosti působí jako odborný asistent KTF UK v oboru křesťanské sociální etiky.

Téma výchovy k demokratickému občanství bývá v křesťanských kruzích často zanedbáváno. Se směsicí údivu a lítosti vzpomínám na svůj rozhovor s hlavním iniciátorem kdysi připravovaného projektu „křesťanské univerzity“, který si mě po krátké veřejné diskusi vzal stranou a sdělil mi doslova toto: „Víš, co mně na Tobě nejvíc vadí? Ty tvrdíš, že demokracie je sama o sobě nějakou hodnotou.“ Neméně „trefný“ byl i komentář jeho kolegy, jinak vzdělaného badatele v oboru komeniologie, že „bez špetky indoktrinace to zkrátka nepůjde“.

Křesťané mají jistě řadu oprávněných důvodů nevzdat se přijetí i hledání¹ obecně závazné pravdy jako osobně vtělené a současně tajemně přesažné brzdy vůči lidské svévoli, sobectví, netečnosti a násilí, nemohou se však tvářit, že se jich netýkají životní starosti a podmínky druhých lidí, včetně oblasti institucí, občanské společnosti a politiky. Je dobré a potřebné hledat hlubší duchovní předpoklady výchovy a vzdělání v oné studni bez dna, kterou je každý člověk, je ovšem neméně důležité se ptát, jak se toto

pojetí může uskutečnit v dějinné situaci společnosti, v níž žijeme. Onoho „manažera víry“ jsem se ostatně tehdy zeptal, jak by mohl svůj projekt křesťanské univerzity uskutečnit, kdyby mu to neumožnilo svobodné poměry demokracie, kterým se těší.

Podobně svízelné jsou i současné debaty o etické výchově. Máme-li v nich pokročit, musíme si jako křesťané poctivě položit otázku, zda si od etické výchovy opravdu slibujeme jen prohloubení svědomí dětí a učitelů o setkání se skutečností, kterou nelze zmanipulovat, což by nebylo málo, nebo v ní spíše stále podvědomě hledáme způsob úniku ze společného prostoru obecné občanské veřejnosti, v němž nelze mluvit jen z piedestalu nejvyšší pravdy a morálky, ale je také nutné se sklonit k druhým

(dětem i dospělým), vést otevřený, byť k Pravdě směřující dialog, a přijímat odpovědnost i za ty, „kteří s námi nechodí“.

Německý filosof Rainer Forst ve své knize *Kontexty spravedlnosti* tvrdí, že teprve naléhavé položení otázky po dobru činí lidskou osobu svobodnou.² Aby však tato otázka mohla být pro konkrétní lidskou osobu smysluplná, musí být (alespoň po všeobecné stránce) srozumitelná i pro druhé. Každý „eticky hutný jazyk“, včetně Pravdy našeho křesťanského učení, smýšlení a praxe, musí být podle Forsta „otevřen kritice, na niž musí autonomní osoba dokázat odpovědět, i když poslední autoritou pro život, za který má odpovídat, zůstává ona sama“.³

Vzít vážně tuto zkušenost pro křesťana neznamena rezignovat na pravdu, která ho přesahuje, ale uvědomit si, že i náboženská výchova se odehrává v pluralitní společnosti, v níž jsme jako křesťané odpovědní nejen za předávání víry, ale také za demokratický řád a sebepřekračující dialog, za spravedlnost, solidaritu, odpovědnou ekonomiku nebo politiku. Tyto podmínky a současně hodnoty našeho života bychom mohli pracovně nazvat naší lidskou a křesťanskou *občanskostí*.⁴

Podobně se v odstavcích 189–191 *Kompentia sociální nauky církve* z roku 2004 můžeme dočíst, že ačkoliv se katolická církev primárně opírá o Zjevení a tzv. přirozený zákon, hlásí se (přínejmenším od doby 2. vatikánského koncilu) také k hodnotě demokracie chápané jako spoluúčast na společenském a politickém životě.⁵ Je-li tomu tak, položme si otázku, do jaké míry může být křesťanská výchova nejen výchovou etickou, ale také občanskou a naopak, do jaké míry může výchova k demokratickému občanství brát vážně své duchovní, křesťanské a obecně lidské přesahy a předpoklady.

K tomuto problému chceme nejprve přistoupit z občanské strany a předložit ve velmi zhuštěné podobě osm ideálně-typických koncepcí výchovy k demokratickému občanství, které se rozvinuly v americkém kontextu tzv. debaty mezi liberály a komunitaristy (a jejich vybraných historických předchůdců). Tato debata sociálních filosofů o hodnotových základech demokracie se v posledních letech velmi rozrůžnila a globalizovala a bylo možné z ní vyvodit také vzdělávací a náboženské důsledky.⁶

Tyto koncepce se v závěru pokusíme konfrontovat s určitou základní teologicko-etickou vizí křesťanské výchovy, odvozenou

(bez nároku na systematickosti) z vybraných dokumentů učitelského úřadu katolické církve. Cílem naší úvahy bude vymezit (na obecné rovině) žádoucí postavení křesťanské výchovy v rámci veřejné/obecně závazné koncepce výchovy v demokratické společnosti a konkrétně posoudit, který z předložených modelů výchovy k občanství mu nejlépe odpovídá. Následně se pokusíme zjistit, zda lze z určitého rámcového pojetí křesťanské výchovy, obsaženého ve vybraných dokumentech katolické církve, také vyvodit náznak koncepce výchovy k demokratickému občanství. Budeme hledat způsob jejich vzájemného uznání, který by zabránil vylučování nebo pohlcení, ale umožnil oběma mluvit ze svého vlastního místa.

1. Americké debaty o výchově k demokratickému občanství – osm modelů

Jedním ze základních darů, ale současně rizik demokratické společnosti (včetně její výchovy a školství) je trvalá nejistota o vlastních hodnotových základech a z ní plynoucí váhavost na rovině praktických kroků a rozhodnutí. Tuto nejistotu, jakkoliv může být v praxi bolestivá, nelze překonat násilným podřízením pod jednu etickou koncepci ani jejím překrytím úředně technickými parametry, dokumenty a úkoly. Tato nejistota se vždy znovu dere zpět a bezprostředně se týká i církve a křesťanů.

Jistě, i v demokracii vzdělávání vyžaduje určitý prvek rozhodnutí ze strany státní nebo školské autority a setkání s tváří dítěte nebo konkrétní školní třídou je natolik naléhavé, že určitý primát praktické soudnosti rodiče nebo učitele je nevyhnutelný. Ale schopnost cítit za každých okolností důstojnost člověka a odpovídat ve výchově (stejně jako ve víře, vztazích či demokratické politice) na nepředvídatelné situace a krize, vyžaduje více než jen odučenou hodinu nebo odškrtnutí příslušné položky v osnovách rámcových vzdělávacích plánů. Vyžaduje svědomí a z něho teprve plynoucí zamyšlení nad smyslem (nikoliv jen cílem) svého počínání, podmínkami platnosti určitých norem i přiměřeným řešením výchovných situací.

Americký kontext debaty o výchově k občanství je historicky spojen se zaváděním jedné z nekontroverznějších politických institucí – veřejným školským systémem tzv. obecné školy (common school). Ačkoliv jsou Spojené státy často dávány za příklad liberálního omezení státní moci vzniklé slučováním menších politických jednotek, v oblasti školství Američané na počátku 19. století překvapivě předbíhali Evropu a snažili se (v duchu vypjatého ideálu rovného občanství) urychleně zavést vzdělání pro všechny zajišťované veřejnou institucí. Tento plán ovšem narážel na fakt radikální plurality a decentralizace amerického školství – vesnické školy, okresní školy, církevní, charitativní školy atd.⁷

Obecné školy často vznikaly jako přímý protipól vůči školám náboženským, ty z jejich pohledu učily nepřijatelnému „sektářskému pohledu na svět“, což se týkalo především katolických škol pro zhruba tři miliony irských přistěhovalců.⁸ Tento fakt byl zdrojem častých konfliktů, a první fáze společné historie amerického veřejného a křesťanského školství je proto logicky spojena s radikalismem z obou stran. Zatímco státní „občanská“ škola spojuje svou misi s prosazováním plochého osvícenského sekularismu přes hlavy věřících, křesťanská, zvláště katolická škola trvá na všeobecném prosazování věrouky a spojuje to s tvrdým odmítáním ústavní demokracie a lidských práv, z něhož církev v podstatě „vysvobodil“ až II. vatikánský koncil.⁹ Série střetů zastánců obecné školy s katolickými farními komunitami nakonec vyústila v poměrně tvrdý návrh tzv. Blainova dodatku americké Ústavy, zakazujícího jakékoliv veřejné financování kato-

lických škol. Návrh sice neprošel, ale na jeho základě vznikla ústavní opatření dodnes platná ve 38 z 50 amerických států.¹⁰

Výchova v USA i v evropských zemích však musí dnes čelit novým výzvám, např. radikálními nároky na svobodu dospívajících a zpochybnění odpovědnosti vůči společnosti jako celku, projevům zrychlené ekonomické, technicko-komunikační a politické globalizace, rostoucího přístěhovalectví a s ním souvisejících radikálních požadavků různých kulturních a náboženských skupin na sociální uznání apod.

Z této složité mapy výchovných napětí a dilemat se nyní zaměříme na jeden, i když v jistém smyslu stěžejní aspekt, kterým je problém výchovy k demokratickému občanství. Výchova k občanství není pouze požadavkem státu formujícího své podřízené k vlastním účelům, ale vyplývá ze zvláštní mravní povahy demokracie jako politického režimu založeného na „nadpolitické“ ústavní garanci základních práv a svobod, střídání držitelů moci a prostoru pro činnou účast občanů na správě věcí veřejných. Výchova k občanství je v demokracii v jistém smyslu podmínkou občanství jako takového, alespoň v jeho plnohodnotném smyslu. Její prosazování přesto není požadavkem samozřejmým a stala se, zejména od 90. let, předmětem řady polemik.¹¹

Pro účely této studie si různé návrhy pojetí výchovy k demokratickému občanství představíme na ose pomyslného kontinua, v němž na levou stranu umístíme koncepci „silné“, kladoucí důraz na všeobsažné etické doktríny dobrého života politické pospolitosti, a na pravou stranu vložíme koncepci „slabé“, zdůrazňující osobní svobodu a náboženskou nebo etickou pluralitu. Občas ale budeme muset upozornit i na rozpory „uvnitř“ obou pólů, např. mezi etickým nebo politickým založením politické jednoty společnosti na straně jedné a mezi svobodou osob a svobodou kultur a komunit na straně druhé.

Model kontinua se nekryje s ideologicko-politickým rozlišením na pravici a levici, ale slouží výhradně jako nástroj prezentace určitých pojetí občanské výchovy v ideálně-typickém zjednodušení. Pojetí, která jsou umístěna na okraj kontinua, jsou sice chápána jako jednostranná a méně přínosná než pojetí umístěná poblíž středu, mohou však působit jako kritický *korektiv* pojetí výchovy, které je uskutečňováno v dané dějinné situaci. Rozmanitost alternativ, kterou americká debata přináší, může být inspirací pro českou diskusi o občanské, etické i křesťanské výchově.

1.1 Občanské náboženství a občanský totalismus

Na levém kraji kontinua nacházíme nejprve silné koncepcie výchovy k občanství, které usilují o maximální jednotu demokratické společnosti a maximální zapojení občanů do jejího budování. Souvisejí s ranou konfliktní fází vzniku obecné školy v 19. století a v americkém kontextu k nim patří zejména koncepcie „občanského náboženství“ Horace Manna a „občanského totalismu“ v pojetí Johna Deweyho.

Základem veřejné výchovy je podle Horace Manna směsice ideálů demokracie, občanských svobod a „antisektářský“ pojetí lidového protestantismu. Mann mluví o „protestantské svobodě myšlení“, která udržuje svobodné instituce a veřejné vyučování, a ty na oplátku uchovávají tuto svobodu.¹² Cílem výchovy je učít křesťanské lásce a současně „osvítit a pozvednout demokracii“ přimknutím se k občanské agendě „neutrální“ vůči „sektářským“ stanoviskům, která rozdělují.¹³ Ve škole má být povinné náboženství (většinou četba Bible bez komentářů), ovšem důsledně zaměřené k tomu, aby utvářelo „Američany jedné krve a jedné

svobodné země... vzdělávané k tomu, aby byli jedním harmonickým lidem".¹⁴ Mann a jeho přátelé – pokrokový reformista se zhlédli v byrokratické konsolidaci, systematickosti a uniformitě vzdělávacích systémů některých evropských zemí, kterou doplnili o soubor klíčových demokraticko-občanských cílů.¹⁵

„Občanský totalismus“ Johna Deweyho, známého představitel amerického pragmatismu, tkví v pojetí demokracie samé jako kvazináboženské jednoty národů, jazyků a občanských přesvědčení a jako „pokračování ve zjevování pravdy“. Dewey dokonce tvrdí, že jedině v demokracii se vtělení Boha v člověku (jako nástroji univerzální pravdy) stává „živou přítomností v obyčejném a přirozeném smyslu“. Tato pravda se stává sdílenou a provádí se ve všech společenských sférách.¹⁶

1.2 Krajiní libertarianismus nebo pluralismus

Krajiní libertariáni považují občanskou výchovu za projev tyranie, která upírá dítěti „právo na otevřenou budoucnost“.¹⁷ Cílem libertariánské výchovy je maximální osvobození jednotlivce od jakýchkoliv vnějších vzdělávacích požadavků, ať je jejich zdrojem stát, náboženství, kulturní komunita nebo v krajiním pojetí dokonce rodiče.¹⁸ Tento model se často pojí s radikálními výzvami k „odškodnění společnosti“ nebo zrušení pravomoci pedagoga.¹⁹ Jiná podoba libertarianismu naopak roli rodičů vůči státu zdůrazňuje, možnost konfliktu mezi svobodou rodiče a dítěte netematizuje a nebere v úvahu ani vedlejší důsledky tzv. tyranie rodičovské lhostejnosti, které může být dítě v této výchově vystaveno.

Podobně americký filosof Bruce Ackerman odmítá jakoukoliv formu veřejné výchovy a za dostatečné považuje „poskytnout dítěti přístup k široké škále kulturního materiálu“ a nechat na něm, jaký způsob života si na jejich základě vybere. Ackerman uznává pouze cvičení dětí v sebeovládání a v uvědomění míry uskutečnitelnosti a nákladů na vlastní životní plány.²⁰

Krajiní pluralismus uznává bezbřehou mnohost kulturních, náboženských a společenských projevů a neomezenost jejich prosazování ve výchově a veřejném prostoru. Hájí rozdíly pro ně samé, aniž tematizuje potřebu jakýchkoliv univerzálních hodnot nebo kritérií, které by je mohly porovnat. Týráním dítěte v rodině nebo v náboženské komunitě je pro krajiní pluralisty stejně „demokratické“ jako hájení jeho důstojnosti a rovného přístupu ke vzdělání.

1.3 Výchova k demokratické rozpravě

Na druhé pozici z levé strany kontinua se nacházejí silně etické koncepce výchovy k demokratické rozpravě nebo rokování. V americké filosofii je zastává např. prezidentka pensylvánské univerzity a autorka uznávané knihy *Democratic Education* Amy Gutmannová. Ve své původní koncepci z r. 1987 Gutmannová razila tezi, že jednotná (a státem prosazovaná) koncepce demokratické výchovy je možná jen tehdy, jestliže není pouhým shrnutím dílčích společenských zájmů, ale výsledkem procesu otevřené rozpravy občanů o věcech společného zájmu. V této koncepci se důraz z cíle výchovy přesouvá na proces jejího uskutečňování, který je s tímto cílem ztotožněn. Těžištěm výchovy je pro Gutmannovou maximálně svobodná a otevřená všeobecná rozprava, která vyžaduje státem prosazovanou koncepci občanské výchovy jako „vědomé reprodukce demokratické společnosti v čase“.²¹

Podle Eamonna Callana by se studenti v rámci těchto rozprav měli také naučit zacházet se svými neshodami a vžívat se empatickou představitelstvem do života jiných (včetně těch, s nimiž

názorově nesouhlasí). Měli by si osvojit také liberální ctnosti tolerance a rozumnosti (*reasonableness*) a tyto uplatňovat nejen v životě veřejném, ale také v soukromém.²²

1.4 Občanský minimalismus a koncepce „rodičovské volby“

Na druhou pozici z pravé strany kontinua můžeme umístit koncepci tzv. občanského minimalismu a rodičovské volby, v americkém kontextu spojené především se jmény Stephen Gilles, Loren Lomasky a Michael McConnell. V publikaci *On Educating Children. A Parentalist Manifesto* Gilles tvrdí, že klíčovým liberálním principem ve výchově není svoboda dítěte, ale přednostní právo rodičů rozhodovat o jeho výchově. Tento požadavek, zdůvodněný argumentem, že rodiče nejlépe rozumějí vzdělávacím potřebám svých dětí, Gilles chápe jako „prodloužení“ ústavního práva na svobodu slova. Zároveň však připouští, že vzdělání by mělo mít minimální společný cíl, jímž je příprava dětí na budoucí autonomii dospělých.²³

V podobném smyslu označuje Loren Lomasky výchovu dětí za „integrální složku projektu lidské osoby“, a tedy součást osobních aspirací každého rodiče. V dětech rodič přijímá mezigenerační závazek, buduje „své“ dílo, přetváří život národa a získává čest a slávu, která ho přežije.²⁴

Kromě vymezení hranic občanského minima ve výchově se tyto koncepce často hlásí ke vzdělávací politice tzv. rodičovské volby (*parental* nebo *school choice*).²⁵ Jedná se o systém, který namísto automatického přerozdělování peněz státním školám tyto peníze přiděluje přímo rodičům žáků ve formě zvláštních kupónů (*vouchers*) a ti je pak přidělují školám podle vlastního výběru (soukromým i veřejným). I když je tato politika ve Spojených státech předmětem mnoha sporů, byla v praxi (i mimo USA) již několikrát vyzkoušena.²⁶ Zastánci kupónů vyzdvihují větší zapojení rodičů do vzdělávacího procesu a povzbuzení konkurenční soutěže mezi školami. Odpůrci tvrdí, že kupóny snižují vzdělávací standardy a objem peněz ve veřejném školství a posilují sektářský charakter komunit, které se díky kupónům mohou vyhnout plnění základních požadavků demokratické ústavy. Přes tyto spory však metoda vzdělávacích kupónů zůstává vedle domácího vzdělávání nejrozšířenější alternativou amerického veřejného školství.²⁷

1.5 Liberální pluralismus a multikulturalismus

Třetí koncepcí z levé strany kontinua je pozice liberálního pluralismu a multikulturalismu. Tento model sice hájí závazné univerzální hodnoty lidských práv, ústavních svobod a liberálně-demokratického zřízení, vyvozuje z nich však silnou roli pluralitní občanské společnosti, úzce provázanou s demokratickým státem. Občanská společnost potřebuje demokratický stát a naopak. Samotné občanské kurikulum sice nemá být pluralitní, ale v národnostně nebo nábožensky zaměřené škole může představovat „první navození odlišného způsobu života“. Tvoří ho tři hlavní složky: dějiny demokracie (ve smyslu institucí i demokratické praxe), filosofie demokratické vlády a praktická věda o politice, povzbuzující k aktivnímu zapojení občanů do věcí veřejných. Tuto koncepci zastává americký filosof Michael Walzer.²⁸

Kanadský filosof českého původu Will Kymlicka toto pojetí obhacuje o prvek demokratického multikulturalismu. Občanská výchova pěstuje současně ctnosti veřejné i neveřejné. Základní ctností dobrého občanství je podle Kymlicky ctnost „zdvořilého zacházení“ (*civility*), která se projevuje nejen na úrovni státních institucí, ale také v každodenních mezilidských vztazích v rámci občanské společnosti. Podobně také druhá ctnost liberální

občanské výchovy, kterou Kymlicka označuje pojmem nediskriminace.²⁹

1.6 Liberální partikularismus

Třetí pozici zprava zaujímá pojetí výchovy, které pracovně nazveme liberálním partikularismem. Toto pojetí na rozdíl od liberálního pluralismu uznává rozdílnost kultur a komunit v mnohem větší míře pro ně samé a nejen jako nástroj upevnění jednoty demokratické společnosti a občanství.

Podle jednoho z protagonistů tohoto přístupu Jeffa Spinnera-Haleva je podstatou svobody možnost, „aby si lidé zvolili způsob života, který chtějí vést“, ne život „trénovaný neustálými akty volby“. Ne každý projev liberalismu se musí nutně aplikovat na všechny společenské komunity a ne každé snižování autority je automaticky zárukou plurality. Kromě výchovy k autonomii musí občanská výchova usilovat i o přiměřené porozumění rozmanitosti a o integraci náboženských skupin. Dokonce i přísné náboženské skupiny mohou podle Spinnera-Haleva přispět k prohloubení svobody lidí žijících nereflektovaným způsobem života. Mohou proto i určitou část vzdělávacího programu veřejné školy utvářet podle vlastních představ.³⁰

1.7 Etický liberalismus

Čtvrtou pozici zleva, stále (byť již jen slabě) vázanou na jednotnou koncepci občanské výchovy, přisoudíme etickému liberalismu. Tento směr má řadu podob a odstínů, ale ve výchovné oblasti ho nejvýrazněji zastává americký filosof William Galston. Galstonova pozice vychází z kritiky koncepce demokratické výchovy Amy Gutmannové, kterou považuje za příliš silnou, protože nezahrnuje „pěstování respektu vůči individuálním právům a ochraně soukromí“ a nedoceňuje „ústavní omezení zákonodárné většiny“ a „ctnosti a kompetence vztažené k institucím zastupitelské demokracie“.³¹

Liberální občanství má mít podle Galstona jasné hranice a přiznat oprávněnost našeho usilování o „vlastní zájmy a uspokojení“, současně by však mělo obsahovat minimální jádro ctností, závazků a výchovných kompetencí. Do tohoto jádra Galston klade tři druhy ctností: „ctnosti občanství“ (respekt k právům druhých, schopnost posoudit kandidáty na politický úřad, soběstačnost a umírněnost v nárocích na veřejné služby), „ctnosti vůdcovství“, k nimž Galston řadí trpělivost, přijetí ústavních a institucionálních hranic vlastního jednání, cílevědomost, schopnost odolávat pokušení popularity a zužovat propast mezi moudrým politickým jednáním a přáním veřejnosti. Třetí okruh tvoří „všeobecné politické ctnosti“, schopnost zapojit se do rozpravy, naslouchat protichůdným stanoviskům, srozumitelnost, nemanipulativní přesvědčivost a praktičnost.³² Galstonovo pojetí výchovy k občanství má i lehce antiintelektuální zahrocení, protože přiznává občanům právo žít (sókratovsky řečeno) „i neprozkoušený“, tj. nereflektovaný občanský život a nad teoretické poznání klade v občanském životě praktický zdravý rozum.³³

1.8 Sbíhavý liberalismus

Poslední, čtvrtou koncepcí z pravé strany kontinua je tzv. sbíhavý liberalismus amerického filozofa Johna Tomasiho. Tato koncepce hájí na jedné straně principy politického liberalismu, požadujícího jasné rozlišení mezi politikou jako sférou obecného rozhodování a obecně závazných principů spravedlnosti a neveřejnou občanskou sférou, v níž panuje nepřekonatelná pluralita „rozumných, ale vzájemně neslučitelných“ pojetí dobrého života. Na straně druhé však bere vážně úsilí o plnohodnotný život na rozhraní občanství a etiky, politiky a občanské společnos-

ti.³⁴ Zatímco u hlavního teoretika politického liberalismu Johna Rawlse je otázka veřejné výchovy spíše okrajovou záležitostí a je přinejlepším vedlejším produktem při hledání univerzálních principů a stability demokratického režimu, u Tomasiho je výchova klíčovým mostem mezi liberální spravedlností a etikou, mezi „veřejnou“ a „neveřejnou“ identitou dospívajícího člověka a občana.³⁵

Má-li si liberální občanská výchova zajistit svobodné uznání od občanů, musí obsahovat také kritické posouzení vedlejších dopadů (*spillovers*) liberálních institucí (včetně státní výchovy) na různé způsoby života těchto občanů a důvody jejich případného odcizení vůči demokracii. Těžištěm liberální výchovy k občanství proto není pouze otázka spravedlnosti, ale také zajistit podmínky jejího uznání samotnými občany (*legitimacy*), včetně výchovy ke schopnosti klást veřejné moci přiměřený odpor. Fundamentalistům (v náboženském i světském hávu) Tomasi připomíná závaznost liberální koncepce politické autonomie, politické účasti a plnohodnotného rozsahu práv pro každého občana; liberálové jsou vyzýváni, aby se věnovali tématům, která „leží hluboko v morálním světě jednotlivých občanů“, diskutovali ve škole i o „neveřejných“ hodnotách, podle nichž se lidé ve svém životě skutečně řídí.³⁶

Smyslem liberální občanské výchovy je podle Tomasiho nacházet oboustranný soulad (*fit*) mezi „normami veřejného rozumu“ a smyslem života těch, k nimž se výchova vztahuje. Umožňuje tak „umístit záležitosti osobního lidského rozkvětu a blaha do jádra občanství“. Občanská výchova vychází ve stejné míře z etické situovanosti studentů jako „z perspektivy jejich politického osvobození“. Spíše než kuchařkou požadovaných občanských vlastností je „uměním dobrého života“, osvojovaným jen při díle skutečnými lidmi z masa a kostí.³⁷

Krédem liberální občanské výchovy by podle Tomasiho mělo být: „Staň se spravedlivým, ale způsobem, který má takový smysl a váhu, jakou pro Tebe až dosud měla Tvá osobní historie. Tvoje občanství v liberální společnosti neobnáší pouze plnění politických povinností, ale také způsob, jak utváříš svůj život... ne *navzdory* vědomí práv a veřejné perspektivě souzení, v níž jsou stvrzovány principy spravedlnosti, ale *díky* užívání těchto práv a sdílené perspektivy, kterou vyznačuje jejich politický primát. Musíme každého z Vás připravit na smysluplný a celistvý život v rámci dílčího druhu společenského světa, do něhož právě vstupujete – světa, v němž se životy lidí musejí utvářet na rozhraní složek jejich veřejné a neveřejné identity... Právě jako političtí liberálové s úctou plníme svou roli při přípravě Vás všech na klíčový úkol člověka – nacházení osobního smyslu ve vlastní politické autonomii.“³⁸

2. Vzájemnost výzev mezi křesťanskou a občanskou výchovou

Americké debaty o výchově k demokratickému občanství se dotýkají křesťanské výchovy a vzdělání přinejmenším ve třech rovinách: 1. odpovědné vymezení vztahu mezi hlásáním křesťanské zvěsti a koncepcí veřejného vzdělání v demokratickém právním státě, 2. zkoumání možnosti odvodit určitou koncepci výchovy k občanství z křesťanské zvěsti a náboženského vzdělávání z výchovy k demokratickému občanství, 3. vymezení pravomocí (rodiny, školy, církve a státu) v institucionálním systému demokratického školství.

Na rovině koncepce se musíme vyhnout dvěma krajnostem – rozplynutí radikality víry v homogenitě do sebe uzavřeného a ryze vnějškově chápaného „občanského náboženství“ a snaze

manipulativně ovládnout a podřídit celou oblast veřejné výchovy pouze křesťanskému pojetí. Politická moc musí i nadále umožňovat křesťanským rodičům a určitým institucím předávat víru jako univerzální pravdu a zdroj obnovy života všech lidí, křesťané se však musejí vzdát jakéhokoliv nároku ovládat společnost jako celek, musejí přijmout svobodu hledání druhých lidí a jít až na samu mez dialogu, zdůvodňování a přesvědčivosti. Církev (církve) musí odolat pokušení získávat výhody na úkor celé společnosti a vzít daleko intenzivněji za své hledisko inkulturace, které umožňuje skloubit ne-mocenskou přesažnost tajemství víry vůči naléhavým světským skutečnostem a srozumění pro společné dobro obce jako celku. Přestože křesťanská a občanská výchova musejí i nadále hovořit každá ze svého vlastního místa a některá sporná témata (jako např. ochrana života) mohou přetrvávat, ocitli jsme se poprvé v dějinách v situaci, kdy díky otevřenosti kultury ústavní demokracie i křesťanského teologického myšlení dokážeme překročit jednostranně konfliktní vztah občanské a křesťanské výchovy a hledat cesty jejich *dynamické symbiózy*.³⁹

V tomto smyslu lze také uvažovat o určitém *posunu těžiště* křesťanské výchovy směrem od historicky pochopitelného křesťanského partikularismu, konfrontace se státem nebo rezignace na věci veřejné k umírněnému „eticky situovanému“ pojetí liberální výchovy k občanství (zejména v pojetí Tomasiho). Je třeba ocenit jeho *apel na ztělesnění liberálních hodnot* lidských práv, demokratické účasti a politických svobod v konkrétním hledání každého člověka a současně se nebránit debatě o *přirozenoprávních a náboženských kořenech* liberální společnosti. Neexistuje však žádný univerzální model výchovy k občanství aplikovatelný nezávisle na dějinné situaci. Jakákoliv koncepce občanské výchovy může být *pouze konkrétní odpovědí na konkrétní situaci* a korigovat dobové krajnosti (ze strany církví i státu) také jinými přístupy, z nichž některé jsme představili v našem modelu kontinua.

S jistou obezřetností lze říci, že v dokumentech učitelského úřadu katolické církve nenacházíme žádnou výslovnou koncepci výchovy k demokratickému občanství, mezi řádky však lze vyčíst jisté náznaky, kudy by se mohla ubírat. Pastorační konstituce *Gaudium et spes* v odstavcích 75 a 89 vyzývá k občanské a politické výchově mládeže a širokých vrstev s cílem rozvinout jejich spoluúčast na politickém životě ve státě a v globálním měřítku. Podobné zmínky lze nalézt v odstavci 1917 *Katechismu katolické církve* a v odstavci 191 *Kompendia sociální nauky církve*. *Všeobecné direktorium pro katechezi* z r. 1997 se hlásí ke staršímu požadavku „výchovy ke spravedlnosti“, formulovanému v dokumentu *De iustitia in mundo* světové biskupské synody v Římě z roku 1971.⁴⁰ Deklarace *Gravissimum educationis* II. vatikánského koncilu zdůrazňuje propojení mezi výchovou osoby k „poslednímu cíli“ a současně k blahu společnosti, rozlišuje mezi zapojením občanů do politiky a do „různých skupin lidské společnosti“ a zdůrazňuje občanské cíle také v případě rodinné výchovy a katolické školy.⁴¹

Absence jednoznačného pojetí občanské výchovy ze strany církve je však na druhé straně pozitivním jevem. Církev se tím brání jednoznačnému ztotožnění s určitou státem prosazovanou koncepcí nebo školským systémem a všem aktérům výchovy dává prostor ujmout se své role v dané dějinné situaci. S tím souvisí také tradiční důraz křesťanství na primární výchovnou pravomoc rodiny a pojetí státu, školy a v jistém smyslu i církve jako instancí pouze doplňujících.⁴² Proti sobě zde stojí silný apel (zvláště křesťanských radikálů) na vydělení ze systému obecného školství (formou domácího vzdělávání, striktně nábožen-

ských škol nebo vzdělávacích kupónů) a tradiční aristotelsko-tomistické pojetí člověka jako bytosti přirozeně společenské a politické, která musí toto své „přirozené tíhnutí“ uskutečňovat.⁴³ Vyvážené uspořádání pravomocí v oblasti vzdělávání je proto pro křesťanské teology, vychovatele a politiky stále otevřenou výzvou.

Ze strany státu a občanské společnosti je naopak vážným problémem jev, který francouzský filosof Paul Ricoeur trefně nazval kulturní amputací školního vzdělání. Pod záminkou nestrannosti státního školství se ve výuce často vynechává i nejzákladnější seznámení žáků s křesťanstvím jako zásadní součástí evropského a světového kulturního dědictví a velká část generace budoucích občanů tak ztrácí „přístup ke své vlastní minulosti“.⁴⁴ V tomto smyslu je úkolem státu, školy i církve nalézt v rámci občanské výchovy (a vzdělávacího programu demokratického školství obecně) odpovídající prostor pro vzdělávání o náboženství, které nenutí děti k přijetí náboženského vyznání, ale vede je k tomu, aby dokázaly myslet z hlediska svých věřících (nebo naopak nevěřících) spolužáků v zájmu lepšího poznání a vzájemného dorozumění.

Ostatně projekty občanské a náboženské výchovy jsou „odsouzeny ke spolupráci“ i z důvodů mnohem prozaičtějších. Spíše než vzájemným konfliktům budou muset stále častěji a společně čelit tlakům všudypřítomné technokratizace, globální spotřeby a zábavy.⁴⁵

Poznámky:

- 1 Či přesněji hledání v jejím přijetí a přijetí v jejím hledání?
- 2 Forst říká „eticky autonomní“.
- 3 FORST, R. *Kontexte der Gerechtigkeit. Politische Philosophie jenseits von Liberalismus und Kommunitarismus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, 1994, s. 394n.
- 4 Příkladím se k tomuto novotvaru, protože pojem občanství je podle mého názoru příliš zatížen redukcí na oblast vnějškovou a formálně-právní a pojem občanská odpovědnost zase svádí k vytěsňování právního, institucionálního a politického zprostředkování mezilidských vztahů. V podobně širokém smyslu tento pojem používá např. francouzský filosof Paul Ricoeur v knize RICOEUR, P. *The Just. Ttrans. David Pellauer*. Chicago: University of Chicago Press, 2000 (1995).
- 5 *Kompendium sociální nauky církve*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008, s. 129–131. Viz dále tamtéž, odst. 406–407, s. 259.
- 6 Souhrnný přehled debaty probíhající přibližně od začátku 80. let nejprve v USA a později v Evropě, zvláště v Německu, zachycuje sborník VELEK, J. (ed.) *Spor o liberalismus a komunitarismus*. Praha: FILOSOFIA, 1996. K vzdělávacímu kontextu této debaty viz zejména: MACEDO, S. – TAMIR, Y. (eds.) *Moral and Political Education. Nomos XLIII*. New York and London: New York University Press, 2002; a McDONOUGH, K. – FEINBERG, W. (eds.) *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- 7 MACEDO, S. *Diversity and Distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 2000, s. 51.
- 8 Tamtéž, s. 60.
- 9 Podrobně tuto historii popisuje opět americký filosof Stephen Macedo v knize: MACEDO, S. *Diversity and Distrust*, s. 68–76. Za první dokument výslovně a oficiálně uznávající koncept lidských práv bývá v katolické církvi zpravidla považována encyklika Jana XXIII. *Pacem in terris* z r. 1963.
- 10 Tamtéž, s. 77–80. Viz dále odkazy: http://en.wikipedia.org/wiki/Blaine_Amendment a http://en.wikipedia.org/wiki/Anti-Catholicism_in_the_United_States#Parochial_schools.

- 11 V americkém kontextu jsou tyto polemiky shrnuty např. v již zmiňovaném sborníku MACEDO, S. – TAMIR, Y. (eds.) *Moral and Political Education* (2002).
- 12 MANN, H. Prospectus of the Common School Journal (1838). In: MANN, H. *Life and Works of Horace Mann, vol. 7*. Boston: Lee and Shepard, 1891, 29, 3.
- 13 Mannova dvanáctá výroční zpráva ve funkci sekretáře Vzdělávací rady státu Massachusetts: *Annual Reports of the Secretary of the Board of Education*. Boston: Lee and Shepard, 1891.
- 14 DUTTON, W. S. The Proposed Substitution of Sectarian for Public Schools. *Common School Journal* 10, no. 11 (June 1, 1848). *Common School Journal* byl časopisem Horace Manna, ale Mann sám tento požadavek formuluje opatrněji: „Nečíst nic, co by zmenšovalo bratrskou lásku vůči druhým stvořeným bytostem, jejich povaze, cílům a názorům.“
- 15 MACEDO, S. *Diversity and Distrust*, s. 53.
- 16 Srov. DEWEY, J. *Christianity and Democracy* (1892). In: BOYD-STON, J. A. (ed.) *The Early Works*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1969–1975, 4:9.
- 17 FEINBERG, J. The Child's Right to an Open Future. In: CURREN, R. (ed.) *Philosophy of Education: An Anthology*. Wiley: Blackwell Publishing, 2007.
- 18 Srov. např. DWYER, J. G. Changing the Conversation about Children's Education. In: MACEDO, S. – TAMIR, Y. *Moral and Political Education*, s. 323–356.
- 19 Srov. zejm. ILLICH, I. *Odškolení společnosti. Polemický spis*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001.
- 20 ACKERMAN, B. A. *Social Justice in the Liberal State*. New Haven: Yale University Press, 1980.
- 21 GUTMANN, A. *Democratic Education. With a New Preface and Epilogue*. Princeton: Princeton University Press, 1999.
- 22 CALLAN, E. *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- 23 GILLES, S. On educating children: A parentalist manifesto. *University of Chicago Law Review* 63, 1996, č. 3, s. 937–1034.
- 24 LOMASKY, L. *Persons, Rights and the Moral Community*. Oxford: Oxford University Press, 1987, s. 167.
- 25 WOLFE, A. (ed.) *School Choice: The Moral Debate*. Princeton: Princeton University Press, 2002.
- 26 Podrobněji viz např. http://en.wikipedia.org/wiki/School_voucher. Srov. dále FRIEDMANNOVI, M. a R. *Svoboda volby*. Praha: Liberální institut, 1992, kap. 6.
- 27 K historii domácího vzdělávání v USA viz podrobněji: REICH, R. Testing the Boundaries of Parental Authority over Education: The Case of Homeschooling. In: MACEDO, S. – TAMIR, Y. *Moral and Political Education*, s. 277n.
- 28 WALZER, M. Education, Democratic Citizenship, and Multiculturalism. In: WEINER, E. (ed.) *The Handbook of Interethnic Coexistence*. New York: Continuum Publishing, 1998, s. 153–161. Srov. dále WALZER, M. The idea of civil society: A path to social reconstruction. *Dissent* 39 (Spring), 1991, s. 293–304.
- 29 KYMLICKA, W. *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press, 2001, kapitola 16: Education for Citizenship, s. 291n.
- 30 SPINNER-HALEV, J. *Surviving Diversity. Religion and Democratic Citizenship*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2000, s. 125–141. Podobné stanovisko zastává např. také kanadská filosofka Melissa S. Williams z University of Toronto.
- 31 GALSTON, W. A. *Liberal purposes: goods, virtues, and diversity in the liberal state*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1991.
- 32 Tamtéž.
- 33 Tamtéž.
- 34 TOMASI, J. Civic Education and Ethical Subservience: From Mozart to Santa Fe and Beyond. In: MACEDO, S. – TAMIR, Y. (eds.) *Moral and Political Education*, s. 193–243.
- 35 Srov. TOMASI, J. Civic Education and Ethical Subservience, s. 200. Rawlsův náznak minimalistické koncepce výchovy váhá mezi opatrnou veřejnou výchovou k „ctnostem politické spolupráce“ (toleranci, občanské zdvořilosti, vstřícnosti vůči jinak smýšlejícím a zdůvodňování vlastního stanoviska dobrovolně a obecně přijatelnými argumenty) a ponecháním výchovy na svobodném a „neveřejném“ rozhodnutí rodičů, pro něž by stát pouze vytvářel vnější podmínky spravedlnosti a rovnosti vzdělávacích příležitostí. Pro první aspekt viz RAWLS, J. *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press, 1993; pro druhý viz studii RAWLS, J. The Idea of Public Reason Revisited. In: FREEMAN, S. (ed.) *Collected Papers*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1999.
- 36 TOMASI, J. Civic Education and Ethical Subservience, s. 198–200.
- 37 Tamtéž, s. 200 a 216.
- 38 Tamtéž, s. 216.
- 39 V katolickém kontextu nacházíme nejvýraznější zdroje pro tento postoj v dokumentech II. vatikánského koncilu (především *Gravissimum educationis* a *Gaudium et spes*), Jana Pavla II., Benedikta XVI. i papeže Františka. Oporu pro něj lze najít také v *Kompendiu sociální nauky církve, Všeobecném katechetickém direktoriu* apod. Srov. např. *Gravissimum educationis*, odst. 8, *Gaudium et spes*, odst. 44.
- 40 KONGREGACE PRO KLÉRUS. *Všeobecné direktorium pro katechizaci*. Praha, Sekretariát ČBK, 1998, odst. 17, s. 14.
- 41 *Gravissimum educationis*, odst. 1, 3 a 8.
- 42 „Protože rodiče mají první a nezadatelnou povinnost i právo vychovávat děti, potřebují mít skutečnou svobodu vybrat si školy. Proto veřejná moc, jejímž úkolem je chránit a hájit občanské svobody, má se z titulu podílné spravedlnosti starat o to, aby byly veřejné prostředky vynakládány tak, aby rodiče mohli pro své děti vybrat školy opravdu svobodně podle svého svědomí.“ *Gravissimum educationis*, odst. 6. „... Podle zásady subsidiarity se má ujmout výchovy stát teprve tehdy, když rodiče nebo jiné společenské útvary neplní svůj úkol, ovšem s ohledem na přání rodičů.“ Povinnost státu ve výchově je motivována sledováním obecného blaha. Tamtéž, odst. 4.
- 43 Snaha příslušníků některých náboženských komunit o vyčlenění vlastních dětí z určitých částí veřejného vzdělávacího programu se v minulosti příležitostně projevila soudními žalobami proti státním vzdělávacím autoritám, zejm. v USA. Notoricky známým se stal spor Mozart vs. Hawkins County Public School District z r. 1987, který se týkal školní četby úryvků popisujících magické praktiky. http://en.wikipedia.org/wiki/Mozert_v._Hawkins
- 44 RICOEUR, P. – AZOUVI, F. – LAUNAY, M. de. *Myslet a věřit*. Praha: Kalich, 2000, s. 166.
- 45 KONGREGACE PRO KATOLICKOU VÝCHOVU. *Katolická škola na prahu třetího tisíciletí*. Praha: Sekretariát ČBK, 1999, odst. 10, s. 4–5.

Summary: The Disputes over the Conception of Education for Democratic Citizenship as a Challenge for Christian Education

Education for democratic citizenship is one of the neglected areas in Christian and ethical education nowadays, which is partly caused by a historical competition between traditional (especially catholic) religious education and the state mandated 'common schools' in the 19th century. However, a 20th century American philosophical debate between 'liberals and communitarians' has also resulted in seeking appropriate concept of public (civic) education for democracy. The paper presents eight typological models of education for democratic citizenship taking the degree of political unity and personal autonomy/cultural or religious plurality as its gauge. These models are used as a starting-point for reflection on a revived relationship between liberal civic and open-minded Christian education that are a challenge to each other.