

# Filosofie výchovy

## 1.

Úvod. – Skeptické úvahy o významu filosofie a jejím užitku pro výchovu a pedagogiku.

Bylo by nasnadě počít výkladem, výměrem toho, co je výchova. Tak by pojmy základní už na začátku samém byly jasny, výklad by mohl pokračovat explikací, postupným vyjasněním toho všeho, co je obsaženo v pojmech. Ale ani filosofie, ani výchova nejsou předměty, které se dají vyložit takovým matematickým postupem. Není možno začít prostě výkladem několika abstraktních termínů, začít výkladem několika samozřejmých zásad a z nich jako z předpokladů dedukovat celou teorii. Tak v tomto oboru postupovat nelze. To proto, poněvadž předměty samy nejsou tak jednoduché, tak samozřejmé jako v jiných oborech, a je tudíž otázkou, jak vůbec máme začít výklad takového problému. Domníváme se, že dosti dobrou cestou k srdci našich problémů je položit určité skeptické, pochybovačné otázky, které nás pomalu dovedou tam, kde můžeme potom zarazit určité orientační body, vidět určitou cestu, kterou máme sledovat, před sebou. Takové pochybovačné, skeptické otázky naskýtají se nám přímo v životě tam, kde nejenom uvažujeme v přijatých myšlenkových drahách prostě podle toho, čemu jsme se někde naučili, nýbrž vyskytují se tam, kde začínáme o věci samé přemýšlet. A poněvadž filosofie je vlastně pokus o samopřemýšlení, samomyšlení, o samostatnost ducha v ohledu intelektuálním, tedy právě tato cesta, myslím, může být vhodná.

Takovou může být tato otázka: jaký je smysl filosofie výchovy, jaký může mít filosofie význam pro výchovu a vychovatelství? Čím může filosofie přispět k výchově? Vždyť přece filosofie je nauka spekulativní. Kdo si vzpomene na způsob, jak se učíme filosofii, na způsob, jak nabýváme určitého filosofického přehledu, vidí, že se hluboce liší od toho, jímž se nabývá znalostí vědeckých. Vidíme, že filosofie neexperimentuje ani nemá žádných pevných pouček jako např. matematika. Kde tedy bere vědění, které nám předkládá? Víme, že je to vědění knižní, že ve filosofických elementárních příručkách najdeme spoustu jmen, systémů všelijakých fantastických věcí, takže když příručku odkládáme z ruky, zbývá v nás často dojem, že filosofové si skutečně vymysleli i nejnemožnější věci.

Čím může takové spekulativní myšlení přispět reálnému společenskému procesu, jako je výchova? My víme, že pokud spekulování, abstraktní přemýšlení, má skutečně reálný dosah, pak bývá uloženo v odborné vědě. Také matematik v určitém slova smyslu spekuluje, nedívá se na skutečnost, nýbrž konstruuje určité ideje, soudí čistě jenom ve své hlavě. Všechny vědy koneckonců také postupují tak, že nejenom se dívají na skutečnost, nejenom konstatují, nýbrž také přemýšlejí docela samostatně, hledí konstruovat tam, kde se nedají poznatky ze skutečnosti přímo odečíst, ale je to přece něco jiného nežli abstraktní filosofování.

Tudíž jaký smysl, jaká součinnost je mezi obojím? V tomto skepticizmu, v této pochybovačnosti potom vzniká určitý názor na výchovu, který by chtěl výchovu samotnou a vědu o výchově úplně odpoutat od jakýchkoli filosofických předpokladů, založit na vědění co možná přesném, určitém, který by chtěl udělat z výchovy zaměstnání co možná podobné postupu věd co možná přesných.

Můžeme se ptát, zda v takovém pojetí není obsažena určitá idea filosofie, kterou musíme kritizovat. Filosofie se vykládá jako pouhá spekulace. „Spekulace“ má hanlivý příděch něčeho fantastického, něčeho, co se vznáší nad skutečností a proti čemu stojí pozitivní věda. Filosofie podle tohoto názoru nemá žádného pravého vědění, jejím oborem jsou nejvýše otázky, které se nestaly zralými pro skutečné vědění. Víme například, že je mnoho otázek přírodovědeckých, které dnes přírodní vědy řeší svými prostředky, přesnými nebo méně přesnými, ale vždycky kontrolovanými, schopnými opravy, pokroku atd., které dříve byly považovány za otázky filosofické. Vidíme, že např. takový *pojmem atomu* byl vytvořen jako pojem filosofický.

Vidíme, že zákony životních funkcí a jejich klasifikace původně byl problém filosofický, že takový Aristotelés se první zabýval důkladně klasifikací životních funkcí základních, a dnes vidíme, že se tím vším zabývají přírodní vědy.

Kdy filosofie předala tyto jednotlivé obory vědám? Filosofie sama nedovedla záhady přivést k takové jasnosti a k takovému bodu, kde by každý mohl určitou metodou, určitým způsobem myšlení a zacházení experimentálního se přesvědčit o jistých výsledcích. Filosofie nechávala tyto problémy v jakési neurčitosti. Když byly tyto otázky zralé k řešení, v tom okamžiku je předala odborným vědám. Není to vůbec osudem filosofie? Není snad filosofie určitým zbytkem otázek, zbytkem problémů, které ještě nedovedeme řešit nebo které jsou určeny k tomu, aby člověk při nich zůstal stát?

Nauka, která tvrdí, že skutečně filosofie je určena k tomu, aby koneckonců zmizela, že filosofie je jenom takovým zbytkem z otázek dosud nejasných, že filosofie je určena k tomu, aby udělala místo vědě, se nazývá *pozitivismus*. V pozitivismu rozeznáváme celou řadu forem. Toto je názor všem formám společný, že totiž filosofie nemá žádného samostatného oboru otázek ani odpovědí, že nemá žádného zvláštního předmětu, nýbrž že je jenom jistým způsobem nazírání na věci, zacházení s problémy dosud neřešenými a že v díle, kde všechny problémy jsou úplně vyjasněny, filosofie zmizí. Zakladatel pozitivismu, francouzský filosof Auguste Comte, řekl, že vědy si rozdělují okřesek všeho toho, co můžeme znát, a pakliže pro filosofii můžeme zachovat ještě nějaký obor, pak to bude jenom obor nejobecnějších výsledků všech jednotlivých věd, dnes specializovaných a generalizovaných. Filosofie nemá zvláštního oboru vědění, všechno to, co je v ní obsaženo, přijímá od ostatních věd a není skutečně žádným speciálním badatelským odvětvím.

*Má pozitivismus pravdu?* Kdyby měl pravdu, bylo by skutečně nejlépe orientovat výchovu co možno výhradně na odborných vědách. Víme, že pokusy o to se skutečně ve vychovatelství v minulém století daly. Zejména tu spoléháno na biologii, psychologii, sociologii, na vědu o životě a o lidském organismu, o vnitřní (psychologické) stránce našeho života organického a jeho stránce sociologické, na vědu o životě společenském. Ale je otázka, zdali pozitivismus nemůžeme oprávněně kritizovat pro bezděčné předpoklady, jež jsou v něm obsaženy a z kterých zde proberu jenom dva.

Především je možno se ptát, zdali veškerý užitek vědění, zdali všechno to, co vědění člověku přináší, spočívá v aplikaci konkrétních poznatků na jednotlivé případy, v jejich technickém použití. *To je jedna otázka.* Pozitivismus totiž říká, že filosofie nemůže výchově přispět ničím, poněvadž nemá žádných poznatků nebo, pokud má, jsou čerpány z jednotlivých věd odborných.

*Druhá otázka:* Neexistují snad různé druhy vědění, které, ačkoli v podstatě nějak odlišné, mohou se přece jenom vzájemně ovlivňovat, vzájemně oplodňovat, takže mohou mít své samostatné cíle, svá aspoň částečně odlišná kritéria, svůj vlastní způsob ověřování, nežije v nich přímo odlišná idea poznání?

Obrátíme se nyní ke studiu první otázky: Užitek ryze technický nějakého vědění je toho druhu, že vždycky předpokládá již jistý subjektivní účel. Tak například, když chceme zlepšit rychlost dopravy, již to předpokládá, že toto zvýšení rychlosti je účelné a cenné. Tak je tomu ve všech případech, kde se jedná o užitek čistě technický. Tomuto subjektivnímu cíli potom slouží určité konkrétní poznatky fyziky, chemie, o páře atd. Je zřejmo, že při aplikaci nastávají změny v něčem nám vnějším. Následky těchto změn, např. těch, které v 19. století tak pronikavě proměnily tvar světa, samozřejmě mohou zase zpátky zapůsobit na člověka. Ale v okamžiku, kdy poznatek je aplikován, v tom okamžiku člověk tvoří, provádí změny na něčem objektivním. Taková změna, změna celé společnosti, celého vnitřního člověka, jež nastala např. vyřazením vzdáleností ve světě, nesmírnými možnostmi sblížení, jaké nám dává např. aviatika, přenašení rozhlasové, má přirozeně důsledky i vnitřní. Víte všichni, že tyto důsledky nejsou vždycky příznivé, ale mnohému z vás jsou známy kritiky, které byly adresovány i těm největším vymoženostem techniky právě po této lidské stránce. A na tom nejlépe vidíme, že jsou to následky bezděčné, nezamýšlené.

Naproti tomu existují ještě jiné „užitky“, užitky jistých hnutí duševních, která zasahují člověka přímo. V takové činnosti, pohybu vnitřním, se v člověku něco nového otvírá, v takové činnosti se člověk sám vnitřně mění. Abychom tomu jasněji porozuměli, musíme si předvést některé příklady.

Vám všem, kdo vyučujete na školách, je známa určitá námitka, kterou nerozumní rodiče, nerozumní žáci často adresují škole, když říkají: většiny školní výuky nepotřebujeme, to jsou takové všeobecné poznatky a pojmy, v životě toho nebudeme nikdy potřebovat. Praktický člověk má svoje určité cíle, k těm cílům patří určité

prostředky, které dává život sám, a zdá se, jako by tu byl uzavřený kruh, ničeho více není potřeba. A přece vy, kteří žijete ve škole a v kontaktu se vzděláním, zejména pak ti z vás, kteří vyučují dospělejší mládež, přece víte, že tato námitka je nesmyslná. Nechci ovšem říkat, že všechno, čemu se ve škole vyučuje, že všechny programy jsou účelné, vhodné pro život. Ale víme, že něco v té námitce je nesprávného, nedomyšleného. Co to je? Myslím, že lze na to říci tolik: žák nemá se ve škole jenom naučit jistým prostředkům k určitým cílům, nýbrž má se naučit něco vyššího chtít. Tedy – přeneseno na náš problém:

Přirozený člověk žije v okruhu určitých stabilních, přirozených cílů. Cíle jsou dány životem samým, přirozeným a společenským. Sám se po nich neptá, většinou ani neví, že cíle má a jaké jsou. Může se však stát, že přirozené fungování života je rušeno, že něco vyššího přichází do jeho obzoru, pociťuje to pak jako cizí těleso. Tento nízký, ač „přirozený“ okruh života může být porušen vzdáváním, ale vzdělání samo původně není nic jiného nežli zvyk na jistou činnost, např. četbu knih, zabývání se hudbou atd. Vy víte, že v tomto momentu, v pouhém zvyku, leží nebezpečí. Nezáleží pouze na tom, aby si člověk na něco zvykl, nýbrž záleží na něčem více. Jistota prvotního přirozeného člověka musí být jistým způsobem otřesena, vyvrácena. Tenkrát, kdy se to děje, člověk pociťuje něco nového, pociťuje zvláštní pohyb, který se v něm děje, všechno nabývá nového smyslu, svět se najednou otvírá v širokých horizontech, v kterých dosud se neobjevoval. Něco takového, skutečné prolomení každodennosti, tupé normalnosti, je východiskem vlastního procesu vzdělání, které evropskému lidstvu dává po celou dobu historie smysl.

Prolomení se odehrává v různých sférách. Je to jednou životní krize, která nás nutí projít nejbolestnějšími výkyvy našeho žití, jednou naopak netušená výše životních možností, jež se otvírá třeba uchvácením krásou či prožitím, zachycením ideje vědění, jak se to odehrává právě ve filosofii. Proces vědomého prolomení každodenní jistoty, každodenní průměrnosti, která se netáže, k čemu člověk žije, nehlouběji prožila právě řecká filosofie, z níž pochází všechna naše filosofie, a jeden z jejích největších mistrů, Platón, nám vylíčil tento proces nutkavým způsobem ve svých dialogích. Chtěl ukázat, že filosofie není jenom předávání nějaké nauky, určitých poznatků (poznatky jsou to, co je obsaženo ve vědách), nýbrž že filosofování je pohyb, jistý proces v nitru člověka, který v podstatě souvisí s odrazem od naivně přirozené a omezené každodennosti.

Abych to ještě trochu znázornil právě na Platónově dialogu, uvedu malou scénu, která ukáže, co to znamená. V Platónově dialogu *Prótagoras* je hned v začátku roztomilá scéna: mladý muž, který se doslechl, že do Athén přišel veliký učitel, sofista Prótagoras, přichází k Sókratovi, k tomu muži, který Platónovi ztělesňuje filosofii, a žádá, aby mu přispěl k tomu, aby se mohl obrátit na Prótagora s prosbou o přijetí do učení (sofisté brali peníze za vyučování). Mladý muž je pln nadšení pro to, co se obvykle nazývá vzděláním. Tak rád by od Prótagory získal všechno, čemu učí. Sókratés nijak toho mladíka nezrazuje, ale trochu si s ním chce pohovořit, a jak

se s ním prochází, jak s ním přichází k domu, kde sídlí Prótagoras, rozmlouvá s ním a chce mladíka přivést k uvědomění si toho, co vlastně chce. Rozebírá s ním jeho původní impuls, chce na něm vědět, proč se chce oddat tomu sofistovi, proč si přeje takovým žhavým způsobem tohoto sofistického vzdělání, a v průběhu rozhovoru se pomalu ukazuje, že mladík sám neví a že jistota o tom, co se mu zdálo tak lákavým, tak samozřejmým, ho pomalu opouští, a nakonec mladík, nemoha odpovědět na Sókratovy otázky, se zastydí. Tento stud je prvním indexem, ukazatelem toho, že v tomto člověku je něco jiného, něco, před čím se takřka stydí, něco pravého, před čím to nepravé se musí jaksi poroučet, odejít, nastává zvláštní otřes, náš mladík koneckonců bude nucen jít ne za Prótagorou, nýbrž za Sókratem. To je taková scéna, kterých platónské dialogy obsahují mnoho a mnoho. Dál a dál vede otřesový proces; proces, který lze v jistém smyslu označit za proces výchovný. Stud, to je jenom první vstup; i ten stud před tím, že člověk vlastně nevěděl, co chce, že šel slepě za nějakým smyslem, který se mu bezprostředně, nezávazně, přirozeně prezentoval. Je to jenom první etapa hlubšího otřesu, který Řekové označovali jako *údiv*.

Údiv je zvláštní cit, v kterém člověk odkrývá, co mu z jeho podstaty dosud bylo skryto, totiž *zájem o ideu*. Platón právě vykládá celý proces jako zájem o ideu. Idea není určitý poznatek, v ideji se nám neodkrývá žádná určitá pravda; milovat ideu neznamená pochopit Pythagorovu větu nebo zákony pádu nebo jiných procesů přirozených, nýbrž odkrýt určitý celkový aspekt věcí, dobýt klíč, kterým si můžeme otvírat všecko, co jest, a v této možnosti vykládat všecko, co jest, otvírat každé jsoucno, ptát se na jeho smysl; a to je právě podstatou filosofie. Samozřejmě, již jsem řekl, není jen ve filosofii porušení lidské každodennosti. Nejenom zde se může odehrávat otřes oné naivní, přirozené existence, nýbrž i v mnoha jiných věcech, např. v zájmu o krásu. Jsou ovšem i jiné okruhy, v nichž existence může být dotčena – těmi se však nebudeme zde zabývat.

Co však nás zajímá, co je pro nás důležité, je to, že člověk, který filosofuje, dovede skládat účty ze sebe samého. Zajímá se o sebe sama, zajímá se o cíle, které si klade, dovede o nich uvažovat, dovede na Sókratovu otázku „proč to a proč to?“ dávat odpovědi. V tom je jedna z nejdůležitějších funkcí filosofie. Člověk, který se snaží filosofovat, dovede nejen individuální cíle, nýbrž i cíle, pro které žije společnost a o něž její složky zápasí mezi sebou, určitým způsobem definovat, jistým způsobem seřadit, dovede zachytit smysl společenského dění. Tak již Platón byl jakýmsi sebevědomím Řecka, řeckého intelektualismu, řecké hloubky a jasnosti proti barbarství, proti barbarskému primitivismu. Rovněž tak Aristotelés mluvil za společenský celek, když říkal, že Helénové jsou od přírody svobodní oproti barbarům, kteří jsou od přírody otroky. Mínil Helénem člověka otevřeného pro ideu, který z čistého chápání rozumí světu a staví jej proti barbarovi, který tohoto pochopení neměl. Rovněž sv. Augustin dovedl, protože filosofoval, vykládat smysl starého a nového světa ve svém díle o *Božím státě*. Tak i v nové době je tomu ve filosofii, např. u německého filosofa Hegela, jehož výklad dějin se stal takovou nesmírnou silou nejen v životě filosofů, ale i v životě nás všech. Také česká filosofie

se snažila vždycky o tuto orientaci v životě, snažila se být svědomím našeho národního života.

Pravím závěrem, že užitek filosofického vědění je jiný nežli užitek odborného, tak totiž, že ve filosofickém vědění se rozšiřuje život sám a získává nové obzory, získává sám sebe, zatímco v odborném vědění zůstává věděné a vědění odděleno, zůstávají tak dvěma věcmi, jež stojí proti sobě.

Dále je možno se ptát, zda neexistují různé druhy vědění, zdali tedy filosofie není přímo jiným způsobem chápání věcí, nežli je odborná věda. Přesto, že lidé si vždycky uvědomovali rozdíl mezi vědou a filosofií, objasnění úplného rozdílu, [dichotomie mezi vědou a filosofií, nebylo nikdy s plnou jasností]<sup>1</sup> podáno. O vědomí rozdílu svědčí již výroky prastarých filosofů řeckých. Staří řečtí filosofové v době, kdy filosofie a věda teprve začínaly, zajímali se o velice mnoho věcí: dělali matematiku, zabývali se hudbou, astronomií apod. Tu přišel íónský myslitel Hérakleitos a prohlásil: Toto mnohovědění neučí pochopení. Polumaq...a, tj. mnohovědění, vědění různých věcí, matematické poznatky apod., není to pravé, co otvírá skutečné jsoucnost.<sup>7</sup>

Jak proti sobě postavit vědění odborné a filosofické? Jaké jsou jejich odlišující znaky? Odpověď: Můžeme říci, že filosofie je věděním do určité míry formálním, to znamená, že filosofie nedává žádné určité vědění o určité věci. Filosofie se zabývá otázkami podstaty věcí. Podstata věci však není nic, nač mohu ukázat prstem, co bych snad mohl odečíst z nějaké zkušenosti. Proto není úkolem filosofie, aby hleděla do sebe přijímat co nejvíce výsledků nejrozmanitějších věd.

Filosofie nebudovala světový názor z výsledků nějakých hotových, před ní existujících věd. Platón neměl před sebou žádné preexistující vědy v soustavné formě. Naopak jeho filosofie dala teprve starším znalostem, např. v matematice, formu vědy. Aristotelés také netvořil svoji filosofii na základě nějakých hotových věd. Také moderní filosofové jako Descartes a Hegel netvořili svoje nauky jako syntézu nějakého vědění hotového. Jejich práce spočívá v tom, že našli určitý princip porozumění, kterým dovedli otevřít všechny jednotlivé znalosti. Vyložit to blíže znamenalo by vykládat určité filosofické soustavy. My zde jenom naznačíme příkladem, jaké při určitých otázkách je hledisko filosofické a jaké je hledisko odborné. Elementární geometrie se zabývá prostorovými útvary, jak jsou konstruovány v planimetrii a stereometrii. Úkolem této vědy, která je vědou odbornou, je vyčerpání všech poznatků o útvarech prostorových v rovině a prostoru. To je účel odborné vědy. – Naproti tomu filosofie se nebude zabývat jednotlivými poznatky, nýbrž půjde tam, kde odborná věda takřka začíná. Bude se zabývat těmi základy, na kterých celá stavba stojí a které stavba předpokládá jako samozřejmé. Nebude se snažit, aby vyčerpala prostorové útvary, nýbrž bude se zabývat podstatou toho, co je prostor.

Jaké jsou celkové ideje, kterými filosofie vykládá svět, to záleží na filosofickém mysliteli, na určitém filosofickém systému. Víme však, že přesto, že celková hlediska u různých myslitelů jsou různá, nemůžeme mluvit o nějakém vyvrácení jednoho hlediska druhým. Vidíme např. v dějinách, že základní filosofická hlediska se ustavičně vracejí. Vidíme, když si např. vezmeme nauky filosofického naturalismu, že nejsou představovány jen jedním zjevem v dějinách filosofie, nýbrž že přes vyvrácení, přes námitky, přes odchylná hlediska se znovu prohlubují a znovu vracejí. Tak např. víme, že atomismus starých iónských myslitelů z doby před Platónem, Sókratem byl obnoven ještě jednou v antice, že také v období renesančním a v 18. a 19. století se toto hledisko znovu vrací přes všechno vyvrácení a námitky: hledí námitky vyvrátit a jistým způsobem se k svému východisku vrátit. Ukazuje se tak snaha zastávat vždy znovu základní hlediska výkladu světa, např. v tomto případě, že všechny zjevy hmotného i duševního světa se dají koneckonců převést na pohyb hmotných částic nebo, moderně vyjádřeno, na nějaké dění, které vykládá fyzika. Poslední způsob metamorfózy, v kterém se objevil tento světový aspekt, se právě nazývá *fyzikalismus*. Moderní fyzika ovšem nemluví o pohybu částic v takovém smyslu, jako mluvila fyzika Démokritova, na jejich místo nastoupily jiné fyzikální reality, ale zásada interpretace světa zůstala nezměněna.

Filosofické doktríny se nevyvracejí v témže smyslu, jako se vyvracejí přírodovědecké domněnky, u přírodních věd není tentýž postup k pravdě. Tento proces filosofického vývoje, tu jeho stránku, že vždycky jde o nějaké hledisko celkové, které se nevyvrací, nýbrž překonává, vyjádřil německý myslitel Hegel tím způsobem, že řekl, že všechny základní filosofické principy jsou pravdivé, ač ovšem neúplné; je nutno jenom přejít k systému nejuniversálnějšímu, který by obsahoval všechny. Přirozeně, že my s tím hlediskem nebudeme souhlasit, ale chceme jen zdůraznit, že nelze tu prostě proti doktríně stavět doktrínu, nýbrž ustavičné prohlubování celkového hlediska na věci...

Filosofie vědu často oplodňovala. Rovněž tak dala věda filosofii často impulsy, aby si postavila jistý problém, prohloubila jisté otázky, které do té doby si filosofie klást nemohla. Filosofie a věda nemohou však nikdy úplně splynout. Bylo by to ideálem, kdybychom skutečně dovedli nejenom celkově pochopit svět, nýbrž z tohoto celkového pochopení odvodit i všechno jednotlivé odborné vědění, ale tento ideál není nikde splněn a není pravděpodobně ani splnitelný. Vidíme právě naopak, že proti filosofii, totiž celkovému vědění, vědění vztahujícímu se k celku světa a interpretujícímu celkově skutečnost, se ustavičně staví větší a větší počet odborných věd, vědění jednotlivého a neuceleného...

Že toto naprosté sjednocení všeho našeho vědění je pouhým ideálem, za kterým musíme ustavičně jít, který nám také velí, abychom vědu oplodňovali filosofii a jakožto filosofové neignorovali vědu, to tkví v tom, že člověk nemůže nikdy ve své konečnosti obsáhnout veškeré jsoucno, nemůže skutečně ovládnout veškerou skutečnost, jak by mohl nekonečný intelekt, který by skutečnost plně pronikal do všech jejích detailů.

V čem *spočívá užitek filosofie pro výchovu a pro pedagogiku*? Filosofie tkví ve schopnosti člověka pochopit celek skutečnosti; je to vytěžení naší možnosti pochopit celek skutečnosti. Tím nemyslíme, že člověk dosáhl již *adekvátního* pochopení této skutečnosti. Právě v procesu dějin filosofie se tato schopnost teprve krystalizuje, vytváří samu sebe, kritizuje a zdokonaluje se, ale vždycky již od začátku tuto stránku lidského ducha charakterizuje snaha po pochopení celku, snaha nalézt klíč ke všem jeho komnatám, a tak filosofie je schopností patrně omezenou, ale přece schopností ovládnout *celkově* sebe i svět, a to ryze duševně. To pak znamená v subjektivním pohledu: filosofie je schopnost uvažovat, zachycovat to, co celku života dominuje, co mu dává smysl. Pedagogika jako nauka o výchově má však vždycky za předpoklad určitou ideu smyslu života. To zde můžeme prostě předpokládat jako samozřejmost. Nemohl jsem tu ještě podávat definici ani rozbor zjevu výchovy. Ale je samozřejmé, že vychováváme-li k něčemu, vychováváme k takové formě života, která pro nás má cenu, důležitost, kterou chceme udržet výchovou nejen pro sebe, ale pro celé společenství, tudíž výchova, tudíž pedagogika spočívá na jisté ideji smyslu života, kterou se zabývá filosofie. Filosofie je kompetentní o všech takových ideách uvažovat, analyzovat předpoklady, na kterých pedagogika stojí.

Jaké jsou předpoklady, na kterých pedagogika stojí? Nemůže tím být zajisté nic jiného než samy nejobecnější rysy zjevu výchovy, základní struktura výchovy jakožto zjevu patřícího úzce k smyslu života, k souboru cílů, jež si sám ukládá a jimiž je prolut.

Máme-li skutečně podat jakýsi obraz filosofie výchovy, musíme se právě zabývat touto vnitřní pedagogickou strukturou, která je předpokladem výchovy.

Abychom program, který obsahuje tato myšlenka, blíže vyznačili, vytkněme tyto otázky, které v budoucnosti budeme řešit:

1) *Určení podstaty a struktury výchovy.* Chceme vědět, co výchova je; filosofická otázka týče se totiž vždy právě podstaty, toho, co věc činí věcí. Otázka po struktuře znamená například, že k výchově patří určité cíle, k cílům patří prostředky, cíle i prostředky mohou být rozmanitého druhu. My se chceme ptát, jakého druhu, jakým způsobem jsou utvořeny cíle a prostředky výchovy a odlišit případně výchovu od jiných idejí, které ovládají lidský život.

2) *Určení možností a mezí výchovy.* To by byly otázky čistě teoretické, otázky, při kterých nechceme nic jiného nežli poznat, co výchova je a jaké jsou její možnosti. Ale právě poněvadž ve výchově samotné jsou obsaženy určité cíle, které poukazují právě na jisté chtění, určité úsilí životní, je vidět, že nemůžeme zůstat pouze při teoretické otázce, nýbrž musíme se obrátit ještě dále, přejít k otázkám praktickým. To bude:

3) *Popis a kritika konkrétních idejí kulturně výchovných.*



#### 4) Pokus o vypracování vlastní kulturně výchovné ideologie.

\*

Když jsme tak odbyli první pochyby o významu filosofie vůbec, budeme si klást další otázky týkající se pojmu filosofie, jejího ústředního pojmu smyslu a aplikace těchto pojmů pro výchovu a pedagogiku.

Úkolem filosofie, jak jsme viděli, je podat celkový výklad, klíč k smyslu světa a života. Pedagogika jakožto nauka o výchově nutně předpokládá určitý celkový smysl života, musí tudíž brát ohled, musí být jistým způsobem založena na té nauce, která se zabývá problémy, jež se smyslem života a světa souvisejí. Ale není snad tento náš argument příliš obecný a příliš neurčitý? Cožpak nejsou jiné nauky, jiné vědy, které se také zabývají smyslem, který člověk dává svému životu, nauky daleko konkrétnější, které každý z vás zná, takže není potřeba uchylovat se k nějakým dalekosáhlým spekulacím? Což takzvané duchovědy nepodávají nám právě výklad smyslu lidského života? Duchovědy – tím rozumíme vědy jako historie, literární dějiny, dějiny umění, jazykozpyt atd. Zajisté, že např. literární dějiny, když nám vykládají o jistých proudech duchovních, o jistých myšlenkových a uměleckých směrnících, které se v různých dobách uplatňují a které tvoří jejich duchovní náplň, zabývají se něčím takovým, jako je smysl života. Zajisté člověk nejen ve filosofii, ale i v jiných oborech činnosti dává svému životu smysl. Ale zdalipak duchovědy jako historie a literární historie mohou přispět k řešení toho úkolu, který si právě klade výchova? To je otázka, kterou si musíme zodpovědět. Jednotlivé duchovědy jako literární historie či všeobecné dějiny nám dávají jenom znalosti, které můžeme konstatovat. Dávají nám znalosti o tom, jaký byl, jaký je celkový duchovní obsah určité doby, obyčejně v minulosti, ale nedávají nám, abychom tak řekli, závazné vědění, podle kterého se můžeme řídit, na které se můžeme spolehnout z vlastního rozhodnutí. Nejsou s to nám pomoci v těch posledních rozhodnutích, která jsou v životě nutná, poněvadž život se nemůže dirigovat naprosto svou minulostí. Filosofie naproti tomu právě tím, že chce být celkovým výkladem života, který má platnost pro toho, kdo se ptá, pro toho, kdo právě se filosofickým zkoumáním zabývá, námitce uchází.

Za druhé se můžeme ptát: smysl, už to slovo „smysl“, jaký vlastně má obsah, co vlastně znamená? Přece každá věda, která má být závazná, chce dávat určité vědomosti, musí povědět, co její základní pojmy znamenají, nebo musí v ní být předpokládány pojmy nějak jasné již tenkrát, když začínám v daném oboru teoretizovat. Víte, že např. v matematice, když začínám nabývat vědomosti, musí mi být základní pojmy tak dalece jasné, abych jimi uměl operovat. Uvedli jsme pojem celkového smyslu jako základní pro filosofii; co to vlastně znamená? Skutečné

základní pojmy filosofie nejsou, jak jsme již na počátku řekli, takovým způsobem jasné jako základní pojmy některých jiných abstraktních věd. Zde však je místo, abychom to blíže odůvodnili.

Co je to smysl a kdy mluvíme o smyslu a významu? Víme, že tohoto pojmu velmi často v životě používáme, aniž jsme si dobře vědomi, co znamená. Všechny věci, které nás obklopují, mají pro nás určitý smysl, mají určitý význam. Víme, že tato židle je věc k sedění. Ale nejenom tyto věci lidskýma rukama udělané, které vidíme kolem sebe, tyto nástroje, nábytek, jsou věci mající smysl, nýbrž i jiné. Víme, že např. hora je překážkou, řeka rovněž překážkou, ale zároveň komunikací, apod. I ono vzdálenější okolí, v kterém se pohybujeme, má pro nás význam, smysl. Proč? Řekli jsme si, že židle je věc k sedění; tabule věc ke psaní. V souvislosti naší činnosti, v souvislosti našeho jednání mají věci smysl. To znamená, mají smysl jako prostředky k určitým účelům, mají smysl v přirozených souvislostech našeho účelného jednání. My si to většinou ani neuvědomujeme, že vlastně smysl věcem dáváme, ba původně si to vůbec neuvědomujeme. Už tenkrát, když si člověk začíná uvědomovat svoje okolí, svět, nevidí snad věci jenom jako určité smyslové danosti, jako soubory barev, zvuků atd., nýbrž vidí je ze stanoviska<sup>2</sup> svých možností, toho, co je mu samým životem otevřeno, a v důsledku toho vidí je jako něco majícího smysl, jako něco účelného. To není ovšem jediný význam slov „smysl“ a „význam“. Nemluvíme jenom o tom, že věci našeho okolí mají smysl, naopak, věci našeho okolí nějak poukazují k nám samým, k našemu užívání, tudíž k našemu prožívání. *Naše prožívání* především má smysl. Mluvíme o zážitcích významných a bezvýznamných. Mluvíme o zážitcích, které takřka můžeme přejít, které jsou úplně obyčejné a každodenní, a zážitcích, které nemají takového rázu obvyklosti, lhostejnosti. V našem životě samotném je tedy původněji tento rozdíl významného a bezvýznamného. Každý z nás má ve svém životě před sebou určitý rozvrh. Když se ráno probudíme, nemusíme přemýšlet, reflektovat a vždy již nějak „víme“: nyní je čas k tomu a k tomu, k práci, potom k obědu atd. Tento rozvrh dne je jen malou částí dalšího rozvrhu širšího, který tkví v životním stylu, a ten zase v životním prostředí, do kterého jsme vrostli, které nás jistým způsobem zformovalo. Vím, když jsem např. učitelem, že je zítra takový a takový den, jež vyplní zase taková a taková výchovná činnost, že takové povinnosti a práce mě čekají. V každé chvíli na to reflektovat nemusím, a přece je moje jednání v každém okamžiku účelné. V celku takového rozvrhu mám určité významné a určité bezvýznamné momenty. Každý z nás má takový rozvrh před sebou, ač o tom nepřemítá, ač je v něm tento rozvrh takřka neuvědoměle.

Tento rozvrh životní má svoji linii. Přesto, že jeho hlavním pásmem je každodennost, přesto, že každý den opakuje se nějak podobně, přesto je tu určitá linie: očekáváme např. všichni, že naše „kariéra“ půjde nahoru nebo „se udržuje“ nebo jde dokonce dolů. To jsou takové elementární věci, triviálnosti, které je však dobře si uvědomit, abychom věděli, jak člověk ve skutečnosti žije. Vůči takovému každodennímu rozvrhu vynikají určité body, určité chvíle, které znamenají něco zvláštního v poměru k tomuto celku. Víte však všichni, že život se neodehrává v

jediném pásmu každodennosti, v každodenní práci. Život má nejen tuto rovinu, nýbrž celou řadu rovin. Například: chvíle, kdy člověk se setkává s nějakým mimořádným člověkem, např. ve vztahu přátelství, v takovém osobním hlubokém vztahu, ty se nedají jenom tak beze všeho pojmout do této každodenní úrovně, v těch je něco zvláštního, svátečního. Může dokonce vzniknout otázka, zdali tento život, který probíhá na různých úrovních (samozřejmě existují i docela jiné úrovně, neexistují jenom tyto zdvihy nad každodennost, ale také klesnutí pod ni), toto střídání životních pásem není snad naprosto bez souvislosti. Víte, že když člověk přechází z jedné roviny na druhou, stává se, že sobě samotnému, svému životu v té druhé úrovni takřka nerozumí. Tam najednou existují docela jiné cíle, docela jiné rozvrhy, jako by tu byl skoro docela jiný člověk s jiným životem. Víte také, že lidé navzájem si nerozumějí, poněvadž často žijí na docela jiných úrovních, zdánlivě v témž světě, a přece tak různě a tak daleko od sebe. Zdalipak přes všecku tuto rozmanitost rozvrhů téhož lidského života existuje něco takového jako jednotný jeho ráz? Něco, co sjednocuje všechny tyto životní roviny, co dává jim všem nějakou jednotu vnitřní? Když si tuto otázku klademe, pak mluvíme o jednotném smyslu, o jednotném významu, který se snad v životě vyskytuje, který snad v životě je možný. To je otázka filosofie.

Jak filosofie může řešit takové otázky? Jak život sám si řeší tuto otázku? Život sám ji řeší tím způsobem, že jednoduše klade jedno vedle druhého a vyhrazuje různým rovinám a různým rozvrhům v celkovém čase života různou dobu. Tvoří se zvláštní juxtapozice, zvláštní seřazení, nadřazení a podřazení těchto různých lidských možností. Filosofie nechce, aby se to dělo jen náhodně, ptá se výslovně po této jednotě a chce, aby všechny účely lidského života byly v něm prosvíceny a aby mezi nimi vznikla skutečná jednota, pevné, ježto zdůvodněné podřazení a nadřazení, aby tu jedno sloužilo druhému a aby člověk měl o svém životě skutečně jasno, aby např. zanícení, které v člověku vznikne tenkrát, když zažije něco krásného, nezůstalo něčím docela epizodickým, čistě jen na povrchu, nýbrž mělo svoje skutečné, pevně určené místo v celkovém rozvrhu života, aby smysl a význam takového zážitku byl pochopen jednotným způsobem.

Život prostě není dost vážný. Prostý život naivní, který se neptá po jednotě, po celkovém smyslu, se spokojuje s touto juxtapozicí, s takovou epizodičností, rozmanitostí zážitků. Člověku je tu jedno, zda se má v moci nebo ne. Filosofie naproti tomu kritizuje celkovou lidskou cíletvornost. Všechny možnosti lidského života chce prohlédnout. Ale jak to může udělat? Tím způsobem, že život určitým způsobem vykládá. Filosofie je výklad, je interpretace.

Co znamená interpretace, výklad? To slovo výklad je původně usídleno v oblasti filologie. Vykládáme si nějaký text, který je těžko přístupný, jehož slovům však snad rozumíme, ale souvislosti těžko. Výklad musí mít nějaké vodítko, které dovede to, co je původně disparátní, nějak spojit, jednotně zařadit všechna slova toho textu. Tak jako si počíná filolog při vykládání textu, tak si chce počínat filosof vůči praxi celého života. Ale výklad lidského života musí vyložit všechno to, k čemu má přístup lidský

život, tj. prožívání celého světa, a tak filosof, když vykládá život, musí také určitým způsobem vykládat svět, neboť život není možný jinak než jako život ve světě a není možno odtrhnout od sebe život a svět. Tak výklad života je vždycky výkladem světa a tak víte, že filosofie si vždycky počínala. Vezměte si docela elementární příklad:

Všem vám je známa doktrína starých řeckých atomistů. Byla to nauka, že svět, skutečnost, se skládá z takzvaných atomů; to jsou hmotné částičky naprosto tuhé, nedělitelné, které mají místo všech vlastností jenom určitý tvar, polohu a jsou oživeny pohybem; z těchto se skládají tělesa a také takzvaná duše, totiž to, co oživuje ústrojná těla a dodává jim pohybu, a všechno to, co tvoří náš obraz světa. Co je tady klíčem interpretace? Klíčem interpretace nejen těch skutečností hmotných, ale také i lidského života je myšlenka hmotného atomu, myšlenka hmotného jakožto takřka geometrického útvaru; přirozeně i lidský život z tohoto hlediska dostane proti pohledu našeho obyčejného prožívání docela jiný smysl. Stane se totiž tak nadmíru malicherným, tak nadmíru vedlejším v celkovém rozvrhu světa, že to na prožívání celé skutečnosti i na jeho pojetí zanechává zvláštní odraz. Všichni víte, že tento zážitek se opakuje až do dneška, že např. mladík na gymnáziu, když se začne učit fyzice, mnohdy mívá takové zážitky, takovou zkušenost. Nyní však odpověď: na tomto příkladě, na tom, co jsem vyložil, vidíme hned tři základní filosofické úkoly, jež zpracovávají tři základní filosofické disciplíny, a vidíme též, že jsou v podstatě třemi stránkami jediného procesu, jsou v podstatě momenty trojjedinečnosti.

Filosofie je jednak stanovení smyslu života, jednak výklad celku světa, zachyceného v jeho principu, v jeho zásadě, a jednak výklad vlastního života a reflexe na vlastní život, takže dostaneme tři hlavní filosofické disciplíny: tu, která uvažuje o celkovém smyslu života, kterou je *etika*, tu, která uvažuje o zásadě, která má dát pochopit celek světa, to je *metafyzika*, a třetí, jež zachycuje vlastní život, v němž je svět přístupný, a uvažuje o jeho možnostech zachytit tu skutečnost, tj. *kritika*.

Pedagogika však předpokládá určitý výklad světa a života v poměru k němu. Pedagogika totiž vzniká tam, kde proces výchovy přestává být neuvědomělým, docela přirozeným, a kde se stává problémem. Víte všichni, že člověk je formován nejenom uvědoměle, nejenom tak, že si klademe výslovně za cíl formovat jej, utvářet jej, nýbrž také mimoděk, už od samotného narození, přirozeným pobytem v lidské společnosti. Ale nauka o výchově může vzniknout teprve tam, kde tento proces přirozené formace člověka se stává problémem, kde se stává otázkou, otázkou, jak vědomě to zařídit, za jakým účelem, jak to udělat co nejlépe. Ale tu, poněvadž jde o člověka vcelku, nejedná se o ten nebo onen partikulární cíl, životem prostě daný, takže by se celá teorie prostě redukovala na otázku, jak tohoto cíle co nejsnáze dosíci. To míním takto: všichni víme, že např. obrana státu musí být zaručena. To je partikulární cíl životem daný, poněvadž společností schvalovaný. Přirozený člověk není sám sebou schopen toho být vojákem a musí být k tomu jistým způsobem uschopněn. Je odveden, koná vojenskou službu; to je formace, to je určitá výchova. Zde je tedy cíl předem dán; kde však se jedná o to, jak skutečně *celého* člověka zachytit, jak jej udělat co možná – jakým?, to je právě ten problém. Řekneme-li učinit

člověka lepším, dokonalejším, to samo o sobě je jenom formální náznak, to se ještě neříká nic určitého; právě toho vyplnění, prokreslení ideje člověka, těch cílů, které si člověk může, má klást, nemůže postrádat skutečně uvědomělý systém výchovy.

Ptejme se nyní naopak. Zdali celé to naše pojetí, které jsme se pokusili vykládat, není jakýmsi mlhavým a neskutečným idealismem? Zdalipak se vůbec taková otázka může konkrétně klást? Cožpak výchova není především určitá skutečnost? Výchova je přece určitý společenský proces; my máme školy, určité výchovné instituce, úřady atd., celou takovou specializovanou společenskou funkci výchovnou, kam pak chceme zasahovat těmi svými filosofickými úvahami, těmi svými konstrukcemi? Zdalipak taková „filosofie výchovy“, která by chtěla vyjít od všeobecných filosofických idejí vůbec, bude mít možnost zasáhnout do této skutečnosti? To je jedna otázka.

Druhá otázka: filosofické ideje vytvořené mysliteli filosofickými snad mají platnost pro filosofa, tedy platnost individuální. Ale jaképak je oprávnění, zdalipak mají také oprávnění skutečně obecné? Zdalipak je možno skutečně druhého člověka přimět nějak k týmž cílům, k témuž přijetí smyslu, jaké káže určitý filosof?

Dvě otázky si klademe: 1) Zdali filosof, který vychází z abstraktních idejí, bude mít možnost vůbec zasáhnout do skutečnosti výchovné čili jaký je poměr těch idejí filosofických ke skutečnosti výchovy? 2) Zdali mají filosofické ideje něco více než individuální platnost?

Obracíme se k první otázce: Samozřejmě, výchova je určitou skutečností. Víme, že výchovu řídí, diriguje stát. Stát má pro to svou koncepci, má svoji politickou ideologii, která udává, jakým směrem se ponese výchova ve státě. Stát především potřebuje této výchovy pro sebe, ne pro filosofa, ne pro nějaké filosofické ideje. Chce vychovávat podle své koncepce. Pakliže filosof chce nějakým způsobem zasahovat výchovně, musí se s touto otázkou vyrovnat. Víme, že již v samotných začátcích výchovného myšlení ten myslitel, který vybudoval větší výchovný systém, učinil tak v souvislosti právě s problémem státu. Byl to Platón ve spise Ústava, kde se zabývá otázkou spravedlivého státu, a jednou z dílčích úloh, které jsou tam probírány, je otázka poměru státu k výchově.

Na tom již vidíme, že filosofické uvažování o výchově samotné nesmí se dít tak, aby nerespektovalo společenský ráz, společenské začlenění výchovy. Ale ovšemže filosof musí právě tak, jako podrobuje kritice všechny ostatní ideje, podrobit své úvaze také myšlenku státu a musí hledět právě tak, jako to činil, obojí uvést v soulad. Ve skutečnosti není tato otázka takovým problémem, jak se zdá, vždyť filosof není abstraktním duchem, který stojí mimo dějiny, nýbrž vyrostl v určité společnosti, vyrostl v jisté dějinné souvislosti, v určitém státě, a otázky, které si klade, jsou do valné míry podmíněny i jeho situací historickou. Hodnoty, které filosof prožívá, jsou hodnoty této historické situace, tohoto národa, tohoto státu. A úsilí filosofovo,

vedené v této souvislosti, je jenom částí úsilí, úsilí určité společnosti o lepší bytí (říkám čistě formálně), o jistou reformu a zformování vlastního života.

Samozřejmě, že společnost může nerespektovat ideje filosofovy, ale vždyť i úvaha pedagogická má smysl jenom za předpokladu, že je dána určitá míra svobody, která dovoluje, aby ti, kdo se výchovnými problémy odborně zabývají, směli ve věcech, pro které jsou jako odborníci relevantní, spolu se zúčastnit práce. Jenom za těchto předpokladů má praktický smysl nějaká teorie pedagogiky.

Co se týče druhé otázky: Zdálo by se, že prožití smyslu a reflexe na toto prožití znamená zachycení těch idejí, podle kterých člověk žije, je něčím zcela individuálním. A zdálo by se, že člověk nemá možnost žádným způsobem druhému svůj prožitek, toto svoje životní centrum, nějak sdělit, natož pak to nějakým způsobem navodit, vést k tomu soustavně, jako si to představujeme o výchově. Skutečně můžeme druhým lidem sdělit slova, můžeme si s nimi sdělovat i svoje myšlenky. Myšlenka je však něco obecného, co na sobě nemá už ono zvláštní životní zabarvení, nenese s sebou kus našeho života. Myšlenka souzení, to je takřka peníz, který může jít z ruky do ruky, ale to hluboké, to, co je v nás, skutečné prožitky, nemohou jít takto z ruky do ruky, ty musí *předpokládat* u druhých ohlas. Víte, že kde ho není, tam prostě je každé mluvení, každé sdělování marné, zbytečné. Dokonce škodlivé může být takové úsilí chtít v druhém navodit skutečný ohlas něčeho, co jsme sami jako svůj smysl prožili. Právě z toho důvodu, který jsem již nyní uvedl. Sdělovat si můžeme, a ovšem i sdělujeme, slova. K tomu není potřeba nežli určitého intelektuálního nadání, ale ve skutečnosti za tím druhdy nestojí nic a ten, kdo si navykne (zvyk je druhá přirozenost) žít ve sféře, která se skládá ze slov, za nimiž nestojí žádný skutečný život, žádná skutečnost, dimenze, takový člověk zfalšuje úplně smysl svého života. Toto nebezpečí není nějak zkonstruováno, nýbrž je skutečné. Víte, jak verbalismem trpěla a trpí škola, jak trpí hodnoty kulturní tím, že se tradují, jak se zplošťují, takže z nich vyprchává jejich pravý obsah a nakonec zbývá pouhé rozmělněné, všem přístupné, úplně takřka vysáté „nic“. Kdo si vzpomene například na to, že se v našich středních školách musí vykládat někteří básníci, jak se vykládají přirozeně z pouhé úřední nutnosti, případně lidmi, kteří nemají nejmenšího smyslu pro to, co je poezie, vidí, že výsledek zajisté neodpovídá úmyslům oněch vzdělaných lidí, kteří byli autory školního programu. Nevede to koneckonců k naprosté nivelizaci a naprostému zploštění všech hodnot, případně ke skepsi o nich? Poněvadž člověk, zejména mladý, který přistupuje ke kulturním hodnotám takovým prostředím, se přirozeně na to všechno bude dívat jako na věc, která se skutečným životem nemá co dělat. Tento obraz vypadá neskutečně, ale je to v mnoha a mnoha případech obraz humanitního vzdělání na naší střední škole. Nesmírné věci se staly v historii lidstva, ale k našemu žákovi, který má tímto humanistickým výbojem projít, dochází jen jakási vylínalá spleť slov.

Je otázka, zdali něco takového jako navození toho otřesu, prožití smyslu je vůbec možné. A jak a zdali je žádoucí chtít to „dělat“? Žádoucí samo o sobě by to bylo, ale je otázka, zdali je to cíl, k němuž lze se pracovat racionálními prostředky a

institucemi. Všichni víte, že institucionalizace nese sama sebou nivelaci a duševní suchost. Víte, že daleko plodnější často bývá návštěva nějakého recitátora, návštěva divadla nebo kniha, která se náhodou dostane do někčích rukou a rozechvěje, nežli racionální instituce. V tom je tedy také odpověď na otázku, kterou jsem položil, totiž: je fakt, že existuje odezva ve světě osobním a na základě odezvy styk, komunikace skutečně od duše k duši, ne jenom od jazyka k uchu. Každý skutečný učitel o tom ví, a kdyby nebylo této odezvy, veliká výchovná hnutí, která nejsou nikdy hnutí institucionální, nýbrž jenom se mohou v instituci ex post jaksi složit, by vůbec nebyla možná. Taková hnutí, jako jsou např. mezi náboženským vůdcem a mezi jeho apoštoly, taková hnutí, jako existují např. mezi zvěstovatelem nějaké nauky a mezi těmi, kteří ho poslouchají a kteří sami z lásky za ním jdou. Ovšem tento poměr, tento vztah je v ustavičném nebezpečí tohoto zvnějšnění. A tak je potřebí si uvědomit, co institucionální výchova může dělat a co dělat nemůže, kde je potřebí spolehnout se na jistou iracionální shodu okolností či lépe shodu osobností a je nutno ustavičně se vyvarovat dvojsmyslnosti, kterou s sebou nese všechna veřejnost a všechna institucionalita vůbec.

Příklad: řecká filosofie byla velikým výchovným hnutím. Nebyla to žádná filosofie na katedrách, nýbrž skutečné hnutí. Mužové zralí, svobodní, kteří měli mnoho volného času, kteří žili většinu dní na veřejnosti, se oddávali myšlení a rozprávění o důležitých otázkách, jichž důležitost objevili. V tomto sdělování myšlenek a v tomto zápasení myšlenek, v radosti z přemýšlení, z toho, jak se dá myšlenka broudit, co se z ní dá všechno udělat, z toho (a ovšem také ještě z jiných příčin) vzešlo v 5. století před Kristem tzv. sofistické hnutí. Tito takzvaní sofisté z této pohotovosti mluvit, z této pohotovosti získávat poznatky, vzdělání si udělali řemeslo, udělali si z toho zdroj příjmů. Z toho, co bylo takovou svobodnou hrou a skutečným vzdělávacím majetkem, udělali určité zaměstnání, výdělek. V tom svobodní řečtí mužové viděli zneužití a v tom se vskutku jeví dvojsmysl; vzdělávacího majetku lze užít k nejrůznějším cílům, např. k cílům obohacení, k cílům docela nemorálním, jak to sofisté někdy dělali, když mladým mužům slibovali, že je naučí na veřejném řečništi promlouvat k lidu, přeměňovat před soudem např. spravedlnost v nespravedlnost a naopak. Platón, veliký řecký filosof, reagoval proti sofistům, celé jeho přemýšlení bylo úvahou o tom, jak sofistice uniknout, co k sofistice patří a jak se dostat z jejího okruhu. Podle Platóna to není nijak snadná věc (za sofistu obvykle považujeme každého, kdo vědomě překrucuje pravdu, naopak podle Platóna sofista může být přesvědčen o sobě, že mluví vždycky pravdu a jedná podle toho, tak jednoduché to tedy není) a Platón říká, že je sofista v ustavičné blízkosti pravého filosofa, že je mu takřka až k nerozeznání blízký. Co Platón dělá, aby sofistiku vyloučil?

Veliká část jeho výchovného systému spočívá v tom, že dlouhým cvičením kázně, nesmírnou ustavičnou kontrolou, zkrátka velikou komplikací prostředků hledí vyloučit tuto možnost, že by se pravý vzdělávací cíl obrátil ve svůj sofistický opak. Platón hledí všechno zařídit tak, aby bylo možné pravé sdělení, a také komplikace u něčeho se nesmí vychovatel bát, aby zjednal pravou odezvu, skutečný odzvuk svého nejbližšího zážitku vychovatelského. Nikoli institucionalismus abychom tak řekli

úřední, přímočarý, racionalistický, nýbrž opatrný, založený na jemném pochopení těch lidských pohnutek, které mohou vést k obracení smyslu toho, co nám připadá jako podstatné výsledky životní.

Tak jsme se pokusili zodpovědět některé skeptické otázky, které se nám na počátku našeho uvažování předkládaly, jichž vyjasnění může přinést ovšem teprve obsahová teorie výchovy. Pokusme se ještě o stručné resumování, které bude zároveň oporou pro rozvržení další práce.

## 2. Podstata a výměr výchovy

Výchova je kulturní proces, který se odbývá v přírodním rámci. Žádný živočišný organismus nevyhází z rukou přírody zcela hotov, přes podivuhodné zjevy instinktu. Jsou zde dva pochody, kterým nic živočišného neuniká, zrání a učení. Zrání tvoří obecný rámec každého procesu učení; děje se automaticky, bez našeho přičinění, zatímco učení spočívá na individuální zkušenosti a zvyku. Tak je tomu všude v živé přírodě, u člověka však přistupuje ta okolnost, že znalost není určena toliko fyzicky, nýbrž účely společenskými, jež závisí z valné části na svobodném rozhodování členů společnosti vzhledem k jejím nutnostem, potřebám a funkcím. Víte například, že ti, kdož procházejí vysokoškolskou výchovou, jsou později zralí nežli ti, kdož takovou výchovou neprocházejí; ti jsou k svým úkonům, funkcím, zralí dříve. Na tom vidíme, co diriguje proces výchovy kromě přirozeného pozadí růstu: proces výchovy diriguje též společnost.

Jakým způsobem to činí? Už to nejprimitivnější společné pobývání členů společenství, hra s kamarády, soužití v rodině je formací, utvářením těch možností, které jsou původně v člověku obsaženy. Tím, že člověk vyrůstá v takové a takové rodině, stává se z něho něco docela různého, jeho možnosti se formují docela jiným způsobem nežli v rodině s jiným kulturním zaměřením, s jinou kulturní úrovní atd. Toto je proces *formace neuvědomělé, bezděčné*.

Rozeznáváme *bezděčný* a kromě toho *uvědomělý proces formace*. Když výchovu pojímáme jako formaci, jakožto utváření možností, které jsou člověku přirozeně dány, je výchova dána trojím momentem: především tím, že ve společnosti jsou dospělí, to znamená již zformovaní, a nedospělí, ještě nezformovaní, pohromadě, tedy nutným střídáním generací; potom tím, že ti noví jsou právě nehotoví; konečně tím, že členové těchto různých generací patří k sobě, že tato soupatřičnost jim ukládá jisté úkoly. Musí se o sebe starat, např. v přirozeném vztahu rodinném se budují ony přirozené vztahy, ve kterých dospělí se vždycky cítí vázání povinnostmi k nastupujícím. Těmito třemi okolnostmi je dána výchova; vidíme z toho, že žádná společnost bez výchovy nemůže být, že výchova je docela nutnou funkcí, které se žádná společnost nemůže vymknout. Tím méně společnost diferencovaná, společnost, která má vypracovanou kulturu, to znamená, která má vypracovanou soustavu takových věcí, které životu dodávají smyslu, kvůli kterému se žije, které



jsou považovány za skutečnou náplň a vyplnění života. Taková společnost nutně musí formovat jistým způsobem nové dorůstající, a to ne už jenom bezděčně, ne už neuvědoměle, nýbrž musí jim dodávat kulturu způsobem zvláštním, čili funkce výchovy se musí v této společnosti specifikovat.

Tím, že společnost není čistě přírodní společností, nýbrž že má vypracovanou kulturu (soubor toho, proč se žije a co v sobě obsahuje jistou duchovní práci, jistou tvořivou sílu), je dáno, že výchova se musí specializovat, že výchova musí v takové společnosti být specifikovanou funkcí, že musí vzniknout lidé, kteří výchově především se věnují.

Co na základě toho všeho je výchova? Výchova je formace lidské schopnosti k společenství takovým způsobem, aby kulturní obsah, jehož se starší generace dopracovaly, byl předán generaci nové, která se stane tímto způsobem plnoprávným členem ve společnosti starších. To je definice výchovy, která nám v první aproximaci stačí: ovšem říká nám spíše, jak výchova vzniká, nežli čím je a jaká je její vnitřní struktura, ale to bude úkolem dalších výkladů. Stručná rekapitulace posledního: Výchova má svoje přirozené předpoklady. Prvním je nehotovost živých tvorů vycházejících z rukou přírody. Nehotovost však neznamená přímo nějaký nedostatek, nýbrž jenom plastičnost, možnost rozvíjet se různými směry. Tato možnost je zvláště vysoká u člověka. Sice žádné výše organizované zvíře nelze pojmout jako instinktivní automat, ale zejména naprosto ne člověka. U člověka je zvláště veliká plastičnost možností, do kterých se může vyvinout. Dokladem toho může být prostý pohled na rozmanitost historických tvarů, v nichž se vyskytuje lidský život. Tento přirozený růst je ovšem jenom obecný rámec procesu formace člověka. Každý organismus nabývá jisté zásoby reakcí, způsobů chování, které jej charakterizují. Tato zásoba není něčím neomezeným, nýbrž je charakteristická pro každý živý organismus, v našem případě člověka; v jistém okamžiku svého vývoje je člověk „hotov“. Co znamená tato hotovost, je dosud otázkou. Nemůžeme si ovšem říci, že v tom okamžiku se na něm nic nemění, že v tom okamžiku je podstatný proces jeho života ukončen. Přece však víme, že něco takového jako zralost, určitá uzavřenost vývoje, je fakt. A tato zralost je podmíněna prostě přírodně, přirozeně, existuje řada etap, kterými organismus docílí určitého stadia, kde potom nastává něco jako stacionární období.

Předpokladem celého tohoto procesu je ovšem měnlivost organismu. Tato měnlivost se projevuje v dvojím ohledu: po stránce fyzické a po stránce prožívání sama.

Prožívání je ustavičný *proces* zkušenostní; tj. v našem žití něco ustavičně probíhá trochu aspoň jinak, je to proces ustavičné změny a v tomto procesu změny na nás doléhá svět, především naše okolí. Toto okolí nás jistým způsobem formuje. Vlivy, které k nám přicházejí zvenčí, nás nezanechávají takovými, jakými jsme byli předtím. To je proces formace.

Tato formace může být docela neúmyslná, bezděčná, podléháme vnějším vlivům, které v nás zanechávají své sedimenty, ať chceme, nebo nechceme. Dále může být formace úmyslná. Tu vzniká otázka, zda formaci bezděčnou již můžeme pojmovat do procesu výchovy. Jsou někteří autoři, kteří samu podstatu výchovy vidí v souboru těch formujících procesů, které doléhají na jednotlivce a které jej uschopňují k tomu, aby se zařadil do určitého společenství jako jeho zralý člen. To, co my jsme považovali za předběžný výměr, mají za definitivní výsledek. V té definici výchovy figuruje pojem zralosti, společenství, do kterého se musí individuum zařadit, a pojem těchto formujících vlivů. Výchovou byl by tedy soubor formujících vlivů, které člověka uschopňují, aby se stal platným členem společnosti v době své zralosti.

Zdalipak tento výměr postačí, zdali se musíme ohlížet ještě po nějakém podstatném doplňku této definice, abychom vystihli podstatu toho, čím se zabýváme? Víte, že formující vlivy, které na každého člověka doléhají ustavičně v životě, a to před dobou zralosti i po ní, jsou nejrozmanitějšího druhu. Už naše okolí, a to každodenní okolí, které nás obklopuje, je takovým vlivným faktorem. Pomyslete jen na to, jak jinak vypadá život městského dítěte a vesnického. V tom není žádný úmyslný vliv, v tom je prostě jenom následek přirozeného okolí a života, který probíhá v jiných formách. Není žádný formující úmysl, ale přece jen vliv tu je. Zrovna tak působí na člověka ve stavu formace intenzivně způsob, jak je začleněn v rodině, v přátelských vztazích atd., posudky kamarádů, posudky lidí blízkých, při kterých není nějaký zvláštní pedagogický úmysl. Nemusí to být přímo ani posudky o jednání našem vlastním, ale prostě vliv takového blízkého člověka může mít formující účinek a často jej má. Dokonce tento bezděčný účinek formující lidi bývá někdy silnější nežli vlivy úmyslné a vy víte, že jsou celé výchovné systémy, které spočívají v tom, že chtějí vyloučit všechnu úmyslně, pozitivně formující výchovu a nechat jen čistě negativní zásahy do života jedince, tak aby vychovanec ani nepozoroval, že je veden. To je princip *volné výchovy*, kterou ztělesňují v eminentní formě Rousseau a Tolstoj. Víte, jak probíhá výchova podle Rousseauova pedagogického románu. Žádný vliv takový, který by nevycházela prostě z přirozených okolností života a nesouvisela se spontaneitou vychovance. Ani ve výuce, ani v mravní výchově nechce Rousseau připustit žádné pozitivní formující vlivy. Touto jeho výchovou se napodobuje až k nerozeznání formování životem. Tím chce Rousseau docílit toho, aby byla výchova naprosto „přirozená“. Ideál této výchovy lze formulovat takto: žádný pozitivní zásah do procesu formace, užívat jen negativních zásahů, odstranit všechno rušivé, všechno to, co by mohlo vadit přirozenému vývoji, a aranžovat vychovancovo okolí, aranžovat formující materiál takovým způsobem, aby jedinec byl veden tak, aby se zformoval „přirozeně“ podle vůle vychovatele.

Argument, který by plynul z tohoto faktu přirozené výchovy, mohl by nás mít k tomu, abychom skutečně i tyto bezděčné vlivy pojali do výměru výchovy.

Musíme se zamyslet důkladněji a znovu se ještě vrátit k svému východisku a znovu prozkoumat proces formace, abychom mohli na tuto otázku odpovědět. Zatím jsme se postavili na docela objektivní stanovisko. Dívali jsme se na člověka takřka zvenčí,

jako se díváme na nějaký cizí organismus, jako se díváme na přírodní proces. Ale zdalipak skutečně výchova je takovým objektivně probíhajícím přírodním procesem? Víte, že výchova tak, jak se praktikuje, jak v ní žijeme, je něco, co probíhá především v nitru člověka. V nitru několika lidí: vychovatele a vychovávaných. Řekl jsem již, že proces formace má stránku čistě *objektivní* a stránku *zkušenosti*.

Podívejme se na stránku zkušenosti. Víme, že naše zkušenost pojímá prožívání věcí našeho okolí, společenství, tj. soužití a spolupráci s jinými lidmi, konečně vyzkoušení sebe sama. Nejdůležitější roli hraje ono ustavičné zkoušení sebe sama, vynakládání vlastních sil a snaha o dosažení určitého cíle. To je proces, který nestojí na místě; to je proces nějakým způsobem historický. Když jsme jednou nabyli určité zkušenosti, nezůstane to bez vlivu na naše prožívání další. Celý proces zkušenosti je seřazen tak, že jsou v něm věci důležité a méně důležité. Věci důležité jsou neztratitelné, nechávají v nás určitý habitus, zvyk, majetek. A to nejenom ty, kterých jsme vlastní vůlí vydobyli nebo o které jsme se snažili. Vím, že život je označen jistými důležitými etapami, které se dostavují, ať chce, nebo nechce: např. epocha dospívání je vyznačena docela zvláštními a typickými rysy prožívání, které však nám nechávají též jisté vymoženosti, výboje, které se na celém dalším životě odrážejí. Zkušenost má dvojí stránku: žiji i pro daný okamžik i pro další život.

Nikdo nevrátí chvíle, které jsem prožíval při svém dospívání s jejich konkrétními náladami, s celým probuzením citů a snah, které se tenkrát spontánně odehrává. Zůstává však přece stanovisko k lidem a k věcem, jehož si člověk tenkrát vydobyl, to je již majetkem, do určité míry proměnlivým, přece však jen majetkem.

Každý život prožívá také určité ztráty. Ztráta např. lidských osob nebo neúspěch, toť určité etapy, které v každém se s vnitřní nutností zařezávají a zanechávají stopy. Proces formace, subjektivně pojat, nám poskytuje zvláštní obraz. Není to tak, že bychom se mohli dívat naň docela objektivně jako na nějakou věc, jako se díváme na proces v přírodě. Musíme si všimnout toho, co je významné, a toho si všímáme prostě tím, že to prožíváme, a zachycujeme to tím, že na tu věc reflektujeme, že si ji uvědomujeme, že v ní jsme v sobě sami přítomni. Zkušenost je něco měnlivého, formace znamená získávání tvaru.

Někteří pedagogové užívají o tomto procesu název vzdělání, protože překládají tak německé slovo Bildung. Toto slovo souvisí se slovem „bilden“ a má daleko širší význam než slovo vzdělávání pro nás. U nás slovo vzdělání má význam užší, to je něco, co není jenom jakákoli výchova, nýbrž zvláště upravená a zvláště hodnotná výchova. Já jsem pro to volil slovo formace, v něm je obsaženo slovo forma, které ukazuje, oč jde: že z toho procesu, který se odehrává ustavičně v našem životě, něco pevného zůstává. A člověk posléze nabývá jistého pevného tvaru, nabývá jisté konsistence své celé bytosti, která je, abychom tak řekli, jeho majetkem.

Nyní se však musíme podívat trochu na možné způsoby formace. Zmínili jsme se již o tom, že formace se může odehrávat takřka bezděčně nebo s minimem vědomé

účasti vychovatele, jak to vidíme třeba při spontánním vychovávání u jistých zaměstnání, např. kdo vyrůstá na venkově, v hospodářství, učí se dobře a spontánně jistým pracím, pase dobytek, účastní se polní práce atd., a takovým způsobem docela přirozeným, nenápadným, bez zvláštních nějakých úvah, leda s nějakým pokynem, vrostle do této zděděné životní formy. To je ovšem případ ještě příliš reflektovaný, ale můžeme si myslet ještě primitivnější, např. životní formu nějakého orientálního rolníka, třeba v indické vesnici, vzdálené kultury, kde celý život od začátku do konce je regulován přesnými zvyky, [formu,] která je skutečně obrazem lidské neměnnosti – jak se žilo před tisíci lety, tak se žije dnes, z jedné generace do druhé, dědí se vše: zvyklosti pracovní, společenské, náboženské atd. -, ve všem tu je, abychom tak řekli, předávání životní formy od jedné generace ke druhé generaci, aniž je individuum, takovým způsobem formované, nějakým způsobem vyzváno k tvořivé spolupráci na těchto formách životních. Zdalipak tohle můžeme srovnávat a zahrnout pod jeden pojem s výchovou v hlubším smyslu, jak jí rozumí zejména moderní člověk? Zdalipak k výchově nepatří nic více nežli takové nereflektované předávání životní formy z generace na generaci? Zda k tomu nepatří, abychom tak řekli, ohled na vychovávaného, určité vyzvání a určité očekávání od vychovávaného? To je otázka, kterou bych chtěl nyní položit.

Vidíme, že formace se může odehrávat v různých podobách. Může se odehrávat takovým chodem takřka pasivistickým, bez ohledu, bez výzvy k chovanci, aby se zúčastnil, bez kritického přemýšlení o životní formě, a může se odehrávat přirozeně také způsobem opačným, totiž tak, že přímo chceme vést vychovávaného ne k tomu, aby se zformoval otrocky podle určitého vzoru, nýbrž k tomu, aby životní forma byla mu jenom předpokladem pro něco vlastního. Můžeme člověka zformovat tak, že to, čím on sám ve své podstatě je, naprosto se nemůže skutečně uplatnit. A můžeme jej formovat tím způsobem, že veškerý náš ohled, veškerý smysl naší činnosti je v tom, že právě na něho spoléháme, že do něho samotného chceme, aby vyústil tento proces. Chceme tedy formovat takovým způsobem, aby zůstala jistá mez svobody a tato mez svobody je pro nás tím nejpodstatnějším.

Můžeme mluvit o různém *smyslu formace*. Formace jakožto výchova má *určitý druh* smyslu. Výchova je formací, na níž je vychovanec spoluúčasten. Smysl výchovy leží aspoň částečně ve vychovanci. Přirozeně, nechce v něm ležet úplně. Smysl znamená účel. Proč nemůže být výchova usměrněna čistě jenom k této individualitě, k jedinci vychovávanému? Leží to v tom, že každý z nás je nutně členem určitého společenství. Nemůžeme nikdy vychovávat jenom s ohledem na určité individuum, nedáváme mu, abychom tak řekli, jisté poklady, jisté možnosti jenom pro něj samotného. To si později ještě vysvětlíme.

Abychom resumovali, můžeme říci: Kromě velkých a přirozeně daných etap v našem životě samém formující vliv bezděčný na nás mají jednak předměty, jednak osoby našeho okolí, jejich činy, jejich posudky. Na základě těchto přirozených vlivů povstává teprve potom úmyslná formace. Vidíte, že formování bytosti lidské je proces, který se odehrává v několika „poschodích“: nejspodněji máme přirozený

rozvoj bytosti samé s hlubokými zářezy, jež přirozeně se v jejím životě dostavují, jako je dospívání, dospělost, obohacení, ztráty a určité jiné základní prožitky. Potom vlivy okolí věcného a lidského, lidské činy, lidské úsudky, podněty. Z toho může vytrysknout úmysl chtít skutečně předat jistou životní formu, jisté statky, kterými společnost žije, chtít prostě formovat druhé úmyslně. Konečně může být úmysl předat životní formu spoluurčenou svobodou.

Mnozí určují výchovu tím způsobem, že výchova je proces přenosu z generace na generaci, v němž vzdělávací statky se znovu aktualizují (to hned vysvětlím) a který se odehrává s jistým minimem vědomosti. Tuto definici výchovy podal známý filosof Theodor Litt. Co znamená aktualizace? Pomyslete na naše školní vyučování. Užívá učebnic, vzdělávacích textů. Zdalipak kniha, když ji nikdo nečte nebo čte s chabým porozuměním, je skutečně vzdělávacím statkem? K tomu, aby se kniha stala vzdělávacím statkem, musí někdo její smysl ve svém životě plně uskutečnit. Skutečnost se cizím slovem nazývá *actus*, a proto uskutečnění toho smyslu nazývá Theodor Litt jeho aktualizováním. Přirozeně, že vzdělávacím statkem nemusí být kniha, může jím být hudební skladba, určitá možnost výrazu hudebního atd. Také praktické předměty, předměty praktického usu jsou do jisté míry vzdělávací statky a nabývají smyslu teprve odborným zacházením, musí se jím aktualizovat (jakožto ten stroj, to zařízení).

Takový proces aktualizace vzdělávacích statků, proces předávání z jedné generace na druhou, ještě není něčím dostatečným, aby určilo to specifické v procesu výchovy, jak tomu my rozumíme. To je formace, která se vztahuje uniformně zrovna tak na indickou vesnici jako na naše vzdělávací instituce, platónskou Akademii atd. Zdalipak není třeba přidat ještě něco více?

Formace se může dít skutečně různým způsobem a může vést k různým výsledkům, může vést k takovému životnímu ustrnutí, jak vidíme např. na indické vesnici; může vést dále k drezúře jednotlivé životní funkce, např. předáváním jistých umělostí, jistých statků, jichž člověk nabyt vývojem své zkušenosti, třeba hra na hudební nástroje nebo učení nějaké zručnosti. Tento výcvik určité funkce, při kterém jenom tato funkce je na zřeteli toho, kdo působí na vychovávaného, nikoli jeho bytost celá, je tím, čemu říkáme *drezúra*. Drezúra znamená navození určitého zvyku, navození určitých zvláštních obratností, je takovým procesem cviku. Přirozeně, že při drezúře se předávají jisté statky vzdělávací, že se při ní aktualizují, a přece jen to není výchova v plném slova smyslu, cítíme, že zde něco chybí, a cítíme, že i kdybychom si představili u nějakého jednotlivce soubor takových drezúr jednotlivých našich schopností, např. schopnosti psát, číst, mluvit, vyjadřovat se, jednat a chovat se k druhým osobám, že by to přece jen pořád nebyla výchova, měli bychom před sebou jako výsledek soubor automatismů namontovaných na jednotném základě, ale neměli bychom to nejdůležitější, o čem mluvíme v procesu výchovy, totiž samostatného, činného člověka, nejen opakujícího jistou řadu výkonů, nýbrž spontánně se jich účastnícího, spontánně k celkovému procesu přispívajícího.

Ještě jednou opakuji, že formace jak bezděčná, tak úmyslná může vést k trojímu způsobu: jednak k naprostému ustrnutí, částečné nebo celkové drezúře, ale také za určitých podmínek ke skutečné výchově, a ty podmínky, za kterých vede ke skutečné výchově, to je to, co nám zbývá si ještě probrat, rozebrat.

V čem spočívá svéráz výchovy? Abychom do toho neskákali rovnýma nohama, můžeme si nyní říci, z čeho čerpáme tento svůj názor, tyto svoje analytické úvahy, kde to vlastně béřeme, proč se nespokojujeme definicemi, výměry, které jsme si uváděli výše. Proč říkáme vlastně například, že výchova není pouhá formace, že není formace, která se odehrává s minimem vědomosti? Tkví to v jisté zkušenosti; prostě každý z nás již prošel jistými zkušenostmi životními, o výchově má již jistou představu, jistý elementární pojem té věci, o které se zde mluví, a tento pojem elementární, ještě nejasný, ten právě analyzuji, ten právě objasňuji. Není to tedy nic jiného než úvahy o pedagogické zkušenosti. Tuto pedagogickou zkušenost chci uspořádat, chci projít jednotlivými jejími patry a najít to nejcharakterističtější, bez čeho není věc tím, čím skutečně je, a to je podstata té věci. Mluvíme tedy o tom, že předmětem takového výměru je zachytit podstatu toho, bez čeho výchova není skutečně tím, čím je.

Tu je třeba právě apelovat na tuto určitou zkušenost, kterou máme o věci (a tu nemyslím, že někdo by byl obratný pedagog nebo méně obratný, nýbrž prostě že jistá činnost v nás vždycky probouzí předpoklady, jisté porozumění pro ty věci, kterými se zaměstnáváme). Každá praktická činnost předpokládá již jisté porozumění věcem, jimiž se zabývá. A zrovna tak činnosti vyšší. Člověk od chvíle, co byl člověkem, již rozuměl tomu, co znamenají nástroje, byť je měl docela elementární, ale *porozumění* již tady měl. Moderní člověk, který prošel jistými zkušenostmi (školami atd., zaměstnával se jistými přístroji, učil se jistým „metodám“), rozumí takovým věcem, jako je věda. To neznamena, že by to byl získal při dívání se do mikroskopu a za jiných takových činností, nýbrž něco důležitějšího již musí být v něm, určité *porozumění* pro to. Každá z našich životních funkcí v nás předpokládá již určité porozumění těm věcem, kterými se zabývá, a zároveň, abych tak řekl, budí porozumění. A o toto porozumění se nám jedná, to chceme vytěžit, to chceme reflexivně získat. Tu se přesvědčíme, že při vychovávání nejde o zcela jednoduchou věc, že je to velmi bohatá struktura; když máme konkrétně např. žáky před sebou, tu docela jinak se utváří povaha vychovávání, když máme zacházet se žákem nadaným, probuzeným, který jde skutečně s sebou, a když se máme zabývat těmi ostatními automaty, které musíme převážně drezírovat. I toho nadaného musíme ovšem někdy drezírovat, musíme ho nutit k jistým výkonům, dát mu pevný návod a stát na tom, aby opakováním a cvičením si prostě jisté zručnosti osvojil. Ale i při tomto mechanickém zaměstnávání vychovávacím můj úmysl se netýká toho udělat z těch lidí prostě dělníky svého oboru nebo dělníky této činnosti. Výchova chce více. Všechno to jednotlivé, všechny ty jednotlivé výkony mají cenu pro ni jenom ze zřetele celku života vychovávaného. Nechceme u člověka vychovat jen určitou funkci, jen určitou činnost. Jednotlivá funkce má být jenom jistým předpokladem, jistým výrazem osoby. Samozřejmě, osoba musí umět činností se dobře vyjadřovat,

musí umět krasopis atd. My nevychováme kvůli krasopisu ani kvůli jednotlivým činnostem ostatním, nýbrž kvůli něčemu jinému. Máme na zřeteli bytost, nikoli jednotlivou funkci.

Zrovna tak nemáme na zřeteli jenom jednotlivou okamžitou činnost, která má být v té chvíli užitečná. To není výchovný úmysl, nýbrž úmysl, abych tak řekl, životní užitečnosti; může mít výchovný vliv, ale výchova úmyslná to není. Chci-li například, aby dítě něco hlídalo, pro něco někam došlo nebo nějaký výkon udělalo, bude to pravděpodobně i nadále umět, ale to ovšem není žádná výchova.

Vychovávání má na mysli člověka vychovávaného jakožto samostatné centrum, střed, který je schopen jisté samostatné činnosti, je schopen žít v jistých „vyšších“ souvislostech a v těchto souvislostech prožívat a mít smysl své činnosti.

Tím jsme již něco z toho podstatného procesu výchovy zachytili. Ale musíme jít ještě dále a musíme se především ještě jednou vrátit k těm definicím výchovy, které jsme si tady probírali: k definici výchovy jakožto formace, jakožto předávání statků vzdělávacích, spojeného s jistým elementárním uvědoměním, a budeme se ptát, abychom se dostali dále k souvislostem hlubším, jak tyto definice výchovy byly možné. Co k tomu vedlo, že lidé právě takovým způsobem se pokoušeli výchovu definovat? Byla to snad nějaká logická chyba nebo nějaká nedbalost ve sledování zkušenosti výchovné, onoho porozumění výchově, které každý z nás může mít, potenciálně v sobě má? Tak tomu naprosto není.

Vezměme např. definici výchovy jakožto formace, která je účinná jako formování zcela neúmyslné, nevědomé. Vidíme, že za tím stojí filosofická myšlenka. Tato myšlenka, že výchova zastává celou formaci i jakožto něco neúmyslného, je zastávána zvláště energicky německým pedagogem Ernstem Krieckem. Není to pedagogický teoretik snad nadobyčej vynikající, ale pedagog, jehož postavení je význačné, poněvadž po vítězství nacionálního směru v Německu stal se předákem tohoto nacionálního hnutí a v mnohém mu dodával jeho myšlenky. Ten ve svých četných dílech zastává názor, že není pro výchovu nějak podstatné, zdali se děje převážně vědomě nebo zcela bezděčně. Krieck se domnívá, že pojmem-li do definice výchovy úmysl, činnost vědomého formování, která se přirozeně vždycky děje podle schématu „účel – prostředky“, což je schéma rozumové, že již nějak příliš výchovu chceme zrozumět, zracionalizovat; tato racionalizace výchovy pak znamená, že vlastní výchovu pojmáme jakožto proces, který se odehrává mezi dvěma nebo více jednotlivci. Jednotlivec je tu základní pojem a výchova je rozumové působení od jednotlivce k jednotlivci.

Krieck říká: Všechno duchovědné poznávání v minulém století prodělalo zvláštní obrat: dějepis, vědy o jazyce, o literárních dějinách, filologie, nauky o hospodářství, o státě, o právu atd. V čem spočívá ten obrat? Osvícenské 18. století se domnívalo, že všechny tyto útvary, jako je stát, právo, jazyk, hospodářství, lze vysvětlit z rozumové činnosti jednotlivců, z nichž se skládá společnost. Jednotlivci jsou prvky,

elementy, z jejichž činnosti vyplývá všechno to, co nazýváme duchovními útvary (a podle čehož příslušné vědy nazýváme duchovědami), jakožto jejich racionální procesy, jakožto jejich racionální výkony. Tak si to představovalo osvícenské 18. století ovšem hlavně podle Kriecka.

Proti tomuto názoru proniklo začátkem minulého století hnutí, které se nazývá romantika, romantické hnutí, docela opačného smýšlení. Začalo se tvrdit, že např. jazyk nelze vysvětlit, jeho původ nelze hledat jenom v racionálním působení, v úmyslném výkonu některých jednotlivců. Cožpak jazyk, říkali romantikové jako např. bratři Grimmové, zejména Jacob Grimm (Grimmové jsou vzory našeho Jungmanna), cožpak jazyk neobráží ve své struktuře názory celého společenství? Je možno si představit, že takovou věc dokonalou, v sobě uzavřenou, jako je jazykový systém (spousta schémat a myšlenkových výkonů, které představují např. flexe a rozmanitá syntaktická spojení), což je možno si představit, že to vzniklo úmyslně jakožto výmysl jednotlivců, kteří jednou, abychom tak řekli, stvořili akuzativ, podruhé instrumentál a potřetí verbum atd.? Vždyť jazyk je jakýsi celek. Když např. mám verbum, musím mít také substantivum. V jazyce se všechno nějak navzájem předpokládá. A tu říkali romantikové: jazyk není výtvor racionální, jazyk roste tak, jako roste květina, a to, z čeho roste, kořen, z kterého roste, takový duchovní výtvor, to je společnost, to je společnost určitého národa, přirozená společnost. Národ je přirozená společnost, říkali romantikové. Herder (předchůdce velikých romantiků německých) říkal například, že národy jsou přirozené orgány lidstva. Kdežto stát například je instituce umělá, je národ něco přirozeného, takové sítě jistého organismu, který vydá také květ a plod, a květem jsou tyto různé kulturní výtvoři, např. právo. Romantikové totiž zdůrazňovali, že ani právo není nějakým rozumovým výtvořem jednotlivců, nýbrž že vyvěrá způsobem spontánním v určitých dobách z národního společenství. Zrovna tak není umění, např. poezie, výtvor jednotlivce, který si sedne a dává verše dohromady podle jistého receptu, nýbrž také v poezii mluví celý národ, a proto národní poezie, nejjednodušší, nejprimitivnější, je tou nejdokonalejší, kde básník mluví za celý národ, za všechen lid jako např. Homér v *Iliadě*, neznámý skladatel v národních písních. Tak si romantikové představovali proces kulturní a představovali si, že lidstvo tvoří věci, kvůli kterým stojí za to žít. To všechno jsou podle romantiků výtvoři přirozeného společenství, které tvoří, ať jednatel chce, nebo nechce, které inspiruje básníka i zákonodárce, které inspiruje člověka, který vytváří mýtus národní. To bylo tedy celé veliké hnutí, které se uplatnilo ve všech vědách a bylo velmi plodné.

Ti, kdo se inspirovali takovými myšlenkami, skutečně skoncovali s osvícenským příliš jednoduchým racionalistickým názorem. Právě z romantického hnutí vzešli velcí historikové minulého století, např. Ranke. Také u nás to mělo význam: některé z těchto myšlenek hlavně prostřednictvím Herderových vešly k nám, uplatnily se u Palackého, Kollára, Šafaříka a celé naše myšlení bylo dlouho nějak ovlivňováno těmito myšlenkami. Víte, že např. náš názor na lidovou píseň byl něčím nesmírně významným pro naše lidové vzdělání. U takového Erbena poměr k pohádkám byl tentýž jako u bratří Grimmů. Také tam byly pohádky chápány jako přirozené



vykvetlý výtvar národního života, zatímco my víme, že většina těchto pohádek přecházela do folklóru z umělých sborníků jako *Tisíc a jedna noc*.

Abych se vrátil: Věc je v tom, že Krieck, německý myslitel a psycholog, chce myšlenku národního společenství jakožto něčeho, co působí neuvědoměle, spontánně, aplikovat na obor výchovy. Domnívá se, že všechno, co tvoří součást národního společenství, ať to jsou společenské instituce, zvyky a individuální činy, ať věci našeho okolí, které jsou koneckonců zase jen výtvary lidí, že to všechno patří k té organizační jednotě, jež na jednotlivce působí, formuje ho podle své vnitřní ideje, podle svého vnitřního obrazu, podle své vnitřní formy, takže působení vědomé je jenom součástí celkového působení národního organismu na jednotlivce, který nemá jiné svobody a jiného povolání než do tohoto celku vstoupit jakožto hotový jednatel, hotová součást.

Krieck se domnívá (jako všichni tito romantikové), že historie národa není jen soubor náhod, soubor událostí takových a takových, nýbrž vyplývá z jeho vnitřní podstaty. Samozřejmě tak jako každý organismus má svoje neduhy a periody vzepětí, zdravého vzrůstu, tak je tomu i s národem. Ale zrovna tak jako ku zdraví a nemoci jsou nutny kromě vnějších i vnitřní podmínky, tak je život národa, život všech jeho institucí, tudíž koneckonců i výchovných institucí podmíněn celkem, vnitřní ideou, tvarem, který se má uskutečnit. To je tak: jako ze semene určité rostliny vyroste vždycky jenom takový a takový květ a tento květ dá takový a takový plod, docela určitý, tak je tomu i se všemi národními institucemi, a právě i s výchovou. – Máme-li kritizovat toto pojetí, musíme opakovat, že toto pojetí neodpovídá porozumění, které máme přirozeně o tom, čím je výchova, musíme zdůraznit, že pracuje pojmy příliš všeobecnými a příliš mystickými, se kterými zejména takto na začátku své práce si nevíme co počít. Jsou to názory hluboce myšlené, ale pro naši analytickou práci nám nejsou mnoho platné, my nemůžeme prostě přijmout názor, že společenství je nějaký organismus, že má, abychom tak řekli, svoji neměnnou vnitřní ideu, od věků určený tvar, poněvadž nám se jedná o jednoduchý proces, který se odehrává denně v naší zkušenosti, ne snad o nějaké vysoko spějící přemýšlení o posledním smyslu národa a společenských funkcí. Proto odmítáme tento názor a proto musíme též jít dále v naší analýze. Chtěl jsem se však o tom zmínit, abychom viděli, že už zde, na samotném začátku teorie výchovy, se shledáme s filosofickými úvahami, které mají tak veliký dosah nejenom pro teoretické pojetí výchovné, nýbrž, jak vidíte, dosah zcela praktický. Výchova, která je vedena takovými myšlenkami, musí být zvláštním způsobem prováděna, to je každému jasno.

Nežli se vrátíme k našemu problému, zmíníme se ještě o druhém extrému filosofickém, který rovněž má důsledky jak pro pojem výchovy, tak pro pedagogickou praxi. Myslím pojetí výchovy právě jako ryze uvědomělého činu, které ztotožňuje vychovávání se samou tvůrčí spontaneitou, které buduje pouze na *tvůrčí* součinnosti toho, kdo vychovává, na jeho vlastní vnitřní aktivitě. To je pojetí, se kterým se setkáváme ve filosofii výchovy novějších italských myslitelů Croceho a zvláště Gentileho. Croce není vlastně pedagogický myslitel, filosofii

výchovy se nezabýval, ale v jeho myšlení leží základ, který propracoval Gentile. O tom se však rozhovoříme širě až příště.

\*

Při svých úvahách o podstatě výchovy jsme nejprve vycházeli z hlediska objektivního a výchova se jevila jako proces, jako děj zařazený do přirozeného procesu lidského vývoje, lidského formování, kterým plastičnost bytosti nehotové, jak vychází z rukou přírody, přechází v pevný tvar.

Potom jsme přešli k stanovisku subjektivního prožívání výchovy a znovu jsme opakovali proces formace. Tam se nám jevila již poněkud jinak, nějak bohatěji než pod pojmy „objektivními“, tam jsme viděli, že formace po stránce našeho prožívání může mít celou řadu forem. Viděli jsme, jak k formaci přispívá samotný organický, přirozený růst našeho života, jeho ustavičná změna s jistými pevnými zářezy zkušenostními, které každého člověka postihují, viděli jsme dále, jak do tohoto procesu může zasahovat úmysl formující moci, a viděli jsme, jak na základě toho úmyslu formovat jsou ještě otevřeny určité možnosti, jak jsou otevřeny různé cesty k tomuto utváření ještě nehotové lidské bytosti.

Potom jsme odmítli různé výměry procesu výchovného, výměry procesu výchovy jakožto formace vůbec; viděli jsme pak, s jakými filosofickými předpoklady souvisí tato teorie, rozebírali jsme si definici Krieckovu a ukazovali, jak patří k celkovému nazírání filosofickému, duchovědnému, které se nazývá nazíráním romantickým, a pokusili jsme se o kritiku této definice.

Viděli jsme u Kriecka, že byl největší důraz položen na celek formace, a to se zdůrazněním té části, která není úmyslná, která není čistě vědomá, nýbrž která spočívá na sugestivním působení společenství, v němž člověk žije, do kterého je začleněn a které se také podle názoru pedagogů krieckovských v jednotlivci jistým způsobem vyjadřuje. Proti tomu můžeme postavit nazírání na proces výchovy, které zdůrazňuje opačné, vědomé formování, činnou účast jak toho, kdo vychovává, tak toho, kdo je vychováván, a to je možno pod dvěma hledisky: pod hlediskem naturalistickým a hlediskem idealistického aktivismu.

My se dnes musíme pokusit trochu hlouběji vniknout do některých filosofických problémů, abychom mohli tyto otázky bezpečně zvládnout.

Co znamená hledisko naturalistické? Naturalismus míní určité nazírání na člověka a na lidské tvory. Slovo naturalismus souvisí se jménem příroda, je to hledisko, které tvrdí, že člověk je pouhá součást přírody a že je nutno na něj nazírat jako na ostatní její složky. Hledisko zdá se docela samozřejmé. Což není člověk organismus jako

jiný organismus, neplatí o jeho tělesnosti, vývoji, fungování určité zákonitosti? Neznamená poznávat člověka koneckonců nic jiného nežli poznávat tyto zákony fungování jeho přirozenosti? Znamená to vyšetřit jak zákony fyzického organismu lidského, tak souvislosti, v nichž stojí lidské prožívání, a to toutéž metodou, jakou se studují zjevy v přírodě. Tak se dívá na člověka naturalismus a tak chce, aby se nazíralo i na všechny lidské výkony a na všechnu lidskou činnost. To znamená, hleděno k různým kulturním výkonům, že člověka bude vyšetřovat na jedné straně biologie, na druhé straně psychologie a po třetí stránce sociologie. Tři nauky: biologie, psychologie a sociologie, všechny budou se dívat na člověka jako na určitou část přírody a budou hledět najít zákony jeho života, totiž zákony jeho života organického, zákony jeho prožívání a zákony začlenění do společnosti.

Pochopení člověka bude tím dokonalejší, čím lépe se podaří nazírat na něho beze všech našich lidských předsudků, nazírat na něho tak, jako my sami se díváme na dějství ostatní přírody. Po stránce biologické, tedy tak, jako se díváme na nějaký nízký organismus, po stránce psychologické – také zvláštní hledisko, jež stručně budeme charakterizovat později, po stránce sociologické – dívat se na lidskou společnost, jako se díváme na společnost zvířecí, mravenců apod., a poznávat ji stejně objektivně. Poznání člověka bude tím dokonalejší, čím bude objektivnější.

Co to znamená pro proces výchovy? Znamená to, že výchova se také pojme jako procesy přírodní. Přírodní procesy jsou určité děje objektivní, jež se v případě výchovy týkají určitého organismu. Organismus vykonává různé činy, hlavně pohyby, těm říkáme reakce; jsou odpovědí na jisté popudy. Tedy znamená to nazírat na člověka jako na systém popudů a reakcí. Tento systém popudů a reakcí se dá jistým způsobem ovlivňovat, tedy výchova bude jistým soustavným způsobem ovlivňovat, aby byl navozen určitý žádaný systém reakcí, které jsou potom trvalým majetkem, ziskem organismu z výchovy.

Čím je proces tohoto montování žádaných reakcí? Je to v podstatě zvykání. Výchova je jisté zvykání prostřednictvím cvičení. Výchova je vlastně soustavou cvičení. Toto hledisko je zastáváno v novější teorii výchovné velmi mnoha teoretiky, zejména psychology určitých směrů. Velmi je rozšířeno toto hledisko v americkém vychovatelství.

U různých vychovatelů máme v tomto nazírání rozmanité odstíny, různým způsobem těchto základních myšlenek dovedou využívat, docela jinak vypadají tyto myšlenky u Montessoriové a u některých vychovatelů amerických, ale myšlenkový teoretický základ je stejný. Toto je tedy jedno možné nazírání na výchovu jakožto vědomou, úmyslnou formaci.

Druhé hledisko, které zdůrazňuje vědomou formaci jakožto podstatu výchovy, to, které je pravým opakem tohoto takzvaného naturalismu, souvisí se jménem italského filozofa a pedagoga Gentileho.<sup>8</sup> Tento italský pedagog dal svému filozofickému systému, své pedagogické soustavě název *aktualismus*. Je to velmi významný filozof.

Až budu vykládat jeho nauky, budou se filosofickým laikům na první poslech zdát fantastické, ale nejsou to nikterak věci, které zůstaly jen na papíře, nýbrž tento italský myslitel byl jedním z původců velké školské reformy, kterou provedla fašistická Itálie, a jeho myšlenky přešly v praxi. Je celá dlouhá řada italských vychovatelů, kteří se pokusili jeho ideu realizovat a došli tím k zvláštním systémům didaktickým a zvláštním důsledkům praktickým, takže právě na takovýchto věcech můžeme dobře vidět, jak zdánlivé abstruzní filosofické ideje mají také praktický dosah.

Jeden z nejvážnějších pedagogů této školy se jmenuje Lombardo Radice a jeho oborem je didaktické vytěžení nauk aktualismu. – Sám Gentile pokračoval ve filosofických naukách význačného filosofa italského Benedetto Croceho, od něhož se pak i v podstatných věcech odchytil, ale některé základní myšlenky mají oba myslitelé společné.

*V čem spočívá nauka Gentilova?* Gentile tvrdí, že chápat člověka takto po naturalisticku, jak bylo právě vyloženo, je hrubý omyl. Takto rozšířený omyl vyplývá ovšem z přirozených, právě tak rozšířených příčin. Jaké jsou příčiny naturalistického omylu? Mohli bychom to říci skoro anekdoticky: když je několik lidí, zejména několik dětí ve společnosti a zeptáme se jich náhle bez přípravy: kolik vás je? Tu se dotázaný podívá kolem sebe a udá číslo o jednu menší. Sebe nepočítá. Ale když se jedná o to rozdělit dort se šlehačkou, rozhodně bude počítat také sebe. Když jenom nazíráme na svět, když se díváme na svět dezinteresovaně, snadno sebe samy přehlédneme. *Sobě samým* jsme při uvažování o světě zpočátku nejdále. Ve skutečnosti však ve všem, co nám naše zkušenost nabízí, ve všem, co prožíváme, jsme sami zúčastněni, a to ne snad bezvýznamnou měrou, nýbrž vším, co je v prožitcích aktivního, činného. Jak to? Vždyť přece člověk, to je organismus, to jsou tyto prožitky, akty vědění, akty nejrozmanitějších duševních funkcí, které mohou konstatovat, které mohou skutečně popsat, jako konstatují všechny ostatní věci. A nemohu snad potom, když konstatuji, že mám takový organismus, že mám takový a takový vněm, myšlenku atd., se ptát po zákonech všech těch zjevů? Mohu, ale jen pod tou podmínkou, že zase již předpokládám sebe sama, svoji vlastní činnost. Toto konstatování samo je moje vlastní činnost. A přes tuto překážku se naturalismus nikdy nemůže přenést, tvrdí Gentile. To je práh, který nikdy nepřekročí a který zůstává nevysvětlen v celé jeho filosofii. Tato námitka na první pohled se zdá skoro něčím dětinským, vždyť přece to je snad jenom rozdíl, abychom tak řekli, dvou aspektů, tj. tak, jako když člověk jednou se dívá z okna, a podruhé z ulice se někdo jiný na něho samého dívá. Tu jsou snad jen hlediska zaměněna? Ale rozdíl je v tom, že v jednom případě máme před sebou, abychom tak řekli, pouhý cizí, mrtvý předmět – proč mrtvý? protože můj život na něm není zúčastněn –, v druhém případě sám žiji, sám vyvolávám akt svého nazírání a v tomto nazírání se teprve všechny předměty dostávají do zkušenosti. Nejprve musím být já subjektivní činnost, a pak teprve se mohou objevovat předměty a mezi nimi i já sám jako součást přírody, jako věc mezi věcmi.

Když se takto na tu věc podíváme, dostane moje já dvojitý aspekt, dvojitou stránku. Jednak se mohu dívat na sebe sama jako na pouhou věc, když např. v introspekci, reflexi se díváme na svoje zážitky, přítomné i minulé, které držíme jaksi pohotově, abychom vůbec o nich mohli reflektovat. Tyto nazírané zážitky však nejsou já v tom nejvlastnějším smyslu, aktivní je tu jen akt vzpomínky. Tento akt nelze žádným způsobem konstatovat, ten nemohu nikdy postihnout tak, že se postavím mimo něj, že jej nazírám zvenčí, nýbrž ten lze pouze vykonat.

Filosofování znamená v podstatě: opustit stanovisko pouhého nazírání nebo pouhých předmětů nazírání, což je stanovisko naturalismu, a postavit se do toho druhého hlediska, do aktivity, činnosti; to pak je filosofická revoluce.

Tyto všechny myšlenky nejsou Gentilovým původním majetkem. To, co jsem zde takovým velmi zkráceným způsobem pověděl, jsou v podstatě myšlenky valné části *novodobého tzv. idealismu*.

*Idealismus* tvrdí, že nesmíme při svém výkladu světa zanedbávat subjekt čili prožívání, nýbrž že jej musíme postavit při uvažování o světě na první místo. Víte, že již myslitel, který se považuje s takovým všeobecným souhlasem za původce moderního filosofování, Francouz René Descartes, také vyšel ve své konstrukci světa, ve svém uvažování, od subjektu, od toho, co konstatuje, co prožívá. Od Descarta se tato myšlenka prohlubovala, až se došlo k tomu, že v subjektu, v já, v myšlení jsou obsaženy podmínky celého světa předmětů, jak je prožíváme, jak je myslíme, jak o nich poznáváme pravdu. Jak to? Cožpak se nezdá naprosto jisté, že naše poznávání pravdy, poznávání skutečnosti není v podstatě nic jiného nežli jakési její kopírování? Říkám: kámen padá a to je konstatování určité skutečnosti mimo mne, že se totiž něco takového a takového událo. Tady máme větu, soud, ten se dělí v určité části a každé z těchto částí odpovídá jistá část, jistý moment skutečnosti, kterou konstatuje. – Ale jakým způsobem pak víme o vnější skutečnosti? Ke každému konstatování musí tady být jistá *možnost* konstatovat, už mi musí být jistým způsobem skutečnost otevřena. A tu právě zkušenost říká, že v našem subjektu, v našem prožívání jsou dány vždycky podmínky k tomu, abychom mohli všechny jednotlivosti svého světa konstatovat.

Jak to? Někteří z moderních idealistů pronesli např. takové argumenty, takové myšlenky: Všechny věci, které konstatujeme v prostém životě nebo které konstatuje přírodověda, jsou v prostoru a čase. Ale je snad potřeba mít zkušenost o celém prostoru a čase, abychom mohli o těch věcech vypovídat? Víme docela spolehlivě, že máme vědy o prostoru, čase, číslu, které si můžeme vykonstruovat sami ze sebe, ze svého ducha, a že tyto vědy o abstraktních bytostech nám slouží k poznání skutečné přírody. Jak je to možno jinak nežli tím, že náš duch skutečně je něčím více než jednou ze skutečností v prostoru a čase? Nestojí náš duch právě jakožto obsahující podmínky vši možné skutečnosti nad prostorem a časem? Je jasné, že do jisté míry tyto argumenty obsahují pravdu. Víme, že v matematice mnoho konstruujeme sami ze sebe. Nauka, kterou nezakládáme na nějakém konstatování v

přírodě, matematika, je nám samotným základem poznávání přírody. A kdybychom se omezili ve svém chápání přírody na pouhou smyslovou zkušenost, dospěli bychom asi k takovým zásadám, k jakým dospívala např. antická fyzika, kterou pokládáme za docela fantastickou.

Teprve na podkladě matematického pochopení přírody je možno také přesně experimentovat, je možný pojem přírodního zákona atd. A kde se to všechno bere? Je to tím, že náš duch je něčím více nežli jenom konstatovanou nazíratelnou skutečností, kterou pokládají za jeho podstatu naturalisté, ať už hledí toto svoje hledisko zdůvodnit biologicky, nebo introspektivním konstatováním atd.

Čím je duch? Duch je soubor podmínek našeho chápání skutečnosti, soubor podmínek, které jsou obsaženy v aktu, v činnosti našeho chápání. A to, co je „obsaženo“ v tomto aktu, není snad málo, to nejsou snad jenom nečetné abstraktní pojmy a zásady jako, řekněme, prostor a čas. Tam jsou obsažena všechna nejzákladnější pojetí, která nám teprve umožňují vidět svět jako souvislý celek. Podívejme se jen na svou zkušenost: Naše zkušenost se ustavičně mění a je podle okolností vždy jiná; můj horizont je zde omezen těmito čtyřmi stěnami, za jiných okolností bude široký. Již dítě na samotném začátku souvislého duševního života však chápe, že všechny zkušenosti se řadí k sobě jako veliký celek, že svět je něčím více nežli to, co mohu ve své zkušenosti přímo konstatovat. Duch obsahuje v sobě mnohem více, než se na první pohled zdá. Chci-li proniknout tajemství světa, nesmím se oddávat naturalistickým, konstatujícím a umrtvujícím metodám, nýbrž musím se pokusit rozebrat činnost ducha, která není týmž způsobem „konstatovatelná“ jako ostatní věci.

V čem spočívá činnost ducha? Tím, že duch nám zpřítomňuje věci, dává nám teprve skutečnost. Nejvlastnější skutečnost je akt činně chápajícího ducha. Vzpomeňme i toho, co jsem pověděl o světě, který nás přesahuje a který koneckonců je přece námi samými otevřen, otevřen našemu porozumění; na tom vidíme, co znamená tato nadzkušenostní síla ducha. Nadzkušenostní síla ducha je podmínkou všech našich jednotlivých zkušeností. Věci, které zde vidíme, by nebyly tím, čím pro nás jsou, nebyly by věcmi ve světě, kdybychom jim nemohli přisuzovat určité působení, jistou strukturu základní, například to, že zde jsou jisté vlastnosti na určitém nositeli atd. A v každém jednotlivém našem soudu musí být *system* předpokladů, každý z nich tanguje celek naší duchovní struktury právě proto, že svět chápeme tak, že pravda o něm je určitý celek, a my víme, že koneckonců se jeho součásti musí nějak shodovat, a to víme předem, nežli jednotlivé poznatky máme. Kdybychom neměli toto přesvědčení, že pravda je celkem, k žádným jednotlivým pravdám bychom nedošli.

Toto nazírání se ovšem neshoduje s určitými přirozenými názory našeho obvyklého života, s těmi názory banálními, které v každém člověku se koneckonců vytvoří vlivem zkušenosti a vlivem toho, čemu se naučí ve škole. Narážejí na odpor tzv. „zdravého rozumu“, ale toho se filosof nesmí lekat. Naopak musí vyvodit všechny důsledky teoretické i praktické.

Když pravou zkušeností není příroda, nýbrž tento aktivní duch, úkolem výchovy pravděpodobně nebude namontovat určitou soustavu reakcí u člověka, nýbrž přivést ho k tomu, aby v sobě objevil ducha. Totiž: člověk původně o sobě neví, co vlastně v něm všechno je, jaká je v něm úžasná síla, že v něm samém je obsažen svět. To o sobě neví a nemůže to vědět tak dlouho, dokud jej udržují jisté předsudky a jisté nauky vědecké nebo filosofické v tomto přesvědčení, že přírodou je veskrze podmíněn a z ní že nutno jej pochopit, zatímco naopak v sobě nese podmínky možnosti přírody.

Jakým způsobem má být člověk ke svému „já“ přiveden? Ne tak, že by mu byly vštěpovány nějaké hotové poznatky, že by byl cvičen v nějakém pevném systému zásad mravních nebo na základě jistých procedur didaktických; to všechno by spíše jen bránilo tomu, aby poznal, že sám je aktem, že sám je činností, poněvadž to všechno jsou mrtvé věci, hotové poznatky, hotový předpis, jak se k jistému poznání nebo jisté zručnosti dojde.

Člověk, který má být vychován, musí být *povzbuzen k samočinnosti*. Proto žádné pevné metodické předpisy, žádný docela pevný program, nýbrž pěstování toho docela originálního, původního, tvořivého, co v každém člověku podle zásadního přesvědčení aktualismu je. Každý v podstatě jest tvořivý akt.

Ale Gentile jde ještě dále, neříká jenom, že každý z nás je v podstatě zvláštní tvořivý akt, ale že všichni, pokud stojíme v takovém tvořivém aktu, jsme vlastně jenom jedno. Jak to? Dejme si příklad: Když dejme tomu dokazují nějakou matematickou poučku před třídou, je zde jedna poučka a tolik myšlenek na tuto poučku, kolik je žáků ve třídě. Ale v čem spočívá vlastně celý proces pochopení poučky? V ničem jiném než v tom, že na základě *určitého* myšlenkového procesu, na základě jistého závěru, vysvitne všem stejná pravda. Základní je to, že všem stejně vysvitne *táž pravda*. A toto „totéž“, to identické těchto mnohých jednotlivých procesů, myšlenek, to je vlastní akt, to je ona vlastní podstata ducha, která je jednotná, v které se musí shodnout všichni ti, kteří týmž směrem pracují.

Ale takto tomu není jenom v abstraktních poučkách, např. v matematice; když si myslíme např. četbu básnického díla, chápající četba předpokládá tutéž činnost u všech, kteří se zúčastní skutečně aktivně na této práci. Skutečná četba podle Gentileho je vpravdě spolutvořením básnického díla. Básnické dílo existuje v této stejným směrem zaměřené básnické činnosti těch, kteří se práce na něm zúčastní. Ale týmž způsobem možno uvažovat o veškeré naší kulturní činnosti. Veškeré lidské vzdělání, veškerá lidská tvorba je sérií takových tvořivých aktů, které se všichni (*de iure*) zúčastní. Nejenom život vědecký, ale také umělecký, politický život ve státě je v podstatě takové povahy. Stát sám ve své suverenitě, ve své uzavřenosti, nad kterou nic nestojí, je jakýmsi vysokým projevem této suverenity ducha aktivního. To jsou všechno důsledky nauky Gentilovy.

Samozřejmě, Gentile také musí počítat s tím, že někdo se učí lépe a někdo se učí hůře, že jsou nadaní a nenadaní. Říká však: to jsou sice věci důležité a zajímavé, ale kdybychom se jenom tím stále zaměstnávali, kdybychom nepovažovali nadání jenom za určitou mez, kterou musí učitel překonávat, se kterou žák také koneckonců musí zápasit, nikam bychom nedospěli. Naturalismus při svých psychologických hlediscích se vlastně zabývá pouze těmito okraji výchovy, a nikoli tím, co je podstatné.

Kde najdeme v naturalistické výchovné nauce, co je pro výchovu tolik důležité, totiž zaměstnání nejdůležitějšími lidskými duševními statky? Co dovede naturalista povědět o tom, zda a proč číst např. klasické básníky? Gentile naopak říká: výchova není nic jiného než proces ducha samotného. Když výchova bude jenom, abych tak řekl, snižováním, nivelizací, zplošťováním vysokých výchovných statků, stane se to, co Nietzsche jednou vyjádřil pěkně aforismem: Tak dlouho zvedá učitel žáky k sobě, až nakonec sám klesne k nim.

Podstata výchovy, poněvadž výchova je proces tvorby, není nic jiného nežli vzájemné proniknutí, kompenetrace duchů. Jednotlivci se samozřejmě různým způsobem této jeho podstaty zúčastní; ukázali jsme si rozdíl této jednoty a mnohosti na třídě, která se učí jisté poučce geometrické; je zde celá řada jednotlivých procesů, ale všechny dohromady mají jedinou podstatu, něco společného, totiž pochopení myšlenky, které je jenom jedno. Výchovou se uskutečňuje vzájemné proniknutí ducha vychovatele s duchem vychovávaného, takže tvoří přitom v podstatě jenom jedno. A protože se to uskutečňuje ve výchově, není výchova nic jiného nežli pochopení, ba lépe, sebepochopení té podstaty, skutečnosti poslední, nejzákladnější, kterou je duch. Teprve ve výchově, ve skutečném vzájemném proniknutí myslí přichází duch k svému sebevědomí, proto je výchova vlastní završení světového procesu, je to kosmický proces.

Vidíte, že činnosti vychovatelově se dostává takové glorioly jako v žádném jiném snad myšlenkovém systému, který kdy byl konstruován. Praktické důsledky to má také značné; je dobře se aspoň o některých zmínit.

Následovatelé Gentilovi zavrhnou každý formalismus ve výchově nebo hledí jej co možno omezit. Neexistují žádné přesné didaktické poučky, výuka a výchova není žádné předávání určitých statků vzdělávacích a výchovných, nýbrž musí být vždycky činná (činná škola, pracovní škola) a nesmí být žádného abstraktního vyučování; např. Lombardo Radice hledí z *vyučování řečem* odstranit co možná úplně všechno jenom abstraktní vyučování; co možno žádná izolovaná pravidla; učitelova mluva, řeč, má být vlastní živou gramatikou. Zrovna tak hledí odstranit z písemných prací všechno jenom uložené, namísto úkolu podle určité osnovy, podle určitého námětu, zavádí vedení deníku nebo psaní dopisů, odstraňuje všechnu umělost ze slohového vyučování. Do sešitů slohových zavádí také výtvarný projev. (To se také u nás napodobovalo, ale tady jsou teprve myšlenkové kořeny těchto pokusů.) Potom kompenetrace různých předmětů, žádný přesný plán učební, rozdělený na



neprodyšně uzavřená oddělení. Jako výtvarný a slohový projev jsou jenom dvě stránky téže věci, tak to chce mít Lombardo Radice provedeno i v celé ostatní učební osnově. Vidíte, že tu není jenom teoretická myšlenka o podstatě výchovy, nýbrž že má také hned určité důsledky praktické.

Jak se můžeme postavit k této myšlence Gentilově, že výchova je kompenetrace duchů? A že výchova je uskutečněním sebevědomí ducha? Rád bych odpověděl na tuto otázku podobně, jako jsem odpověděl na řešení problému podstaty výchovy u Kriecka. Viděli jsme, že Krieckova soustava, Krieckova myšlenka výchovy jakožto formace, se v podstatě nedívala na proces výchovný, nebyla odečtena, abychom tak řekli, ze samotného procesu výchovného, z toho porozumění povaze výchovného procesu, jež v nás žije, nýbrž že tu byla náročná soustava dříve, nežli se přikročilo k analyzování, rozebírání výchovného procesu samého. A tak podobně je tomu zde. Zdalipak můžeme říci, že výchova uskutečňuje kompenetraci duchů? Jistě nemůžeme namítat prostě jenom to, že přece jen všechna vědění jednotlivá od sebe zůstávají oddělena, poněvadž duch v pojetí Gentilově je něco, co nezná prostorových omezení. Kdybychom tvrdili, že při mnohanásobném chápání téhož je prostě série aktů myšlení, které jsou individuální, mohl by Gentile odpovědět právem: ty přenášíš prostorové kategorie, které platí pro věci, do oblasti ducha.

Ale můžeme říci, že v každém z nás má *každý duševní akt* poněkud jinou platnost, poněkud jiný význam. Jednotlivý akt duševní není pro jednotlivce nikdy totéž jako pro druhého, nikdy není přesně stejně začleněn do naší vlastní životní melodie, do naší vlastní svérázné historie. A s ní tvoří každý akt nedílný celek. Povšimněme si dále toho, že výchova neuskutečňuje pravou kompenetraci duchů. Výchova nemá za účel prostě dovést k jednotě. Aspoň ne k jednotě absolutní, vzájemné, ale k jednotě jistým způsobem podmíněné.

Jak podmíněné? Aby si výchova mohla klást za cíl jednotu v tomto tvoření, k tomu je předpokladem, že všichni koneckonců mohou se zúčastnit toho procesu tvorby, který vykonává nějaký tvůrce vědecký, umělecký atd., třeba různou měrou, ale všichni nějak *mohou*. Ale nejenže je mnoho lidí netvořivých (nad těmi se přirozeně musí zlomit hůl), ale život je ustavičně nový a nový. Při tomto předávání pochodní z jedné generace do druhé přichází na světlo nový životní fond, přicházejí nové talenty, nová duševní bohatství, přicházejí nové problémy, s nimi pak nová řešení, nová tvorba, nové navzájem nepřevoditelné, často navzájem neproniknutelné světy.

Výchova je proces jednostranný, aspoň do jisté míry. Učitelova, vychovatelova výzva padá na určitou půdu. V čem je jednostrannost? V tom, že vychovatel vychovává vychovance a ne vychovanec vychovatele. Kompenetrace je jenom částečná a děje se jen z jedné strany. Vychovávaný přichází se svým novým fondem. Vychovatel respektuje tento nový fond a chce na vychovávaném, aby byl sebou, ne aby byl jím, a těmi myšlenkami, kterými žije vychovatel, má žít vychovanec jenom do určité míry.

Znamenají tyto kritické rezervy, že se uchýlíme do náruče toho naturalismu, který jsme si předtím stručnými črtami vylíčili, a že řekneme skutečně, že výchova není nic jiného nežli namontování užitečných, vychovatelem požadovaných zvyků? To nemůžeme z jednoduchého důvodu, že totiž celé naturalistické pojmání člověka se pohybuje v docela jiném světě než v tom, v němž se odbývá výchova. Žijeme všichni, stýkáme se v přirozeném světě. Ve světě, který je nám otevřen od chvíle, kdy jsme se stali lidmi. Žádného zvláštního teoretického úsilí k tomu nebylo třeba, aby tento svět byl přístupný. Otevřeli jsme oči, začali jsme zacházet s věcmi, začali jsme se zabývat různými otázkami a na to nám všechno odpovídaly věci, na to všechno se nám otvíraly horizonty, všechno to v jednotě a souvislosti; samozřejmě, přišly změny, přišli jsme (řekneme to docela prostě) třeba do tercié a tam jsme se dověděli, že vlastně barevné věci kolem nás samy o sobě těch barev nemají, že tyto všechny kvality našeho okolí jsou naše subjektivní dojmy, že pravý svět není tím, který nás takto obklopuje, nýbrž pravý svět nám vykládá věda, zejména fyzika, chemie atd.

Víte, že každý z vás prošel tímto stadiem, kdy pravou skutečností se mu objevila skutečnost školní fyziky, kdy člověk byl takřka oslepen pro ostatní stránky skutečnosti a kdy takřka vrcholem světového názoru zdá se nauka o specifických energiích smyslových. Jenomže to vše uznáváme hlavně myšlenkově, teoreticky. Samozřejmě se v životě ihned vracíme do svého lidského okolí, v kterém existují věci naší denní potřeby, se kterými zacházíme, které jsou vlastně docela jiného druhu předměty (ba vlastně ani ne předměty) než ty, jež nám představuje fyzika. Vlastně se do tohoto světa pestrého, barvitého, vrací onen přírodopysce sám, kdykoli svoje konstrukce srovnává se skutečností, kdykoli se hledí přesvědčit in concreto o jejich správnosti.

Máme tedy dva světy a otázka je, jaký je jejich vzájemný poměr. Naturalismus v podstatě řeší situaci tak, že říká: svět prostý, přirozený, nenabytý teoretizováním není nic jiného než určitý obraz světa objektivního, je to obraz subjektivní, obraz v našem prožívání, a to tak, že jistým realitám fyzickým, např. určitým pohybům, procesům v jisté části nervové kůry odpovídá prožitek takové a takové kvality. V objektivním světě mohou dění být nadměru složitá a mohou existovat zákony, které dělají náš svět obrazem dění fyzikálního. Jenomže k fyzikálnímu světu se muselo nějak dospět. Kdo jej člověku zjevil? Člověk sám. Ve skutečnosti lze ukázat, že fyzikální svět není nic jiného než určité konstruktivní zpracování našeho světa přirozeného. Toto zpracování je jistý způsob, jak si náš složitý, myšlenkově těžko proniknutelný svět zařídit, abychom jej zvládli, abychom v něm dovedli předvídat, orientovali se v něm co možno přesně. A přirozeně musí dojít v tomto procesu k ustavičnému zjednodušování. Dochází k tomu, protože za složitě, kvalitativně bohaté vztahy dosazujeme abstraktní, jednoduché, které lépe přehlédneme.

Tento proces zjednodušení, zgeometrizování, osekání původního přirozeného světa, není nic jiného nežli naše moderní věda. A s takovými pojmy, s pojmy takto zjednodušenými, s pojmy už takto preparovanými, pracuje naturalismus v psychologii, v pojetí člověka a také ve výchově. Ne že by s nimi nebylo možno

proniknout hloub, než kam sahá naše prostá zkušenost o věcech, ale je otázka, zda se jimi kdy může podařit zachytit život sám.

V naturalismu, když chce být důsledný, ani pojem působení samého nemůže být tím, čím je nám např. působení od člověka k člověku v našem přirozeném světě. Naturalistické hledisko totiž na místo pojmu působení, tj. vzájemného ovlivňování aktivních bytostí, když se stýkáme v celém kvalitativním bohatství vzájemných poměrů a vlivů, klade abstraktní, vyprázdňený pojem vztahu funkčního. To znamená: místo působení bohatě zbarveného klade pouhé vztahy následnosti, která je zákonitá.

A takovým způsobem má se pojmut také pedagogické působení? Pedagogické působení je však působení v našem přirozeném světě. Pedagogickou působnost je možno zařizovat podle určitých dat psychologických a vědeckých vůbec tak, aby bylo dosaženo výsledku co nejpřesnějšího, co nejspokojivějšího, ale celek této působnosti, vzájemné působení živých bytostí v našem lidském světě, takovými daty a poznatky nikterak zachycen není. Jaké jsou výsledky této myšlenkové pozice? Jak máme na základě tohoto procesu definovat výchovu, o tom si povíme až příště.

\*

V poslední hodině jsme pokročili tak daleko, že jsme se odvážili na výměr podstaty výchovy. Při tom jsme šli zdánlivě do velkých podrobností obsahových, takže na první pohled se může zdát, že jsme do tohoto pojmu vložili něco, co snad je vlastní jen určitým druhům výchovy, určitým stupňům, co necharakterizuje vychovávání každé, vychovávání jako takové.

Přesto se domníváme, že k tomu bylo oprávnění z podstaty věci samé. Mohlo by se zdát například, že normální vychovatel nikterak nepotřebuje v sobě prožívat všechny impulsy, které naše rozbory do něho vložily, a že výchovný proces může fungovat docela normálně i bez některých struktur, které jsme se pokoušeli analyzovat. Skutečně to víme. Dejme tomu učitel ve škole je člověk, který prošel určitým vzděláním, má v ruce určitá vysvědčení, koná pravidelně činnost, případně nestará se o poslední otázky lidské, nýbrž spíše o metodické příručky, o konkrétní pochod učebný a výchovný, který se odehrává v jeho ruce. Totéž platí o průměrných rodičích. Chtěli jsme však říci svými analýzami toto: Výchovný proces ve všech svých etapách svým smyslem tvoří celek, je jednotou. I tenkrát, když jednotlivý vychovatel, který je do něho zařazen, si tento možný smysl neuvědomuje, i když se prostě k němu chová jaksi pasivně, přece vlastní význam a vnitřní podoby výchovného systému, té funkce, kterou je výchova v celku společenského lidského

života vůbec, mají a musí mít všechny ty struktury, momenty, jež jsme se pokoušeli analyzovat. Uvidíme v postupu rozvoje této teze, že má též své praktické důsledky.

Ovšem důležité je, aby vychovatel, např. učitel, nejenom pasivně se zařadil na patřičné místo systému institucí, který reprezentuje společenskou funkci výchovy, nýbrž aby si sám uvědomoval všechny důležité momenty, všechny podstatné stránky výchovného procesu a sám se na nich měřil. Smysl takové nějaké společenské funkce, takové podstatné funkce života lidského, který se neodehrává přirozeně jenom v jedincích, nýbrž také v jejich vzájemných vztazích, je zde k tomu, aby byl prožíván, realizován, aby jednotlivec jej do sebe přijímal, v sobě prohluboval, neboť jedině tak bude moci uvědoměle, odpovědně splnit svoji úlohu. Může být, že za daného stavu společnosti jenom málokdo si uvědomuje plně, jaký je smysl, význam výchovy v celku společenského života. Ale právě tento nedostatek jasného pohledu na věc je dokladem určitého úpadku stavu vzdělání v dané společnosti, charakterizuje tedy společenský stav po určité jeho stránce.

My jsme definovali výchovu jakožto zápas, který se odehrává ve výchovné situaci. Pedagogickou situaci jsme charakterizovali dvojím způsobem: jednak pohlížejíce na ni ze stanoviska vychovatele, jednak z hlediska vychovance. Z hlediska vychovatele jsme rozlišovali tři základní impulsy, které charakterizují postavení vychovatelovo. Byl to jednak impuls objektivní, impuls k objektivnímu smyslu danému našemu životu ve vědě, umění, kulturní tvorbě vůbec atd., jednak impuls k společenství a impuls ke konkrétnímu jedinci nebo několika jedincům, kteří podléhají činnosti vychovatelově. Můžeme říci, že je to trojí láska, trojí pozitivní impuls, co charakterizuje vychovatele. – Na straně vychovancově je zde poměr jakési podrázenosti, který lze charakterizovat blíže jako poměr odevzdání a autority.

Proč je třeba charakterizovat tento výchovný proces jako zápas, jako boj? To vypadá jako za vlasy přitaženo, zdá se málo přirozeným, „poetickým“ nápadem. K tomu zápas mezi milujícím vychovatelem a oddaným vychovancem – co může znít paradoxněji? Musí tedy být vykázány hlavní znaky zápasu, a jakožto vlastní výchovnému procesu. Boj je boj mezi někým, zápasem o něco. Oč tedy jde a mezi kým se vede zápas v pedagogické situaci?

Jakým právem můžeme říci, že zápasí vychovanec s vychovatelem? Víme, že výchova se odehrává normálně v klidném rámci a že vyslovený nenávistný zápas mezi osobami by byl již hatící se proces. A přece jen jsou četné zjevy dosvědčující, že určitý antagonismus mezi vychovancem a vychovatelem je. Vzpomeňte jen na poměr mezi rodiči a dětmi; že se zde svádí nějaký zápas mezi dvěma generacemi, že to není proces předávání nějakých obsahů pasivnímu vychovanci ani že to není, abychom tak řekli, pouhé vděčné, nevinné přijímání ze strany vychovaného, nýbrž že skutečně při tomto předávání přece jen napětí je a stále zřetelněji se krystalizuje, čím více vychovanec zraje. Víme též, jak je tomu ve škole, víme, že napětí existuje i v případech, kde se vychovanec odevzdává, kdy miluje svého vychovatele a vychovatel svého vychovance. I v tomto případě existuje napětí.

Oč jde v tomto napětí? Jde o utváření života vychovance a boj, který se tady svádí, je zápas mezi vychovancem a vychovatelem o vliv na utváření života vychovancova. Vychovanec sám samozřejmě disponuje svým vlastním životem, ale nikoli úplně, je podroben vychovateli. A přitom jej považuje už i vychovatel přece jen za autonomní centrum, za střed primární, původní, jenž sám sebou disponuje, jehož role v procesu není bezvýznamná. Je tady konkurence vychovance a vychovatele o utváření vlastního života. To se samo sebou rozumí, že vychovanec má na každém stupni svého vývoje svoje vlastní cíle, své vlastní zájmy, má svůj vlastní svět, který chce co možná nejplněji uplatnit. Ale kdyby vychovatel nechal prostě vychovance samého sobě, nedospěl by vychovanec tam, kam vychovatel jej usměrňuje, na čem vychovateli záleží, to prostě neleží ve směru přirozené expanze tendencí vychovancových v každé dané etapě jeho rozvoje.

K podstatě výchovy patří určité nutkání. Vy víte, že tato teze, kterou právě vyslovuji, stojí v rozporu s velmi zřetelnými tendencemi moderního vychovatelství, které se dovolávají zásady přirozenosti, zásady přirozené výchovy, že veškerá výchova musí vycházet ze spontaneity, samočinnosti vychovancovy. Zdá se některým vychovatelům, že ideálem by byl takový stav, při němž se žádným způsobem nenaléhá na výkony, k nimž vychovanec není sám sebou přirozeně nakloněn a jichž smyslu plně nechápe, jak jsem vám vylíčil v případě Rousseauově; zásah vychovatele je pak čistě negativní, je to jen odstraňování překážek přirozeného vývoje.

Tento způsob nazírání na věc nepočítá s tím základním faktem, že člověk je tvor nesmírně mnoha možností, že člověk není, abychom tak řekli, jednoznačně usměrněn, tak jako rostlina je usměrněna k svému tvaru již v semeni. Člověk si musí hledat svoji cestu. Výchova mu pomáhá v tomto hledání vlastní cesty. Výchova mu pomáhá v tomto hledání také tím, že jej nutí do určitých forem. Výchova nechce jenom rozvinout přirozené schopnosti, síly, jež samy sebou vykvetou a dají plod, nýbrž nutí člověka, aby svoji spontánnost, samočinnost, rozvinul určitým směrem; a v tomto procesu zápasu mezi okamžitými impulsy a okamžitým světem vyvíjejícího se vychovance a mezi pevnou ustálenou a zformovanou vůlí vychovatele se odehrává celý proces výchovy, v tom je i její konflikt. Výsledkem tohoto zápasu má být nikoli vítězství jednoho nebo vítězství druhého, nýbrž určitý kompromis, který lze považovat koneckonců spíše za vítězství vychovancovo, nikoli toliko za vítězství vychovatelovo.

Jak to? Jak tomu rozumět? Vychovatel sice přinutí vychovance, aby jeho život se odehrával v těch formách, v těch drahách probíhal, které mu vychovatel určuje, on jej nutí např. k tomu, aby se zabýval jistými otázkami, aby nabýval určitých vědomostí, aby se naučil koncentrovat jistým směrem pozornost, aby cvičil jisté schopnosti, ke kterým z počátku nemá chuti atd. Účelu vychovatelova je dosaženo teprve tenkrát (ovšem v individuálním smyslu), když se podaří na základě vychovancových schopností v drahách určených vychovatelem vybudovat vlastní vychovancův život originální, v němž se uplatní jeho individualita, v němž se uplatní

to nové, co každý člověk nějakým způsobem s sebou přináší, v němž nebude jenom pasivní opakování obsahu *předchozí* generace, nýbrž v němž ožijí tyto obsahy novým způsobem, novým životem skutečně živým, i když klady předchůdců se přitom popírají.

Básník Antonín Sova napsal báseň *Učitel žákovi*. Myslí při tom především na poměr literárního učitele ve smyslu kulturním k svému následovníku, ale můžeme jeho slova aplikovat na výchovu vůbec. Slova: „Přijde-li v cestu mi žák můj, rival, chci přinutit jej, aby zvítězil..." znamenají: přinutit žáka nejenom k tomu, aby mi podléhal, ale aby mne překonal, aby svým způsobem tvořil v těch problémech, na těch drahách, před něž jsem jej přivedl. A říká Sova dále: „Vítězit uč se, žáku můj, byť na mně, vždyť to i má čest." Učitel je posléze k tomu, aby byl překonán.

### 3. Možnosti a meze výchovy

Tím bychom skončili první část svých ryze teoretických úvah o pojmu výchovy a přecházíme k dalšímu, totiž k úvaze o možnosti a mezích výchovy.

Zde, v této kapitole, se vlastně budeme zabývat důsledky, korolariemi z toho, co jsme si pověděli výše o pojmu výchovy. Samozřejmě je důležité, aby ten, kdo uvažuje o výchově, měl jasně na zřeteli možnosti a meze, které jsou jeho činnosti položeny. Zde se však tím můžeme zabývat jenom úplně zásadně, poněvadž mnohé z těch otázek jsou dependencí určitých odborných věd, kterým je třeba tyto otázky přikázat. Tak např. nutno přikázat teoretické biologii a psychologii bádání o dědičnosti vloh, zejména duševních, je nutno psychologii přikázat zkoumání jednotlivých funkcí duševních, možností jejich výcviku atd. My se tím můžeme zabývat jenom docela principiálně a podat klasifikaci a přehled těchto možností a mezí. K tomu si celý problém uspořádáme do dvou skupin.

Jednak jsou možnosti, meze, které vyplývají z pramenů, které leží mimo vlastní pedagogickou situaci; jednak momenty, které vyplývají z její podstaty.

Ty první, tj. momenty, které leží vlastně mimo pedagogickou situaci, můžeme rozčlenit v trojí:

1) Individuální schopnosti vychovance a vychovatele.

2) Druhý moment je společenský, otázka společenské skutečnosti, do jejíhož celku patří výchovná funkce. Výchova je společenský proces; každý dostává takovou výchovu, kterou podle svého společenského zařazení dostat může.

3) Ačkoliv další moment patří vlastně do druhého oboru, chceme jej vytknout zvláště jako důležitý v obzvláštní míře: zřetel vzdělanostní úrovně, které společenství ve svých jednotlivých vrstvách a zejména v té, která je nositelkou tvůrčí kulturní práce, vůbec dosahuje.

Napřed bychom se zmínili o prvním momentu, tedy o otázce individuálních možností. Individuální možnosti se týkají jednak nadání, a to především vychovancova, a víme, že nadání je mez, za kterou výchova vůbec nemůže. Jsou určité meze, přes které se nelze přenést; ty jsou dány přírodou. Je ovšem potom otázka, co máme považovat za normální lidské nadání, co všechno k tomu patří, a to má velkou důležitost např. pro studijní programy, pro směr, kterým se vzdělání má brát. Víte, že například záleží velmi na tom, můžeme-li říci, že každému člověku normálnímu přísluší určité hudební nebo kreslířské nadání apod.; to má praktickou důležitost, ale tím se dopodrobna nemůžeme zabývat. Upozorníme pouze na to, že zde je určitá mez, za kterou výchova jít nemůže.

Druhý zřetel je *stupeň přirozeného vývoje* vychovancova jakožto předpoklad formovatelnosti. Také jsem se o tom zmínil, že výchova je jenom zpracováním přirozeného procesu zrání, které se v každém z nás odehrává a v jehož průběhu se možnosti našeho života takřka automaticky vybírají a omezují.

Co se týče druhého momentu, společenských skutečností a potřeb, lze říci, že každý dostává tu výchovu, kterou podle svého společenského zařazení je schopen dostat. Ovšem je tady určitá variabilita, která se řídí potom podle stupně aktivity a vůle vyniknout, kterou individuum vyvíjí, ale společenský zřetel nemůžeme, když uvažujeme o možnostech a mezích výchovy, pominout. Řekněme, že v takové společnosti, jako je naše, jejíž struktura není diferencována kastovnícky ani nemá příliš ostrých protikladů třídních, je takřka rovnost příležitosti ke vzdělání pro jedince zvláště nadané i z nižších vrstev, ale to již samo udává jistý celkový stav této společnosti. Ve společnosti jinak uspořádané, kde jsou protiklady příliš ostré, taková rovnost příležitosti ke vzdělání není, tam je jedinci z nižších vrstev v přístupu k vyššímu stupni vzdělání silně bráněno. To jsou ovšem samozřejmé věci. Ale nač bych chtěl upozornit, je toto:

Pro nás se zde klade otázka, jakým způsobem má být vzhledem k různým cílům, k nimž se vychovává, uskutečněn výchovný celkový ideál na různých stupních výchovného systému ve společnosti. Víme, že v žádné společnosti, která tvoří uzavřený celek, nemohou všichni její členové dosíci stejného stupně vzdělání. To je fyzicky vyloučeno. Musí nutně někteří z nich zůstat na stupni elementárnějším, jiní dostanou vzdělání „vyšší“. To všechno podle funkce, kterou jsou povoláni vykonávat ve společnosti. Tuto funkci jenom málokdo si může vybrat, většina členů každého reálně existujícího společenství ji má silně determinovanu, silně předurčenu. Jedná se nám o to, jakým způsobem se bude jevit celek výchovy v poměru k těmto nedostatečnostem, k tomu faktu, že výchova určitých členů společnosti musí zůstat na stupni elementárnějším nežli u těch ostatních, omilostněných. Musíme si uvědomit, že nemá smyslu chtít vštěpovat příslušníkům určitých vrstev ideály a životní smysl, který se může rozvinout jenom v jiné vrstvě společnosti, který se může plným způsobem uskutečnit jen za jiných podmínek.

Tam, kde se takovým způsobem nepostupuje, vznikají zruďné nebo směšné zjevy. Kdo by např. k vesnickým chlapcům chtěl přijít s nějakou estetickou kulturou, ten by dělal něco takto směšného. Víte, že se pokusy o to také někdy dějí, že jsou někteří vychovatelé, kteří např. i na vesnické škole chtějí pěstovat podle svého vkusu takovou estetickou literární kulturu atd. To nejde. Máme příklady takovýchto zruďných zjevů ve velkém, např. tam, kde zjemnělá literární estetická kultura se přesazuje do vrstev, které k ní nemají přístupu, které si ji interpretují po svém a nechápou, co vlastně vyjadřuje. Víte, že se to stává, když třeba moderní estéti se prohlašují za proletářské básníky a proletářské umělce a svoji velikou rafinovanost hledí přesadit do vrstev, které nesou proletářské hnutí, proletářský ideál. Znamená to úplně se vzdát snad těchto vyšších idejí, v nichž život nabývá smyslu (např. tohoto estetického ideálu), pro prostředí primitivnější, pro prostředí méně zjemnělé? Naprosto ne. Ale je nutno vycházet z jeho skutečnosti, z té krásy, která je takovému člověku skutečně přístupna a která k němu mluví, je nutno vycházet z jednoduchého, z blízkého, např. z přírody, lidové literatury atd. Jinak jsem se tu zmínil, že jakousi jednotící myšlenkou, která všechno vzdělání na všech stupních a ve všech vrstvách může sjednotit, je myšlenka usměrnění života pro společnost v rámci národním.

Vychovávat s ideou národní na očích je možno ve všech společenských vrstvách, je možno na všech stupních, na elementárním jako na nejvyšším, jenomže vždycky jiným způsobem, s jiným bohatstvím a s jinou hloubkou. Rád bych zdůraznil znovu, že národní ideál a národní myšlenka jakožto centrum smyslu, kolem něhož se krystalizuje celý výchovný proces, není tu pojata jako něco exkluzivního, jako něco stojícího v protikladu proti myšlence lidského společenství vůbec, že myšlenka národní, jak jsem již minule řekl, je jenom určitým vyformováním, jistým zvláštním útvarem myšlenky *lidského* společenství.

Národní myšlenka již na elementárním stupni výchovy, vzdělání může zastávat roli jednotícího centra, k němuž se upíná jakožto k vysokému objektivnímu obsahu vychovatelova činnosti a všechno snažení vyšší, a může proto reprezentovat vychovanci na každém stupni smysl lidského života. Nemyslím tím nějaké zvláštní slovní zdůrazňování národní myšlenky, nýbrž konkrétní práci, která ukazuje ve všech jednotlivých činnostech a ve všech jednotlivých předmětech jejich životní důležitost a začleněnost, která sama sebou je společenská a národní. Tedy nezáleží na tom o těch věcech příliš mnoho mluvit, nýbrž na tom, aby vychovanec, až jednou začne o těch věcech přemýšlet (a podnětů k tomu se mu dostane dost), přirozeně pocítil, že v tomto směru leží jeho smysl života, smysl jeho práce, že například je s určitým historickým společenstvím úzce spjat, že jeho individuální zájem je spjat se zájmem celku atd.

Další moment je vzdělanostní úroveň společenství vůbec. Samo sebou se rozumí, že není možno nic jiného vychovancům prezentovat, k ničemu jinému vychovávat nežli k tomu, čeho se společnost už svým tvůrčím úsilím dopracovala. Není možno prezentovat vychovancům určitého společenství státního a národního vzdělanost jinou nežli vzdělanost domácí. To nemyslím tak, že by všechno, co leží mimo



bezprostřední obzor toho národního nebo státního společenství, mělo zůstat vychovanci cizí, ale dobře víme, že jednotlivé národy, jednotlivé státy ztělesňují zvláštní kulturní spolky vzdělanostní, systémy, k nimž je často velmi obtížno proniknout ze systémů odlišných, ačkoliv in abstracto se to zdá docela snadné, např. četbou literatury, studiem uměleckých děl atd. Není pravda, že by kultura byla plně mezinárodní, úplně nadnárodní a nadstátní. To je fakt, a vyžaduje velmi jemné interpretace, proč je tomu tak; souvisí to přirozeně s historickými okolnostmi, např. víme a ví každý z nás, kdo v tom má nějaké zkušenosti, že k vzdělanosti francouzské máme my velmi těžký přístup přes určité shody, přes určité společné sympatie atd. Národní vzdělanost souvisí např. již se samotnou strukturou myšlení, kterou obsahuje a usnadňuje jazyk. V jazyku je práce staletí, a to práce kulturní, práce spisovatelů, práce jemné společnosti atd. Např. ve francouzském jazyce 17. a 18. století je práce, která nemá v naší vzdělanosti vůbec žádné analogie. My jsme neprožili dobu zjemnělé dvorní a pak měšťanské společnosti, neprožili jsme takovou klasickou tradici jako Francouzové a k tomu všemu my se dostáváme teprve sekundárně rozumem, studiem, kdežto francouzskému člověku již s jazykem, s jeho ovládnutím a s jeho jemnostmi přemnoho z tohoto kulturního pokladu připlývá. To je důležitý poznatek, na který musíme brát zřetel. Jako jazyky jsou od sebe odlišné, tak potom i celá národní kultura. Je třeba, a není ani jinak možno, vycházet z kultury vlastní a tuto kulturu vlastní nepojímat ovšem staticky, nýbrž jako něco, co se hledí ustavičně obohacovat, co hledí se rozšiřovat. Jedině vycházejíce z této své vlastní historické situace, ze svých vlastních kulturních možností, můžeme však pojmout do svého vzdělanostního systému kulturní výboje cizí a dovedeme dát svému vlastnímu životu smysl hlubší, rozsáhlejší.

To je ve stručnosti přehled možností a zároveň omezení, jež se prezentují z hlediska mimopedagogického. K otázce národní vzdělanosti bych ještě podotkl tolik. Národní vzdělanost je nesena především určitými vrstvami tvůrcími. Ale nejenom jimi, nejenom tvůrci, nýbrž i ostatními, kteří ji nějakým způsobem k sobě zpracovávají a nějakým způsobem tvůrcům rozumějí. Pakliže se má tvořit, musí být ve společnosti ohlas. Proto je nadmíru důležité, aby všeobecná úroveň vzdělanosti ustavičně stoupala. Tam, kde není takové široké odezvy, buď musí vzniknout kultura čistě aristokratická, která se omezuje na určité vrstvy společenské, nebo kultura musí klesat, vzdělanost musí žít, abychom tak řekli, v ústraní, žít mimo vlastní život společnosti, být takřka soukromou zábavou jedinců. Zase bych dal takový příklad: Když si srovnáme např. náš život se životem Francouzů, vidíme u Francouzů v širokých vrstvách daleko více estetického smyslu, nežli je tomu u nás. Proto např. francouzský básník, francouzský literát může činit na svého čtenáře jiné, daleko větší nároky, nežli je tomu obyčejně u básníků nebo spisovatelů našich. A finesy, kterých běžný náš čtenář vůbec nepostřehne, jsou vzdělanému francouzskému čtenáři docela běžné, dovede jinak číst, jinak esteticky vnímat. To je příklad takové jiné estetické kultury, nežli je naše. Naopak úsilím napodobujícím takové vzory u nás často vznikají zjevy přejemnělosti, jež nemá širšího ohlasu. Tato záležitost šíření kultury v různých vrstvách společnosti nemá jenom význam teoretický, nýbrž eminentně praktický. Kulturní život je vůbec obohacení života a lidí, kteří nemají smyslu pro

určité kulturní věci, pro určité zdánlivé jemnosti nebo zbytečnosti, utrpí v celkové své duševní struktuře, ne jenom v nějaké své izolované funkci. Víme, že člověk, který je vskutku klasicky vzdělán, není jenom obohacen o určité vědomosti, neumí jenom recitovat nějaké verše Homérovy, nýbrž v celé své duševní struktuře je jinak utvářen nežli člověk, který k těmto věcem nemá přístupu. Dovede se jinak orientovat, má dějinný obzor, dovede se zabývat nějakou věcí pro její krásu samu, dovede se zabývat jemnými a těžkými otázkami, dovede přemýšlet, a to všechno jsou vlastnosti, které nejsou vhodné jenom pro čtení autorů, nýbrž jsou nadmíru důležité i v praktickém životě. Prostě takový život má jinou, hlubší a jemnější formu.

To, co říkám, jsou jenom docela hrubé věci. Analyzovat vzdělání, vzdělanost, je nadmíru jemná záležitost. Hrubě nebo málo vzdělaný člověk tyto rozdíly nesnadno rozeznává, neví, co je vlastně vzdělání a co ne. U vzdělance naopak je pro to nadmíru jemný smysl. A tam, kde je skutečně nějaké vzdělání v srdci samého života společenského, celý život nabývá podoby bohatší, jemnější, nějakým způsobem i radostnější a lehčí nežli život lidí, kteří jsou málo kultivováni, kteří zůstali takřka na půli cesty.

Přicházíme nyní k možnostem a mezím vzdělání podle pedagogické situace. Tu je třeba rozlišovat dvojí zřetel: jednak hledisko vychovancovo, jednak hledisko vychovatelovo. Především se budeme zabývat hlediskem vychovancovým, předpokládající k tomu, že ze strany vychovatele jsou všechny důležité podmínky splněny. Jednak zde máme možnost, která vyplývá z počáteční nesvobody vychovancovy. Vychovatel má naprostou převahu ve výchovném procesu. Jeho autorita, jeho moc je v naprosté převaze vůči samočinnosti vychovancově. Ta se rozvíjí jenom v omezené míře.

Pak máme elementární stupeň výchovy, při níž je vychovatel především činný, cíle i prostředky výchovy spočívají v jeho ruce. Vede vychovance za cíli, které jsou především jemu jasné, které *ukládá* ve jménu vlastním nebo ve jménu určitého systému výchovného. Tak je tomu např. ve škole: po intelektuální stránce výuka, po volní stránce zkáznění.

Zvolna přechází toto stadium v druhou formu. Je zde povolný přechod, při kterém vychovanec se stává stále aktivnějším a aktivnějším, a to tak, že posléze účely a prostředky výchovné leží v jeho vlastních rukou. A to napřed účely, potom prostředky. Vychovatel se stává čím dále tím více jenom povzbuditelem a dodavatelem, jehož vychovanec dosud potřebuje. A zde nasazuje potom proces, který nazýváme *vzděláváním se*. To je forma, možnost, která tkví v pedagogické situaci, zvláštní možnost, při které se uplatňuje svoboda vychovance již energičtějším způsobem, při které má svoboda převahu nad vládou vychovatelovou. Vzdělávání znamená vznik autonomního<sup>3</sup> centra, které již proniká sám smysl, za kterým chce jít, a samočinností získává své prostředky. Výchova se stává sebevýchovou, vzdělání se stává sebevzděláním.

Na první pohled by se zdálo, že pojem sebevýchovy a sebevzdělání je v protikladu k tomu pojmu výchovy, který jsme si zde podali, poněvadž výchova předpokládá přece dva jedince: vychovance a vychovatele. Není to spor? Není sebevýchova vlastně sporným pojmem? Na to jsme odpověděli především tak, že sebevýchova jakožto něco zcela autonomního je možná jedině na bázi prvního vztahu. Nikdo nepočíná tím, že skutečně porozuměl smyslu života a že by sám ze sebe vytvářel tak řečené kulturní hodnoty, nýbrž musel být k tomu probuzen. Druhá věc je ta, že sám do sebe v sebevýchově přijímám protiklad mezi vůlí k něčemu vyššímu a svým aktuálním stavem. Sami do sebe přijímáme vůlí k prohloubení sebe sama, kteroužto funkci měl dříve vůči nám vychovatel.

Kromě toho je zde ještě jedna důležitá věc: veškerý náš život se odehrává v rámci historickém. Nikdo z nás není izolovaným individuem. Každá naše akce je reakcí, každá naše tvorba je odpovědí na něco, co již zde předtím bylo vytvořeno. Nemožno si myslet úplně izolovanou, úplně na sobě stojící tvorbu. I ten, kdo je zdánlivě nejsamostatnějším tvůrcem, je ve skutečnosti poplatníkem svých předchůdců. Je jenom žák, který zvítězil, je jenom splnění, abychom tak řekli, vyvrání té pedagogické situace k jejímu úplnému přirozenému cíli. Tolik tedy o možnostech z hlediska vychovancova.

Tím, že vychovanec do sebe přijal posléze svobodně, autonomně, cíle, jež dávají smysl životu, tím, že je přijal za své a dovede na nich spolupracovat, tím se stal účastem vzdělání. Vzdělanost není nic jiného nežli svobodné přijetí společností akceptovaných, ve společnosti již žijících cílů, jež životu dodávají smysl, a znakem skutečné vzdělanosti je spolupráce na nich. Tato spolupráce neznamena jenom vytváření uměleckých hodnot, vědeckou tvorbu atd., nýbrž znamená např. chápající účast na kulturním životě, znamená schopnost věcem rozumět, která je zrovna tak tvůrčí, která předpokládá zrovna tak spontaneitu, zrovna tak vlastní osobní centrum, jako tvoření nových statků. Nemusí každý psát básně a zabývat se matematikou, ale záleží na tom, aby kulturní statky, které životu dávají bohatství a vztahují se k jeho smyslu, měly pro jeho život skutečně význam, hrály v něm roli, neboť zmocnit se těchto statků nemůžeme jinak nežli skutečným úsilím tvůrčím. Toho nám nikdo nemůže dát, to musíme sami zase vytvořit. To je vzdělání. Není vzdělaným člověkem ten, kdo prostě nakupil spoustu vědomostí, kdo prostě přijal spoustu nějakého mrtvého materiálu, kterého nedovede zpracovat po svém, v kterém nežije, který mu nepůsobí živou, vždy obnovovanou radost nebo čistou bolest. To je falešný pojem zdánlivého vzdělání, který zastiňuje jeho pojem vlastní. A tento zdánlivý obraz skutečné vzdělanosti je velmi nebezpečný. To proto, poněvadž takové zajetí materiálem, takové přijetí spoust materiálu je snadné, nevyžaduje žádné vlastní tvorby, nevyžaduje žádného vlastního hlediska, nýbrž dělá jenom nároky na paměť a na otrockou píli, která sama o sobě není vynikající hodnotou.

Stává se, že tam, kde se zakoření takový falešný názor, vznikají „učené vrstvy“, ale o pravém vzdělání není řeči. To se potom pozná na tom, že ve společnosti, kde se tak děje, se myslí hrubě, bez nuancí, že vládne bezideovost, fráze, konvence. V jejich

pevných drahách se pohybuje takřka život všech, to je takřka předepsáno, není skutečné radostné spolutvorby a není rozmanitosti názoru, není jemnosti myšlení a kulturního života vůbec.

\*

Vylíčili jsme dvě základní možnosti, jak definovat výchovu podle toho, klade-li se důraz na bezděčný proces formace, nebo na aktivní působení výchovné, a odbyli jsme nejprve stručně první směr, představovaný Krieckem. Druhý směr, který výchovu vidí jako vědomé konání, rozštěpili jsme zase ve dva směry, naturalismus a idealismus. Liší se zásadně svým pojetím člověka. Naturalismus se dívá na člověka jakožto na předmět. Znamená to, že člověk je součástí přírody, je věcí mezi jinými věcmi, posuzovat člověka je možno jenom na základě pozorování, zkoumání, experimentů, a výchova není nic jiného nežli navodění žádané soustavy zvyků, kterých život ve společnosti na lidském individuu vyžaduje.

Idealismus naproti tomu, reprezentovaný Giovannim Gentilem, se dívá na člověka jako na střed tvořivé energie, jako na tvůrce především a výchovu vidí ne jako montování určitých zvyků v bytosti, jež je utvářena, ale jež by při procesu zůstávala vlastně pasivní, nýbrž jako spolutvorbu vychovance a vychovatele, jako vzájemné pronikání duchů, jako uskutečnění jednoty ducha.

Tyto teorie nám dovolí ohraničit pole, uvnitř kterého se teorie výchovy vůbec může pohybovat. Na jedné straně je výchova organický proces, v němž společenství je vlastním činitelem výchovným, jehož ideji, jehož „*duchu*“ se veškerá aktivní stránka výchovy musí podřizovat. Na druhé straně je výchova pojata jako cílevědomá lidská činnost podléhající *vlastní* zákonitosti, a při tom [jsou možné] dvě pozice: naturalistická, tj. člověk – objekt, idealistická, tj. člověk – duch.

Proti těmto teoriím jsme namítali, že jsou příliš všeobecné a nevycházejí z konkrétního rozboru zjevů vychovávání sama. Samozřejmě, zjev vychovávání je něco nadmíru složitého a nemůžeme se oddávat představě, že se nám jej podaří vyčerpávat do detailů a do všech důležitých rozvětvení. Ale když chceme podat nějakou teorii výchovy, která by se držela co nejvíce skutečnosti, musíme se přece pokusit o analýzu zjevu vychovávání sama.

Posledně při konci přednášky jsem upozornil na jednu důležitou věc: vychovávání je proces, který se odehrává v našem světě lidském. Tato zdánlivě samozřejmá poznámka není nic nepodstatného. Víme totiž, že moderní člověk často v jiném světě žije a v jiném světě myslí. Náš obraz světa, tak jak nám jej vytvořili určití myslitelé a jak nám jej předkládá naše nejobvyklejší školní vzdělání, se liší silně od světa, který žijeme, prožíváme. Jak to? Svět, v němž žijeme, to je svět konkrétních předmětů

kolem nás, se kterými zacházíme, a který dodává materiál k věcem, jichž potřebujeme, které jsou překážkou nebo podmínkou naší činnosti, jako např. cesty, hory, osada atd., prostě věci našeho denního života a okolí. Kromě našeho okolí sem patří mnoho jiných věcí: lidské bytosti, které jako my jsou nejenom postaveny do světa, nýbrž také prožívají svět, potom zvířata, která v menší míře prožívají svět, patří tam také kulturní statky jako věda, básnické výtvořiny atd., prostě objektivizace naší činnosti a mnoho jiného.

A proti tomu představa světa, jak nám ji vytváří nejobecnější vzdělání. Ve vytváření této představy měly největší slovo moderní přírodní vědy, jež se na skutečnost v celku dívají jinak, než jak se dívá nereflektovaný, prostě žijící člověk. Skutečnost tvoří tu především fyzikální reality. Věda každou chvíli vytvoří jiný obraz těchto fyzikálních realit, jednou čistě mechanický, podruhé pro ni vystupují do popředí nějaké momenty méně primitivní, tajemnější, ale vždycky realita je podrobena platným matematickým zákonům. To je ona skutečnost pravá, kterou vypracovávají přírodní vědy.

Všechno ostatní je pouhý jev, pouhá sekundární realita, ne již prapůvodní. Říkali jsme, že je spor v moderní filosofii, zda je skutečně nutno začít u těchto fyzikálních realit a na jejich základě konstruovat náš prožívaný svět jako sekundární zjev, nepřesný, nedokonalý obraz světa objektivního, nebo je ve skutečnosti základem naše prožívání se svými přirozenými horizonty, jehož určitým propracováním, prohloubenou projekcí je také svět vědecký.

A tu jsme si pověděli, že všechno mluví pro druhou alternativu. Svět přirozený je daleko bohatší kvalitami, vztahy a vůbec svými dimenzemi nežli svět konstruovaný fyzikou a chemií, a tak naprosto zobjektivovaný. Když se mluví o otázce, kam máme umístit proces výchovy, musíme si uvědomit, že proces výchovy patří do světa přirozeného, lidského a že se naň nesmíme dívat pod zorným úhlem pojetí objektivizujících svět. Výchovné zjevy nesmíme uvažovat jen pod základními pojmy úplně objektivními. Tak to činí např. některé vědy o člověku pracující podle vzoru přírodních věd; to je nebo to byla zejména psychologie, a to psychologie v určitém rouše, a kromě toho sociologie, a to zase upravená ve zvláštním přírodovědeckém rouše. Když psychologie si bere za úkol rozebrat duševní život v prvky a z těchto prvků jednoduchých složit komplexní duševní dění nebo když si bere za účel pozorovat jenom lidské chování a na základě tohoto pozorování lidského chování, zařazeného do určitých schémat, si zkonstruovat obraz člověka, jsou to příklady psychologie objektivistické, která nevystačí na tento problém výchovy. Rovněž tak, když sociologie si klade za účel jen objektivně pozorovat vztahy mezi lidskými osobami, jak by se jevíly někomu, kdo sám nejsa člověkem by se díval na lidské dění, musí se minout svým účelem a nevystačí na takový konkrétní úkol, jakým je popř. pochopení výchovy.

Kde to tedy budeme hledat? Nikde jinde než ve své přirozené zkušenosti. Musíme uvažovat o přirozené zkušenosti, kterou člověk má o výchově. Víme, že výchova,

vychovávání, znamená určitou zvláštní situaci. Je vůbec charakteristické pro člověka přirozeného, že ustavičně *stojí v nějakých situacích*. Pojem situace je takového druhu, že právě čistě objektivními pojmy jej zachytit nelze.

Co totiž znamená slovo situace? To neznámá prostě, že člověk stojí uprostřed takových a takových věcí, že má ve svém vědomí taková a taková fakta, nýbrž znamená to, že stále reaguje na měnící se poměry, protože má před sebou určité možnosti, že v těchto možnostech žije a že jeho vědomí o nich a jejich stavu je samo důležitou komponentou jeho stavu, jeho „situace“. „Situace“, to není jenom postavení mezi věcmi, nýbrž je něco zvláštního, co charakterizuje především člověka a jeho způsob života.

Samozřejmě také zvíře prožívá situace, vůbec to, co je živé, co samo zasahuje nějak do svého okolí, čemu záleží, abychom tak řekli, na sobě samém, co je schopno nějak mít vliv na vlastní bytí, na vlastní život. Uvažme například, že k situaci patří něco takového jako protiklad bezpečí – nebezpečí, riziko, možnost jít dopředu nebo se vyhnout, osvědčit se, selhat, a to všechno jsou v aktivitě prožívané věci, nikoli pouze konstatované. Také vychovávání je určitá typická situace, a to situace, které jsou účastna aspoň dvě lidská individua. Je to situace ne izolovaného individua, nýbrž individuí, která stojí v kontaktu. Ta individua jsou vychovanec a vychovatel. Situace je to dvojitá: jiná je situace vychovatelova a jiná vychovancova.

*Jaká je situace vychovatelova?* Jeho situaci můžeme charakterizovat trojím základním momentem. Tak jako každá situace je charakterizována především určitými emocionálními zjevy. Emoce, cit, to není něco, co člověka charakterizuje teprve v druhé řadě, nýbrž naopak to, co je v našem životě snad nejdůležitější, neboť cit a nálada jsou ty zjevy, které teprve všechny *ostatní* zjevy našeho života usměřují. Každá lidská situace je charakterizována určitými emocionálními prvky. Nebezpečná situace např. předpokládá, že člověk je zvláštním způsobem emocionálně určen: zcela jiná je situace, cítím-li se vskutku ohrožen a cítím-li se bezpečen, cítím-li odvalu či paniku atd.; ovšem jen určitá konstelace je *situaci vskutku adekvátní*. Rovněž tak naše vychovatelská situace má určité charakteristiky emocionální. A to ne tak, že bychom mohli říci: patří k tomu takové a takové city, ale spíše můžeme říci: k situaci vychovatele patří určité parátnosti, určitá emocionální příprava, pohotovost, a tuto pohotovost můžeme charakterizovat určitými směry, elány, kterými se běže.

Ve vychovatelově životě hraje důležitou roli jednak elán k tomu, co považujeme za životně důležité, za smysl života, za jeho korunu; to je podstatné pro vychovatelskou situaci; to nemyslíme tak, že by skutečně každý vychovatel v sobě prožíval nebo měl prožít tento elán k tomu, co je „krásné a vznešené“, jak se říká. Ale když úplně chybí, vzniká negativní fenomén, vzniká negativní zjev, který ukazuje, že určité místo je nevyplněné, vzniká zkrátka zjev špatného vychovatele, a ten poukazuje na svůj pozitivní, kladný korelativ. Ve vychovateli musí být něco takového, pozitivní elán k tomu, co životu dává smysl, co život korunuje. Že u velikých vychovatelů tomu tak

je, o tom není třeba ztrácet řeči. Prožití nějakého smyslu, prožití toho, že např. život pro bližního, že věda, náboženství, umění naplňují život, nesmí tedy u pozitivního typu vychovatelského přirozeně chybět.

Druhá věc je, že vědomí tohoto naplnění, dosažení cíle vědomí, že životní pohyb, který už není pouhou námahou, nýbrž plností, štěstím, je spojeno s dalším uvědoměním, že cíle nedosahuje vždycky, že je to výboj životní, že předpokládá napětí, které bylo vyvinuto a které se dále vyvíjí, že tudíž je to ohroženo. A v tomto momentu je další důležitá složka situace vychovatelovy. Má vychovávat pro společnost na jedné straně, pro společnost, ve které žije a se kterou se cítí vnitřně spojen, a na druhé straně pro konkrétního člověka, předmět své výchovné činnosti, zachránit, abychom tak řekli, smysl prožití.

Trojí elán tedy je ve vychovateli obsažen a je komponentou jeho situace: elán k prožití smyslu, ke společenství, s nímž se cítí spjat, a k vychovanci, který je konkrétním objektem jeho práce. To všechno jsou jen tři nerozlučné momenty situace. Nerozlučné v tom smyslu, že má-li vzniknout pozitivní fenomén vychovatelský, nesmí chybět ani jeden. Ovšem v jiném smyslu jsou od sebe odlučitelny tyto momenty, poněvadž onen elán čistě objektivní, elán k tomu, co životu dává smysl, můžeme najít i u lidí, kteří nejsou vychovateli, kteří s výchovou nemají nic společného, např. u tvůrců, u vědeckých pracovníků. Chtí se zmocnit co nejvíce výbojů v oblasti vědy, umění atd. a nestarají se na prvním místě o to, zdali to pomůže společenství, zdali se nějakým způsobem tyto výboje zachovají v budoucích generacích; o to se mohou starat jen mimochodem, ale není to jejich podstatná intence, jejich podstatné úsilí.

Naproti tomu však u vychovatele jsou tyto věci nerozlučné a dokonce můžeme říci, že pro vychovatele je ještě silnější elán k společenství a k vychovanci nežli elán čistě objektivní k statkům a hodnotám našeho života. To se rozumí, že ten, kdo se vši silou oddává tomuto elánu objektivnímu, nemůže mu prostě odolat, musí jít za ním do kraje, který je třeba vzdálen společenské skutečnosti, do oblasti sebeformace, uzavřené v sobě samé a v objektu vědecké nebo jiné tvůrčí práce.

Naopak u vychovatele dva druhé plány jsou neporovnatelně silnější: vychovatel nemůže být zároveň, jakožto vychovatel, tvůrcem nějakého kulturního statku. To je také moment, kde bychom se obrátili proti Gentilovu pojetí, že výchova je vzájemné proniknutí duchů, při kterém se uskutečňuje znovutvoření kulturních hodnot a statků. Zajisté že výchova má dát přístup ke kulturním statkům a chce ho dát, ale oddávání se činnosti tvůrčí není tu výlučným ani hlavním směrem duševní práce. Vychovatel nechce tolik tvořit jako spíše zachraňovat pro společenství. Vidíme, že ve vychovatelově situaci nežije jenom pozitivní emociální prvek, že tam nežije jenom radost nad tím, čeho člověk ve svém životě dosáhl, že v tom nežije jenom takové opojení lidskou výší, jaké mluví z Gentilových úvah, nýbrž že v tom žije starost a pocit, že lidství ve svých nejvyšších výkonech může být ohroženo, že je potřeba nějak je bránit, prostě moment také nějak temnější. Mnohdy se vychovatelův

základní cit, základní emocionální impuls charakterizuje jednak jako láska objektivní k lidským možnostem a lidským výtvorům, na druhé straně jako láska k té osobě, kterou máme před sebou, tj. k vychovanci. To je správné, ale přistupuje ještě třetí moment, vědomí ohroženosti a starosti, a to poukazuje ještě k dalšímu motivu pozitivnímu.

K lásce k individu, ke konkrétnímu vychovanci, přistupuje jako její širší a nutný korelát láska ke společenství, ve kterém vychovatel žije a se kterým je nerozlučně spjat. Vůči tomuto celku společnosti cítí vychovatel odpovědnost a v citu odpovědnosti vrcholí patos výchovy. To znamená, že není mu osud společenství lhostejný, že cítí nutnost své práce, ochrany a záchrany určitých statků pro lidské společenství.

Samozřejmě, že k vychovatelově situaci patří také velmi podstatný moment, že má vychovance v ruce, že jej ovládá, že je mu vychovanec podřízen a že jeho určením je formovat vychovance tak, aby v jeho životě s vlastním elánem vychovancovým zachoval ty hodnoty a ten životní smysl, který vychovateli tanul na mysli. Vlastní elán, to znamená, že vychovatel nechce jenom, aby vychovanec pasivně přijímal to, co se mu k věření předkládá, nýbrž aby po svém, ze své vlastní individuality přijal hodnoty vychovatelem procítěné a prožité jako vysoké, život naplňující nebo jiné, lepší, vyšší a čistší, k nimž vychovanec dojde adekvátním, kritickým, individuálním pochopením toho, co se mu předkládá, vskutku do svého života.

*Nyní situace vychovancova:* Situace vychovancova je opačná. Vychovanec nezná, zejména zpočátku, plný smysl toho, co se s ním děje. Kdežto činnost vychovatelova je cílevědomá, nesena vědomím vysokého cíle a zároveň úzkostí před možným osudem společnosti, která by zanedbala jisté důležité základní věci, u vychovance je zpočátku pasivita, ale ta není čistě negativní. V pasivitě, které se vychovanec oddává, je „poddán“ vychovateli. (Všimněme si, že užíváme samých takových názvů, které v objektivní psychologii by neměly místa, poněvadž by se zdály něčím nezachytitelným, ale právě víme, že výchova, která by byla zbavena všech těchto osobních momentů, zvláštních obrátů a toho všeho, co z ní dělá zvláštní jakýsi zápas mezi vychovatelem a vychovancem, by byla nemožná. Představme si např. výchovu na základě čistě objektivním, kde vychovatel by měl v hlavě určité precepty objektivistické a chtěl proces podle nich tak zařizovat, aby se vychovanec co nejlépe zformoval. Což takový vychovatel unikne tomu, aby vychovanec bezprostředně vstoupil k němu samému v určitý osobní vztah, aby mu byl sympatický, nebo nesympatický, aby se mu oddal, nebo se obrátil proti němu atd.? Všechno naše vědomí psychologické, které nám může sloužit při výchově, dává jen sekundární prostředky k výchově; výchovná situace je před ním.)

Konstatujeme tedy u vychovance pasivitu a jisté „poddání se“. Pakliže má nastat zdárný proces, musí poměr vychovancův k vychovateli dostat do sebe moment autority.



Co znamená moment autority? Znamená především, že poměr mezi vychovatelem a vychovancem není poměrem rovnosti, nýbrž vychovanec vzhlíží k vychovateli. To je zase zvláštní věc a všichni víme ze životní zkušenosti, že poměry mezi lidmi takto prožíváme: paralelnost, rovnost – nerovnost, směr vzhůru – dolů. To jsou momenty našeho prožívání, našeho společného světa, které nelze konstatovat jinak nežli naším prožíváním samým. Ke vztahu autority však přistupuje dále, že vychovanec ví, že v osobě vychovatelově je něco pozitivního, a toto ‚více než on‘ sám je schopen chápat, sám schopen prožít. Vychovatel představuje vzhledem k vychovanci krajiny dosud nepřístupné, neznámé ještě horizonty; ty horizonty musí být nějak pozitivně hodnoceny. Víte, že jsou lidé, kteří okamžitě vstoupí ve vzájemné porozumění. Tento vztah vzájemného porozumění musí být mezi vychovancem a vychovatelem, vychovanec musí cítit, že vychovatel mu rozumí, že sice sám je prohlížen, ale opak že zcela neplatí. V tomto vědomí, že jsem prohlížen, že jsem ovládnut vnitřně, je moment další: jsou individuality, které se tomu vzpírají, jiné se tomu oddávají. V obou těch případech musí být nalezen správný poměr, což je věc konkrétní výchovy, ale tento kontakt tu musí být, je nutnou součástí pedagogické situace.

V případě zdárného procesu musí potom dojít k tomu, že tento směr zdůlí vzhůru, který vychovanec ve svém poměru k vychovateli prožívá, se stane praktickým, že totiž vznikne elán u vychovance, aby vzešel k tomu, k čemu vychovatel poukazuje a nabádá.

Tady se ovšem kladou v cestu nejrůznější obtíže. Jedna z těchto obtíží tkví v naší přirozenosti, v přirozenosti vychovancově. Přirozeně, je určitá hranice, za kterou výchova nemůže. Celý proces formace má svoji organickou hranici, mez, za kterou naprosto není možno jít. Také v tomto bodě bychom se ostře hleděli odlišit od pojetí Gentilova, který předpokládá beze všeho, že každé individuum koneckonců má v sobě tvořivé aktivní centrum, že je jenom věcí vychovatelovou je probudit a uvést takového člověka, dosud zasutého, ve společenství ducha. Také my se domníváme, že každý člověk má svůj vlastní život, svoji vlastní možnost prožít život plně, ale nedomníváme se, že by mohlo nastat u každého člověka pozdvižení k tomu, co my považujeme za nejvyšší statky člověčenstva, k nimž je nicméně vztažen určitým způsobem i ten, kdo jich aktuálně neprožívá.

Když jsme se tak podívali na pedagogickou situaci ze strany vychovancovy, budeme si ji charakterizovat ještě jednou vcelku. A to jsme již částečně učinili, když jsme prohlásili, že pedagogický proces, který v této situaci tkví, je jakýsi boj. Je to zápas, který se rozvíjí mezi určenými cíli vychovatelovými, mezi vůlí vychovatele k formaci, a mezi těmi přirozenými odpory, rezistencemi, které z podstaty původní pasivity vychovancovy se staví účelu vychovatelovu na odpor. To je výchovný proces.

Tudíž můžeme říci, že výchova je zápas, který se odehrává v pedagogické situaci a při kterém vychovatel hledí přemoci původní přirozenou pasivitu, či lépe nesvobodu,

kteřou nachází u vychovance, a proměnit ji v podstatné prožití, v podstatnou spolupráci na tom smyslu, který vychovateli udává věcný cíl jeho činnosti.

Ovšem můžeme se dále ptát, zdali výchova musí mít vždycky tento moment prožití smyslu skutečně v sobě obsažen nebo zdali aspoň musí být toto prožití smyslu také na straně vychovancově. Vždyť to přece závisí na zralosti vychovancově a na určitém stupni výchovného procesu, např. u žáka obecné školy nebo toho, kdo vychodí národní školu, nelze přece předpokládat něco takového skoro metafyzického. Tu bych odpověděl, že prožívání smyslu má velmi mnoho stupňů a že už v prvotním kontaktu mezi vychovancem a vychovatelem určitý stupeň prožití smyslu na straně vychovancově je dán. A je dán v osobě vychovatelově, osoba vychovatelova ji představuje pro vychovance.

Vychovatel reprezentuje pro vychovance to vyšší, až nejvyšší lidské. V tom je zvláštní důstojnost vychovatelského úřadu, důstojnost, kterou vidíme tak často karikovánu; ale kdyby jí nebylo, kdyby nebyla hlubší, původnější nežli negativní zvrát, nebylo by karikatur. Karikatura vzniká právě tím, že skutečnost měříme na jejím ideálním měřítku. To všechno jsou zjevy, svého druhu pozitivní fakta, se kterými musíme počítat při svých analýzách.

Žádnou výchovu však nelze považovat nejen za ukončenu, ale ani za zdárným způsobem založenu, když v ní není dán jistý stupeň uvědomění smyslu života. Takovéto uvědomění smyslu života dává velmi dobře náboženská výchova; může být a je pro moderní společnost obsažen ještě určitěji a praktičtěji ve výchově, která je usměrněna společensky, zejména národně. Již na stupni školy národní tento moment usměrnění společenského, národního, fakticky hraje důležitou roli. Tento moment uvědomění smyslu má také ještě význam hlubší, o kterém se hned zmíníme.

Společenství, ve kterých člověk žije, jsou velmi různým způsobem odstupňována. Společenství nám nejbližší, zároveň nejpřirozenější a s námi nejúžeji spjaté, je společenství rodiny. Odtud se společenství šíří, až posléze zahrnuje veškeré lidstvo. Chceme-li precizovat svoji pozici, chceme-li si uvědomit, ke kterému společenství především jde elán vychovatelův, musíme uvažovat trochu o poměru některých společenství, zejména národa a lidství.

Proč musíme o této věci uvažovat? Řekli jsme, že k fenoménu výchovy patří nutně elán ke společenství, který se liší od elánu k jednotlivému vychovanci, ke konkrétnímu objektu vychovatelovy práce. Jaké je to společenství, s nímž se vychovatel cítí spjat tak úzce, že tvoří jeden z podstatných cíletvorných momentů, jež udávají smysl pedagogické činnosti?

Je to společnost širší nežli konkrétní společenství rodiny. Ale proč se zastavovat vůbec někde při tomto probírání jednotlivých rozšiřujících se společenských okruhů a proč nejít až k nejzazšímu okruhu, kterým je lidstvo? Proč neříci rovnou, že k pedagogově činnosti patří „elán k lidství“? To má ten důvod, že lidství není jen

soubor všech lidí, nýbrž zároveň *abstraktní pojem*, který je uskutečněn konkrétně jenom v jednotlivých národních společenstvích, jež v důsledku dějinných skutečností uzavřely se do valné míry vůči sobě navzájem a chtějí do sebe uzavřít co možná vždycky všechno lidství, všechen obsah lidského života, a zároveň chtějí vyjádřit nejvyšší aspirace lidstva po svém.

Z toho důvodu, že národní společenství reprezentuje lidstvo, že je konkrétním výrazem lidstva, jsme oprávněni, abychom řekli, že výchovný elán v konkrétní podobě se nese k národnímu společenství. Samozřejmě nese se i k jiným společenstvím, podle konkrétního směru pedagogické práce, ale národní společenství musí při tom vždycky být eminentně zúčastněno.

Zde bychom chtěli odpovědět ještě k něčemu v teorii Krieckově. Zdalipak ten náš názor se kryje s tím krieckovským, že vlastně národ, národní organické společenství udává smysl a cíl výchovy? Naše pojetí národa se liší silně od pojetí Krieckova. Naprosto bychom netvrdili, že národ je nějaký skutečný organismus, že národ je zvláštní bytost, jejímiž buňkami jsou individua, tak jak si to nějak představuje Krieck ve shodě s německou romantickou filosofií.

Podle našeho názoru národ je společenství, které se ustavilo historicky a které se uzavřelo na základě určitých dějinných událostí vůči jiným společnostem tak, že všechny podstatné společenské funkce se odehrávají uvnitř něho.

To je poslední, proč také vidíme národní moment jako podstatný pro samotný rozvrh výchovy, proč sjednocujeme, považujeme za oprávněno sjednotit universalistický humanismus s hlediskem národním. Domníváme se, že nestojí proti sobě v rozporu, jak tak mnozí současní myslitelé hleděli dokazovat, naopak, že jsou v úzkém vzájemném vztahu. Národy nejsou nic jiného nežli konkrétní k abstraktnímu pojmu lidstva. Tolik tedy prozatím o pojmu výchovy, uvažovaném in abstracto.

\*

Dnes přecházíme k tomu, co vyplývá z pedagogické situace vychovatelovy. Jsou to věci důležité a mohli bychom o nich uvažovat dlouho, musíme to však rychle probrat, abychom mohli přistoupit k další části, kterou bychom měli dnes také v hlavních rysech probrat. Totiž k idejím vzdělání v jejich konkrétní podobě. Řekli jsme si, že pedagogická situace z hlediska vychovatelova je charakterizována především třemi momenty emocionálními, citovými vazbami, třemi elány, a o těch zase můžeme říci, že dva z nich jsou úžeji spjaty, to jsou elány lidské, elán ke společenství a elán ke konkrétnímu vychovanci. Proti nim stojí elán věčný, ke smysl dávajícím statkům a činnostem, v nichž se odehrává právě kulturní život.

V této struktuře tkví různé možnosti toho, jak bude pedagogický život vypadat podle různého utváření těchto tří momentů. A to podle toho, jestli všechny tyto momenty jsou správně položeny, všechny zastoupeny normálně, nebo máme-li před sebou deficientní, defektní zjevy. Defektní zjevy jsou důležité. Můžeme říci, že nejsou ničím řídkým. Kdybychom se dívali na výchovu čistě statisticky, mohlo by se stát, že bychom takové zjevy byli nuceni pokládat za normální. Defektní zjevy vznikají, když některé z těchto momentů chybějí nebo jsou jenom nedokonale nahrazeny. Již jsme se zmínili, že objektivní elán může se rozvinout tak dalece, že všechno ostatní v pedagogovi dusí; takovému vychovateli je jeho vychovatelská činnost obtíž, nikoli radost, je mu něčím lhostejným nebo nejvýše jen sekundárním. Tím se potom pedagogická situace hatí. Může se také stát naopak, že elán objektivní (ke statkům kulturním) je slabý nebo úplně chybí (v mezním případě). V tom případě máme před sebou zjev jakéhosi vychovatelství pro vychovatelství, u kterého hned vidíme, jak věc vyřkne, že je sama o sobě nesmyslná. Může se potom také stát, že některý z těchto momentů je nějak jinak nahrazen. Je to velmi časté zejména v ohledu objektivním. Může se stát, že vychovatel sice sám o sobě je, jak říkáme, kulturní člověk, je člověkem, který vzdělání si váží, ale neměl přitom možnosti se mu odevzdat a svoje vzdělání prohloubit, jak je toho třeba. A o tom je potřeba promluvit, poněvadž to má praktický význam, je nutno uvažovat, do jaké míry je toho potřeba, do jaké míry musí vzdělavatel mít takový adekvátní vztah ke vzdělání. Nás tato otázka musí zajímat také proto, poněvadž se týká stupně vzdělání, kterého vychovatel má dosíci. Nesmíme zapomínat, že vychovatel pro vychovance *reprezentuje* práci, vzdělání. Pověděli jsme si již několikrát, že celek lidsky dosažitelných možností je jakýmsi způsobem reprezentován pro vychovance vychovatelem. Vychovatel není *jenom* lidskou osobou (tou je samozřejmě také), nýbrž znamená pro něj více, značí symbol. Tuto funkci nemůže plnit vážně, adekvátně jinak než tenkrát, když je vychovateli poskytnuta skutečně možnost nějakým způsobem se vyrovnat s oním lidsky nejvyšším. Konkrétní aplikace: je nutno postulovat pro vychovatele co nejvyšší míru vzdělání, tudíž pro vychovatele profesionální, pro učitele, je nutno požadovat vzdělání co nejvyšší, tudíž pro učitele národních škol vzdělání vysokoškolské. Tkví to přímo v určitém momentu, který jsme se pokusili filosoficky analyzovat, v podstatě výchovného procesu a výchovné situace samé.

Vychovatel sám nemůže mít docela vážný poměr k svému vlastnímu povolání a k svému vlastnímu konání, když tento smysl sám, kvůli kterému je výchova výchovou, není mu adekvátně přístupný. Víte, že to značí velký defekt, s kterým vychovatel mnohdy musí zápasit, s kterým zápasí případně celý školský systém. Je paradoxní, když vzdělavatel má vzdělávat k něčemu, z čeho vlastně chápe sám jen určitý odvar, málo věrný obraz. Řekne se, že pro jistý stupeň vzdělání není ničeho víc třeba, že např. učitel, který má působit někde na venkovské škole, postačí přesné metodické ovládnutí jistých výkonů, které chce u svých žáků navodit. Ale což je možno, aby vychovatel a učitel měl skutečně adekvátní, skutečně vážný poměr k svému konání tenkrát, když sám nepochopí smysl toho, kvůli čemu to všechno je? Výchova tvoří určitý celek a patří k celku duševního života, a je nutno, aby vychovatel nehrál zde

roli podřadnou, roli nějakého nástroje, nýbrž člověka skutečně autonomního, svobodného, a toho se jiným způsobem nedosáhne.

Ještě bychom se zde vrátili jednou k tomu, co jsme vykládali dříve, malou poznámkou k Gentilovi. Viděli jsme, že v Gentilově pojetí výchovatelská činnost se kryje jistým způsobem s činností kulturně tvůrčí, že vychovávání je podle Gentileho tvořením. S tím nesouhlasíme a pověděli jsme proč. Ale na druhé straně přitakáváme tomu, že tvorba, aktivní činnost, či aspoň pochopením tvorby, je nutným předpokladem k výchově; bez něho v tom plném adekvátním smyslu výchova není výchovou.

Může se také stát (to je zase další), že neadekvátně nahrazeny jsou *vztahy lidské* ve struktuře výchovné. Potom výchova se stává pouhým zaměstnáním, pouhým povoláním, případně povinností, která se třeba koná korektně, ale v níž chybí, co jsme hleděli vypracovat, analyzovat filosoficky: moment svobody, zvláštního spočinutí v sobě samém, při kterém člověk koná něco docela svobodně, poněvadž má vědomí, že je to činnost u cíle.

To je zjev velmi častý a přispívají k tomu nejrůznější momenty, které tkví ve výchovných okolnostech. Víme, že původní vztah mezi vychovancem a vychovatelem nelze nikdy úplně racionálně prosvítit, převést na něco docela pevného, hmatatelného, je zde vztah sympatie a antipatie, a již podle toho se celá pedagogická struktura musí řídit. A tyto vztahy často nejsou vysvětlitelné, předvídatelné. Lidé se docela elementárně přitahují a odpuzují. Tam, kde poměr autority a oddávání se ze strany vychovancovy prostě chybí, se může stát, že převaha vychovatelova se mění v pouhou převahu síly, že je prostě mocí a že zápas výchovný se odehrává v jejích drahách; ale jakmile se odehrává v těchto drahách, je zápas prohrán. Vychovatel to případně „vyhraje“, poněvadž může odpor vychovancův zlomit, může s ním zacházet podle libosti, ale nedostane nikdy vychovance tam, kde ho chce mít, neudělá z něho nikdy svobodného člověka. Na převahu síly se odpovídá nenávistí ze strany vychovancovy, nenávist se různým způsobem potlačuje a je přirozené, že potlačené city se musí někde projevit, takže celý vztah je úplně zkřiven, není to vztah v pravdě, nýbrž propukají patologické zjevy neupřímnosti, nekontrolovatelnosti, prostě něco, čeho vychovatel vůbec nezamýšlí; to vše z toho důvodu, že vychovanci nenechává jeho mez součinnosti, nečeká na odpověď součinnosti vychovancovy, nýbrž prostě jej láme, což má vždycky těžce nepříznivé následky, i když se to v *určitém ohledu* podaří.

Na tom se také projevuje, že výchova je skutečně něco živého, výchovu nelze si představit prostě jako drezúru, při které si děláme s určitým materiálem, co chceme. To je život, a kde je jaksi příliš mechanizován, kde se odehrává v příliš strnulých předepsaných drahách, mstí se vždycky. Aspoň takovým způsobem nevinným, jakým je *směšnost* takového regulovaného, příliš sešněrovaného postupu, a víte, že právě na povolání výchovatelském takových směšných momentů tkví nebo může tkvět často až příliš mnoho. Typ pedanta, typ směšného kantora není ničím

nepodstatným, nýbrž patří asi k základním zjevům výchovným; v něm se totiž ukazuje jedno z těch nebezpečí, do nichž může živý proces upadnout mechanizací, narážením na příliš pevné břehy.

Francouzský filosof Bergson napsal zajímavou knížku, která se jmenuje *Smích*.<sup>2</sup> V této knížce se zabývá podstatou toho, co je směšné, a dospívá k názoru, že směšnost vzniká, když něčím mechanickým, neživým se napodobuje něco živého, nepředvídatelného, organického. Příklad: Proč je nám směšná Chaplinova chůze? Chůze je něco živého, něco, co se v každém okamžiku přizpůsobuje situaci, něco, v čem se projevuje také osoba a její situace a její stav duševní, její vůle atd. A teď si představme člověka, který capká jako automat, který za všech okolností capká stejným způsobem. To je takový příklad, že život se zvrhá v automatismus, že na místo živého nastupuje něco mechanického; tam, kde očekáváme život, vidíme pouhou jeho náhražku. Necht' je to již s teorií Bergsonovou jakkoli; zdá se jisto, že některými zjevy směšnosti život se jaksi mstí za svoje sešněrování, za svoje neadekvátní zregulování, za to, že není tím, čím mohl být.

Přirozeně, že tyto zjevy nejsou jenom směšné, je v nich zároveň něco tragického; tragika je v jakési nutnosti tohoto úpadku, jenž se jeví až příliš hojným výskytem těchto zjevů. Je něco tragického v tom, že výchova jde za svou vnitřní svobodou a zůstává stále za tímto svým cílem, nikdy k němu nedospívá úplně. Jenom u velkých vychovatelů, kteří jsou tvůrci ve svém oboru, se pojednou setkáme s něčím ohromujícím, co je všech těchto pobočných zjevů prosto, tam najednou vidíme, že všechny patetické momenty dosahují svého cíle, že život vychovancův je zasažen skutečně až ve svém srdci, zkrátka takovým způsobem, který nelze předepsat, nelze vystihnout deskriptivně, je zde dosaženo ideje, a to na nejrůznějších stupních poměru vychovance a vychovatele: takový výchovný vztah může být řekněme vztah nějakého vůdce náboženského a učedníka, může to však být také vztah takového Pestalozziho k sebraným dětem z ulice. Na nejrůznějších stupních tohoto vzájemného poměru se odehrává tento zvláštní kontakt. Uvádíme to též, abychom si uvědomili, že ve výchovné situaci existuje určitá mez, za kterou nelze, ať se namáháme svými čistě racionálními prostředky, metodikou, aplikací psychologie a všech možných prostředků vědeckých.

#### **4. Ideje kulturně výchovné**

Tím jsme ve stručnosti přehlédli obor možností a mezi výchovy a přecházíme k dalšímu dílu, totiž *k popisu idejí kulturně výchovných*.

To je oddíl, který někdy bývá pojímán do takzvané pedagogické teleologie. Τέλος znamená v řeckém jazyce cíl. Tady se má konkrétně propracovat soubor cílů, za nimiž výchova a vzdělání spějí. Výchova je proces, který má člověka udělat svobodným. Svoboda je pojem, o kterém si musíme poněkud pohovořit. Svobodu je možno pojímat různým způsobem. O svobodě se mluví v životě občanském, hospodářském, duševním. Svoboda v občanském životě znamená

volnost dispozice svými vlastními činy, pokud nejsou v rozporu s jistými danými normami. Svoboda v hospodářském životě znamená aplikaci určité hospodářské doktríny, tzv. liberalismu. Nás zajímá zde hlavně svoboda v duševním životě. Svoboda v duševním životě je základnější pojem, zde se jedná o to stanovit jaksi samotné možnosti člověka. A otázka svobody se dotýká samotné podstaty člověka. Víte, že tato otázka se kladla velmi často jakožto otázka naprosté determinace nebo svobodné vůle člověka. Diskutovala se velmi často otázka, zdali člověk může vůbec jednat volně, nebo zdali je ve všech svých aktech, všech svých projevech určen přísnou objektivní zákonitostí, na které jeho samočinnost nemá žádného podílu, nýbrž je pouhým jevem, pouhou jakousi iluzí.

A proč se tato otázka svobody vůbec kladla? To má svoje důvody historické. Víte, že podle křesťanské doktríny, která ovládla na dlouhá století všechny evropské národy, je člověk charakterizován jakožto bytost mající rozum a svobodnou vůli. To je historický důvod, proč se otázka svobody kladla. Je pravda, že k podstatě člověka patří *tato* svoboda?

Mohlo by se zdát, že tímto poukazem historickým je také otázka vyřízena. Pochází z této historické souvislosti. Dnes již máme jiný obraz člověka na základě vědeckého pojmání, tudíž chceme člověka charakterizovat jinak: třeba je bytost, která je inteligentní a pomocí své inteligence mění tvářnost svého okolí. Ale můžeme na to odpovědět: kde zase ti náboženští lidé, to křesťanství, vzalo takovou charakteristiku člověka, kde pro ni vzalo základ, přece musí být nějakým způsobem motivována? V nás žije pocit svobody a žije v nás ovšem také touha po svobodě. My chceme být svobodni, žít po svém, sami tvořit smysl svého života, ne dát si jej předpisovat něčím cizím. A tu můžeme říci: pojem svobody jakožto možnosti z vlastní síly, z vlastního rozhodnutí dávat smysl svému životu nezávisí na různých okolnostech, na různých peripetiích *zápasu* o svobodu vůle, na filosofické diskusi o svobodě vůle. Nás zde tato diskuse nebude zajímat. Je to vůbec diskuse velmi umělkovaná. Pro nás má důležitost pojem svobody jakožto možnosti žít z vlastního rozhodnutí, z vlastní moci, a přece jen u cíle. Člověk má touhu, vůli takto autonomně, svobodně žít. A to není možno jinak nežli tvorbou, činností, prací. Proč? Protože smyslu, účelu života se může jenom aktivně každý jednotlivec sám za sebe zmocnit, to nemůže za něho nikdo jiný dělat. Je možno v tom podléhat omylům, je možno nasugerovat [mu] nebo drezúrou jej přimět k tomu, aby si snad kladl, aby jaksi vnějškově tyto cíle do sebe přijal, ale když se jedná o vážnost života, ne jenom o nějaké lhostejné zaměstnávání, nýbrž o skutečné rozhodování, tam se potom mnohdy ukazuje, že člověk není s to sám z vlastní iniciativy a na vlastní odpovědnost kladení cílů vlastního života na sebe vzít. Rozhodnutí o vlastním životě, o jeho smyslu a jeho hloubce spočívá v našich rukou, v rukou každého jednotlivce, nemůže mu být žádným způsobem vzato.

Jsou lidé, kteří žijí v různých falešných představách o sobě samých, o svých vlastních možnostech a cílech. Jsou např. lidé, kteří se pokládají za umělce. Takový člověk žije ve své představě, všechno v životě si uspořádá podle ní a skutečně nikdo nemůže rozhodnout, zdali je tím umělcem, nebo ne, nežli koneckonců ono dění jeho vlastního

nitra, poněvadž neexistují žádná zcela pevná kritéria, neexistuje něco, podle čeho by se, dokud životní kariéra není u konce, nadobro rozeznalo, zda byl umělcem, nebo nikoli, zda to, co jej žene k jeho cílům, je falešná samolibost, nebo zdali je to jakýsi pevný, vnitřně indikovaný cíl, pravý impuls.

Jsou lidé, kteří se domnívají o sobě, že jsou hrdiny, statečnými lidmi a kteří teprve v okamžiku, kdy se jedná o rozhodnutí na život a na smrt, poznají nevyhnutelně, že jsou šosáky. Všude při takovém kladení cílů se nejedná o rozhodování na život a na smrt, ale tím nejasnější, dvojsmyslnější je náš obyčejný život. Vidíme, že svoboda vnitřní není jenom nějaký fakt, nýbrž úkol každého jedince, a to úkol pravdivého života, života v pravdě podle svých možností. Tudíž svoboda každého člověka znamená něco jiného. Liší se podle okolností, do kterých je člověk postaven, liší se podle možností, které člověk má. Nikdy nelze člověka posuzovat izolovaně od okolností, v nichž stojí. Nelze říkat: ten a ten byl by velikým umělcem a člověkem, kdyby neměl třeba zlou ženu apod. Člověk i se svou situací je celek a jeho svoboda spočívá právě ve vyrovnání se s konkrétně danou situací, v té musí najít sebe sama, ne v nějakém abstraktu.

Znamená svoboda, takto líčena, život jen výlučně *pro sebe sama*? Naprostá svoboda znamená život ze sebe sama, v pravdě o sobě samém, ale *nejen pro sebe sama*; samozřejmě také pro sebe sama, poněvadž člověk, který se cítí pouhým nástrojem, který cítí, že jeho život je jenom nějakým průchodním domem, který v sobě nic neuzavírá, který se cítí stále jenom prostředkem, ten nemůže skutečně o sobě říci, že je svoboden, a ten nemůže se ve svém životě cítit uspokojen, nemůže říci, že se v něm naplnilo lidství jako v těch druhých, kterým on sloužil za prostředek. To je žití otrocké.

Na druhé straně svoboda neznámá jenom žít *pro sebe sama*, ale znamená žít ze sebe sama, a to tak, že člověk žije u cíle, že dosahování toho cíle patří k dosahu jeho života. A to musíme zdůraznit, že sice v pojmu svobody neleží pro každého člověka ohled na konkrétní, danou nějakou společnost, ale patří k němu ohled k nějaké společnosti vůbec. To myslíme tak: představme si hudebníka nebo filosofa, který žije v říši docela individuální, v říši výtvořů, jež nejsou přístupny běžnému posluchači nebo typu vzdělance, že pracuje a tvoří v takovém docela nějakém odlehlém světě. Přesto tato jeho práce předpokládá, pakliže je to skutečně plnokrevná práce, možnost druhých propracovat se k témuž obsahu, přijmout do sebe tento (vyšší) nebo podobný smysl, žít také na téže výši. To předpokládá docela nutně, bez toho to nemůže být, jinak je to nějaký výtvor, nepřirozená fantazie, něco v sobě samém nezdravého, příslušného do říše věcí nepřičetných, k nimž není ideálně zákonitého a normálního přístupu. Práce, kterou takový umělec či teoretik vykonává zdánlivě jen sám pro sebe, je zase ve skutečnosti prací pro všechny možné, prací pro možné společenství, obohacení nejenom jeho samého, nýbrž člověka vůbec. Svobodný člověk si pak uvědomuje tento vztah vlastní činnosti ke společenství jakožto vztah nutného předpokládání a prožívá jej jako pocit odpovědnosti.



Odpovědnost znamená: není to jenom pro mne, je to i pro druhé a má to být pro druhé, nepracuji jenom pro sebe, nejsem svoboden sobě samotnému, nýbrž jsem svoboden všem, jsem svoboden pro to společenství, které mne nese. A v tomto momentu pro každou společnost, která má lidi svobodné, spočívá impuls účtování či zvyšování *obecné* vzdělanostní úrovně. Pokud žijí svobodní lidé, kteří skutečně dovedou dávat smysl svému životu, chtějí a prosazují – pokud společnost není přetížena jinými abnormálními úkoly – zvyšování toho vzdělanostního niveau a cirkulaci vzdělání, cirkulaci svobody.

Zde bychom vsunuli poznámku o poměru vzdělání a užitečnosti. Běžné utilitářství znamená nauku, podle které má původně hodnotu jenom to, co je užitečné, a všechny ostatní hodnoty tkví v této užitečnosti. Utilitářství znamená: hodnotné rovná se užitečné. Jenom to, čeho můžeme životně prakticky použít, je skutečně cenné. Samozřejmě, hned se dostaví otázka, co je užitečné a co znamená užitek. Na první pohled se to zdá jednoduché, ale ve skutečnosti je to velmi složitý pojem. Ve společenských vztazích jednoduchých, primitivních není nesnadno říci, co je užitečné a co neužitečné, co prospívá a co škodí. Můžete zcela dobře říci, že sedlákovi k jeho praktické práci ničím nepřispívá např. zaměstnání poezií. Ale záleží na tom, jaký užitek to přináší společnosti vcelku. Společnost má velmi mnoho funkcí a každé z nich něco jiného prospívá a něco jiného škodí. My jsme se již tímto pojmem užitku dříve zabývali a nebudu to opakovat.

Utilitarismus obvykle obchází tuto neurčitost pojmu užitečnosti tím, že užitečné je mu to, co zajišťuje materiální blahobyt. O člověku, který smýšlí takto utilitářsky, se říká, že je to praktický člověk; na všechno se dovede podívat prakticky, po stránce materiálního prospěchu, dovede ze všeho vytěžit takové věci; na kulturní časopis se třeba dívá jako na nositele inzertní stránky atd.

Proti takovému utilitářství lze namítnout, že není praktické. Praktičnost, ideál takového utilitářství, úspěch životní, úspěch skutečný, zvládnutí života, zdá se na první pohled skutečně doménou utilitářsky smýšlejících lidí. Ti chtějí mít vzdělání také zařízeno podle toho. Chtějí např. vymýt ze školského systému vše, co není bezprostředně prakticky zaměřeno. Ale to má háček, totiž ten, že utilitář velmi snadno sám se stane člověkem nesvobodným. On se domnívá, že má v ruce nejpodstatnější lidský cíl, materiální blaho; ve skutečnosti za tímto materiálním blahem se tak pachtí a tak je do něho zamilován, až se stává ne pánem tohoto cíle, nýbrž spíše jeho velice pokorným sluhou. To je námitka, kterou proti takovému utilitářství vyslovil už Platón v některých dialozích, námitka, která nepozbyla své síly; stačí, když uvážíte, jakých forem nabývá toto smýšlení v moderní společnosti: znamená např. v kapitalistickém systému jakousi ustavičnou službu službě a ustavičné sloužení prostředkům. Nechci naprosto mluvit proti praktičnosti. Praktičnost je věc, bez níž prostě žít nemůžeme, a je také jisté, že sloužit je nutno, že každý z nás musí mít tento pocit odpovědnosti, který ústí do služby. Ale není možno z tohoto dělat výlučný systém hodnot, to proto, že v životě se pouze s tímto neobejdeme. Člověk, který smýšlí utilitářsky, nedovede jedné věci: nedovede se

postavit na druhé stanovisko, nedovede být objektivním, nedovede jaksí sám ze sebe vyjít, a tuto schopnost, vlastní svobodnému člověku, dává vzdělání, které není zaměřeno pouze za každodenní praxí.

Užitečné je koneckonců vše, co člověka fyzicky i duševně obohacuje nebo aspoň udržuje. Proto je pojem užitečnosti právě tak neurčitě ohraničen jako pojem duševního zdraví a obohacení. Lze jej ovšem přesněji určit z podmínek: je zajisté užitečné, co lidem dává možnost obživy, práce, hygienického a spořádaného života a co je zachraňuje před nedostatkem, nemocí, společenským rozvratem; to, co zvyšuje možnosti blahobytu, vzájemného styku, ovládnutí přírody. Je možno se oddat službě těmto lidským cílům se širokým a s úzkým obzorem. Úzký obzor, který vidí jen cíle nejbližší (jak osobní, tak společenské), bývá vlastní hodně „praktickým“ realistům; znamená to však, že otázku užitečnosti vskutku rozřešili? Takovými bezprostředními a bezohlednými praktiky bývali skoro všichni typičtí kapitalisté; nevehnal však kapitalismus svou jednostrannou „praktičností“, svým nedostatkem ohledu na celek společnosti moderní společnost do těžkých krizí? Neukázal historický vývoj, že „fantazie“ takových mužů, jako Bazard či Infantin, kteří chtěli proorganizovat celou společnost a vycházet v praxi z ohledu na ni, přes všechny extravagance takových jednotlivců, měly v sobě mnoho praktického? Čím méně smyslu pro rozmanitost lidských zájmů a možností, tím těžší musí být důsledky jednostranné „praktičnosti“ a „užitečnosti“ pro společnost. Když si např. představíme provedeno společenské zřízení, kde vše slouží technicko-hospodářskému povznesení a tempu, zpozorujeme snadno, že má sice dobrý smysl v dobách, kdy se jedná o radikální nápravu či záchranu, ale že sám v sobě nemá nic, co je samo schopno lidi sdružit, udržet pohromadě. To tkví asi v docela jiných lidských funkcích, které tedy mají též nemalý význam praktický, byť nikoli tak hmatatelný.

Uzavírajíce tuto závorku podotýkáme znovu, že vzdělání nemůže být v rozporu s užitečností pochopenou v jejím pravém, nikoli v úzkém významu; ovšem vinu na podcenění vzdělání nemají jen ti, kdo pro ně nemají smyslu, nýbrž také ti, kdo vzdělání příliš jednostranně ztotožnili s *vědění* nebo *uměním*, což jsou pojmy odlišné, jak v dalším ukážeme.

Pouhé vědění je pojem, který se týče toliko naší schopnosti rozumové; je to v podstatě chápání a podržení nějakých obsahů. Umění ve smyslu umělosti je nabytá schopnost k co nejdokonalejšímu výkonu činností většinou odborného rázu. Vzdělání však není ani pouhá činnost rozumová, ani odborná umělost. Kdežto vědění samo o sobě může být bez životního smyslu, vzdělání naopak je vždy čímsi žádoucím a impulsivním, jako to, co nás osvobozuje, jako svobodný život.

Vzdělání pokusil se určit filosof Max Scheler v dílku *O vzdělání a formách vědění*<sup>10</sup> pomocí vztahu člověka k světu. Vskutku pojem vzdělání dotýká se posledních, nejvyšších otázek a na tomto Schelerově řešení je to dobře patrné. Vzdělaný člověk podle Schelera je ten, kdo nějakým způsobem zachytil a pro sebe vyformoval strukturu celého světa, kdo stvořil svůj mikrokosmos. V určení

Schelerově zajímá nás hlavně moment vztahu k světovému celku, domníváme se však, že tu není vsutku vytěžen. Co je tento svět, tento celek, o němž Scheler mluví? Co patří k této podstatné struktuře světového celku, kdo a co o tom rozhoduje?

Každý člověk má svůj svět, žije na světě, který není ve všem obecně přístupný a veřejný. Jsou v něm koutky a pohledy, hlediska a stanoviska, která druhým nejsou a nemohou být vlastní. Ale to neznamená ještě, že každý je vzdělán ani že může být vzdělán. K tomu zde musí být napřed vzdělávací moci.

Vzdělávací moci jsou nám všem celkem známy. Jsou to ony velké směrnice lidské práce, které hledí obejmout a prolnout celý život jednotícím smyslem. Takové moci jsou teoretické i praktické, kontemplativní i aktivní. V oboru mocí kontemplativních jsou to věda, umění, filosofie; v oboru praktickém hospodaření, technika, politika a náboženství.

V nich všech, pokud jsou to moci dávající životu celkový smysl, je obsažen vztah k světovému celku, a to výslovný, uvědomělý vztah k němu. Lze pak rozeznávat různé druhy tohoto vztahu.

Věda se např. vyrovnává s problémem celku tím, že vyčerpává jednotlivé obory jsoucího, že nakupí všechny jednotlivé poznatky oboru podle určitých soustavných hledisek. Její intencí je povědět, jaké je každé jsoucní, jaké poznatky o něm platí.

Filosofie naproti tomu vychází od základní, celkové struktury jsoucní, kterou hledí uchopit co možná plně a analyzovat na základě celkových prastruktur plán jsoucích věcí vůbec i v jednotlivých oborech.

Umění chápe svět po jeho čistě nazíratelné a formovatelné stránce; svět je tu zachycen nikoli v sumě odborných poznatků ani v celkové reflexi a analýze, nýbrž v základních, symbolických či reprezentativních útvarech.

Hospodářství a technika berou svět jako prostředí naší praxe, jako universální milieu, které má být ovládnuto a sloužit člověku v konkrétních sociálně historických situacích. I v nich je svérázná možnost výslovného vztahu k celku světa; odtud roste ona specificky moderní mystika praxe, jak ji vidíme zvláště v některých moderních systémech hospodářsko-politických, např. v saint-simonismu, v historickém materialismu, u Spenglera, v amerikanismu, v technokracii atd. atd. Zpravidla bývá tato mystika spojena s mystikou politickou (politika ostatně často bývá pochopena jako druh hospodaření s lidmi).

Také politika má svůj specifický způsob prohloubení k universálnímu významu. V politickém činu, skutku moci, se tu jeví koncentrován smysl světa, což předpokládá jeho pochopení jako jakéhosi mocenského divadla, v němž se děj soustředí kolem mocenských aspirací a možností tragických postav, jimiž jsou společnosti i jednotlivci.

Náboženství je vztah ke světu zprostředkovaný vztahem k absolutnu, jež je pochopeno jako základ světa stojící k nám v osobním vztahu.

Tak vidíme, že tyto vzdělávací moci implikují vždy, pokud jsou momenty dávající smysl celému životu, vskutku výslovný vztah k celku světa. Můžeme říci, že v každé ze vzdělávacích mocí tkví určitá možnost, určitá idea lidského vzdělání,<sup>4</sup> každá z nich dovede člověka uchvátit tou nesmírnou silou, která je vlastní cíli, jež proniká celý život. Nedomníváme se tedy se Schelerem, že ke vzdělání patří nutně zachycení všech základních světových struktur. Postačí upřímnost a hloubka jediného z různých možných vztahů individua k celku, v němž a jímž žije. Více též in concreto není možno. Scheler je tu pod silným vlivem klasického humanitního ideálu, který hlásal a který spojoval s co možná nejvyšším, co možná stejnoměrným, harmonickým, rozvojem všech lidských možností a schopností, přičemž největší váhu kladl na stránku teoretickou a uměleckou.

Tento silně aristokratický ideál zastával ve zvlášť extrémní formě z novějších filosofů zejména Nietzsche ve svých přednáškách z mládí *O budoucnosti našich ústavů vzdělávacích*.<sup>5</sup> Nietzscheho požadavky jsou tak vysoké, že na nich by vzdělanost západoevropská nikde neobstála. Není zde místo k její obhajobě, lze jen poukázat k tomu, že vzdělání je jen výsledek *vzdělávání*, při němž jde tedy spíše o směry než o vzdělanostní modely a ideály, jež třeba ovšem mít v úctě, ale nikoli v úctě prvořadě.

Kerschensteiner ve své *Teorii vzdělání*<sup>6</sup> postavil názor podstatně volnější, umírněnější a demokratičtější, podle něhož vzdělán je v podstatě ten člověk, který samostatným úsilím co nejvíce prohlubuje a realizuje své individuální možnosti „kulturní“. V názoru Kerschensteinerovu je sympatická ona volnost, která značí jistou formalizaci pojmu vzdělání, odpoutání jeho od příliš snad přesných představ kanonických. Zato v jeho definicích se úplně ztratil onen vztah k celku světa, který je čímsi podstatným.

Je proto tak podstatný, že život vzdělaný, tj. život vpravdě svobodný, se neodehrává pouze v konečnu, že v něm nejsou přítomny toliko naše malé, ryze lidské impulsy, nýbrž že vyžaduje vyrovnání s tím, co je více než každá věc jednotlivá a konečná. Že je tedy sám jakýmsi poukazem, že člověk není pouze kusem přírody, že není v tomto smyslu bytostí konečnou.

Zde musíme pro letošek přestat a čtvrtou shora naznačenou partii, konkrétní vypracování vychovatelské ideologie a systému výchovného, přenechat jiné přednášce.

## Poznámky

Text rekonstruován z částečně uříznuté poslední řádky na stránce strojopisné předlohy. (Pozn. vyd.)

[← 1]

V předloze: ve stanovisku (pozn. vyd.).

[← 2]

V strojopisné předloze: anormního (pozn. vyd.).

[← 3]

O tom psal autor v *Kritickém měsíčníku*, I (1938), č. 6, str. 241-253. [Myšlenka vzdělanosti a její dnešní aktuálnost. Stať bude obsažena v 3. svazku *Sebraných spisů (Umění a čas)*. (Pozn. vyd.)]

[← 4]

F. Nietzsche, *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*. Kritische Studienausgabe, sv. 1, str. 641-752. (Pozn. vyd.)

[← 5]

G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, Leipzig – Berlin 1926. (Pozn. vyd.)

[← 6]

Srv. H. Diels – W. Kranz, *Fragmente der Vorsokratiker*, Berlin 1951, Hérakleitos, B 40; viz též čes. překl. K. Svobody in: *Zlomky předsokratovských myslitelů*, Praha 1962, str. 52. (Pozn. vyd.)

[← 7]

Srv. Opere complete di Giovanni Gentile, *Scritti pedagogici I*, Educazione e scuola laica, Milano – Roma 1932.

[← 8]

H. Bergson, *Le Rire*. Essai sur la signification du comique, in: *Revue de Paris*, (1899); česky: H. Bergson, *Smích*. Esej o významu komična, přel. E. Majorová, L. Major, Praha 1993. (Pozn. vyd.)

[← 9]

M. Scheler, *Die Formen des Wissens und die Bildung*, Bonn 1925. (Pozn. vyd.)

[← 10]