

musíme přemýšlet o pojmech člověka a životního smyslu. Na následujících stránkách se pokusíme stručně nastínit zlomové momenty ve vývoji myšlení o výchově a dospět k identifikaci dvou základních teoretických modelů (resp. východisek k modelování) výchovy, jež sehrály rozhodující roli v dějinách evropského myšlení. Nejde nám tu o výklad dějin pedagogických koncepcí ani dějin idejí, nýbrž o formulaci určujících a nosných tendencí (schémat), v jejichž rámci se jednotlivé pedagogické koncepce utvářely.

DVA MODELY ČLOVĚKA A JEHO VÝCHOVY

Koncepce výchovy byly a jsou spjaty především s představou zlepšování ve smyslu růstu a dospívání. Od sofistů, Platóna a systematicky od Aristotela pracuje výchovná teorie s myšlenkou zralosti. Ačkoli úvaha o vyspělosti či zralosti jako stacionárním období a představa dovršeného lidství vyvolávají množství problémů, existuje v základech každé výchovné teorie určité pojetí „hotového“ člověka. Navzdory proměnám humanitních věd po strukturalistické a postmoderní revoluci pedagog stále ještě chce – a domnívám se, že musí, – nabízet nějakou teleologickou koncepci, tj. koncepci vývoje člověka vzhledem k zamýšleným výchovným cílům. Podle toho, jak byly tyto cíle chápány, krystalizovaly různé podoby pedagogických, resp. výchovných teorií.

Teorie výchovy začíná v evropské tradici Sókratovým zpochybňováním domněle neotřesitelných jistot a Platónovým programem společenské nápravy skrze filosofické tázání. Je vhodné několika slovy zmínit důvody, o něž opíráme přesvědčení o zakladatelské roli těchto myslitelů v oblasti výchovné teorie.

V dialogu *Prótagoras* odpovídá sofista na Sókratovu otázku, co získá adept studia jeho učení: po každé výukové lekci se bude vracet domů lepší.¹⁰ Sókratovsko-platónská reakce na tuto sebevědomou koncepci pedagogiky je známá. Snaží se ukázat, že žádný vychovatel nemá výsledky svého působení plně pod kontrolou a v moci a že je tu naprosto zásadní problém, jenž je třeba pojmenovat hned v začátcích formativní činnosti: musíme stanovit, co je naším cílem, kam chceme vychovávaného přivést, čemu hodláme napomoci, a co naopak hodláme potlačit a jak je toto vše ve vztahu k tomu, co si myslíme, že je správné (dobré). Vychováváme-li člověka tak, aby byl platným členem společnosti, máme před tím vyjasněno, jak na tom naše společnost mravně a vzdělanostně je? Vyplácí-li se člověku spíše dravé a bezohledné chování, co je

¹⁰ *Prot.*, 318.

vlastně řečeno větou „být platným členem společnosti“? Nebo naopak: kam až můžeme zajít, chceme-li vychovat z dítěte autentickou osobnost, jež nebude konformní a uchová si svůj pohled na život? Kam situovat hranici mezi autentickým a socializovaným? Je možné být autentický bez ohledu na společnost? Kromě „techničtějších“ problémů, před něž nás tyto otázky staví, je tu stále jeden problém kardinální: co má být cílem výchovy dobrého člověka? Jak by měla vypadat výchova k dobrému životu?

Na otázku po otevření cesty k dobrému životu se Platón snažil odpovédět poukazem k idejí, nepochybně nejvýznamnějšímu tématu jeho filosofie i celé poplatónské filosofické tradice. Je chybou některých moderních pedagogik, že na ideje zapomněly, nebo se dokonce svého vztahu k nim programově zřekly. Idea je totiž skutečnost, jež humanizuje člověka. Platón nás učí, že se můžeme ve světě vyznat jen tehdy, máme-li smysl pro obecné, ačkoli toto obecné nikdy nikde nemůžeme v čisté podobě zachytit. Obecniny fungují jako ideální horizonty či kritéria, od nichž teprve lze odvíjet geometrické definice stejně jako mravní soudy. Ideje proto nejsou nějaké myšlenky, vědomosti, poznatky, ale právě to, co vůbec veškeré poznatky a myšlenkovou práci s nimi umožňuje. Ideje jsou podmínkou možnosti rozlišování a poměřování, jakož i hodnocení.¹¹ Teprve dospívá-li člověk k náhledu ideje, zjišťuje, že mezi tím, co nazývá skutečností a poznáním této skutečnosti, stejně tak jako mezi tím, co jest a tím, co má být, je neidentita, nezrušitelná odlišnost. Orientace k idejím nám zabraňuje považovat cíle, jichž jsme již dosáhli, za definitivní a být plně uspokojeni tam, kde je ještě stále co vylepšovat.¹²

Idea představuje jistou formu závazku. Pokud neumíme formulovat jediný a definitivní cíl výchovy, pak člověk nesmí být pouze zformován pro to či ono. Výchova v něm má především vzbudit pevnou vůli k neutuchající reflexi o dobrém životě. Tato skutečnost uniká sofistům stejně jako všem zastáncům technicky laděné pedagogiky orientované jen na podávání výkonů, osvojování kompetencí a na dovednosti v práci s informacemi. V duchu platónských tradic lze dnes parafrázovat: *Stejně jako se pojem poznání nekryje s pojmem informace, není ani vychovaný člověk identický s člověkem kompetentním.*

Platónská teorie výchovy je vzdálena jistotám profesionálních pedagogů, kteří, jsouce vybaveni patřičným vzděláním a kompetencemi, nabízejí záruky. Pro platonismus je výchova věcí hledání, otevírání se tomu, co nemáme v moci a co je z definice mimo aktuální dosah jakékoli lidské kompetence. Výchovu

¹¹ Srv. např. *Euthyphr.* I 5d; *Resp.* IV, 596–596c; IV, 508c–511e; IV, 514–517 atd.

¹² Srv. Patočkův výměr ideje v *Negativním platonismu* jako „distance vůči předmětnosti“ (např. s. 54–57 cit. díla).

tak lze charakterizovat jako proces celoživotní reflexe o smyslu a určení našeho života. Celou věc ovšem netřeba příliš radikalizovat – profesionalita k vychovávání patří, ovšem její technické aspekty by neměly utlouci „to živé“ a nedefinovatelné, co výchovu zakládá a orientuje.

Středověká teorie výchovy v podstatě platónský model výchovy společně s platónskou filosofií a theologií převzala, jen bylo nutné jej „pokřesťanštit“. Svatý Augustin ve spise *De magistro* dokládá na jedné straně věrnost platónským východiskům v pojetí vztahu znaků, věcí a idejí, na straně druhé však pro něj poslední skutečností, k níž je možno v procesu poznání a učení odkázat, není idea, nýbrž Bůh. Augustin cituje Matoušovo evangelium a říká: „Nyní jsem ti připomenul, abychom jim [slovům – pozn. autora] nepřikládali větší význam, než je třeba, a abychom nejen věřili, ale počali též chápati, jak správně je napsáno z vůle Boží, že nemáme na světě nikoho jmenovati svým učitelem, protože jediný učitel všech je na nebesích.“¹³ A jinde: „Na všechny věci, které chápeme, se tážeme ne mluvícího, který se zvnějšku ozývá, nýbrž Pravdy, vládnoucí uvnitř nad samou myslí, a abychom se jí tázali, jsme snad pobízeni slovy. Ten však, jenž je tázán, nás poučuje, Kristus, o němž bylo řečeno, že přebývá ve vnitřním člověku, tj. neměnitelná ctnost Boží a věčná moudrost. Jí se táže každá rozumová duše, ale každé se zjevuje jen tolik, kolik může pojmouti pro vlastní vůli, buď špatnou, nebo dobrou. A mýlí-li se někdy, není to vinou otázané Pravdy, jako není vinou světla, které je vně, že se tělesné oči klamou; tohoto světla se tážeme, jak doznáváme, na viditelné věci, aby nám je ukázalo, pokud můžeme viděti.“¹⁴

Z uvedených formulací je patrné, že sv. Augustin přejímá od Platóna myšlenku transcendentní pravdy dalece přesahující možnosti člověka. Archaický motiv sebepoznání – gnóthi seautón – rezonuje jak v platónském, tak křesťanském pojetí výchovy¹⁵ tak, že *ukazuje nemožnost výchovy a skutečného sebepoznání bez intervence toho, co je nad námi, ať je to nazýváno ideou či Bohem.*

Anticko-křesťanský koncept, akcentující lidskou subordinaci ideji či Bohu (a tedy to, co drží vládu nad člověkem), začal být v novověku postupně nahrazován humanistickým či aktivistickým pohledem na lidskou přirozenost,

¹³ Srv. Augustin, O učitelích. In Svoboda, K. *Estetika svatého Augustina a její zdroje* – Augustinus, A. *O pořádku – O učitelích*. Praha: Karolinum, 2000, s. 277–278.

¹⁴ *Tamtéž*, s. 273.

¹⁵ Nemůžeme se tu věnovat existujícím rozdílům v úvahách středověkých myslitelů o výchově. Považujeme podřízenost Bohu za jejich spojující motiv.

chápanou jako souhrn subjektivních sil či potencií.¹⁶ „Člověk tvoří sebe sama činem. Člověk je otcem sebe sama. Bůh jej postavil do světa, aby byl... svobodným tvůrcem a překonavatelem sebe sama.“¹⁷ Došlo k reinterpretaci smyslu postavení lidské existence v univerzu i univerza samotného¹⁸ a změnil se též obraz člověka v teorii poznání.¹⁹ Zatímco v anticko-středověkém světě je duše člověka chápána jako přihlížející k objektivnímu řádu světa a zaznamenávající (zrcadlící) jej, Descartův obrat v metafyzice klade subjekt (vědomí, resp. rozum) jako počátek veškerého možného vědění.²⁰ Lze říci, že zatímco v anticko-křesťanském světě se člověk podřizuje evidenci božské či metafyzické autority, raně moderní, novověký člověk se snaží nově legitimizovat autoritu evidence a nachází ji v matematicky přesném myšlení, schopném dosáhnout apodiktických jistot.²¹

Obrat v metafyzice – tedy karteziánské pochopení subjektu jako protipólu předmětných realit či objektů – měl vliv na řadu oblastí. V politické a právní filosofii se změnilo postavení jedince vůči společenskému celku a změnil se i charakter argumentace, která zaštiťuje teorie vládnutí a distribuce moci, formy individuálního i společenského rozhodování, jakož i principiální etická stanoviska. Dochází také ke změně chápání práce a vztahu člověka k penězům. Princip subjektivní vůle a individualita člověka nabývají na významu především tím, že se stávají pramenem jistoty a evidence toho, co můžeme poznat, a o toto poznání lze opřít praktickou aktivitu ve světě.

V takto proměněné duchovní atmosféře se ustavují nové teorie výchovy a vzdělání. Lockův individualistický nominalismus a sensualismus položily základy k osvícenským teoriím výchovy deklarujícím všemoc výchovy (Helvétius). Objev autonomního subjektu, jenž na všech úrovních (individuální, politické, poznávací i metafyzické) aspiruje na svobodnou existenci a svobodné určování smyslu a povahy věcí umožňující účinnou manipulaci s nimi, zahájil vývoj k vrcholnému ocenění lidského rozumu a jeho možnostem v období osvícenství.

¹⁶ K tomu viz např. Schaller, K. Studie k systematické pedagogice. *Studia paedagogica* 9/1993, s. 8–9 a násl.

¹⁷ Pico della Mirandola. De dignitate hominis. Cit. dle Schaller, K. *Studie k systematické pedagogice*, s. 8–9.

¹⁸ Viz Koyré, A. *Od uzavřeného světa k nekonečnému univerzu*. Praha: Vyšehrad, 2004.

¹⁹ Především u Bacona, Descarta, Locka.

²⁰ Srv. např. Descartes, R. *Meditace o první filosofii*. Praha: OIKOYMENH, 2001, s. 39, 51.

²¹ Brunschvicg, L. *Evropský duch*. Praha: Vyšehrad, 2000, s. 197.

Racionalistická a subjektivistická teorie člověka počítající s existencí vrozených idejí (Descartes, Leibniz) vyprovokovala reakci v podobě empiristické koncepcce dítěte jako *white paper* (Locke), jíž operovala řada francouzských osvícenců v sensualisticky redukované teorii poznání a výchovy: rozum se utváří teprve na základě práce se smyslovými daty, smyslovost je tedy pro poznání konstitutivní. Metodou empirismu je rozklad komplexních fenoménů na elementární komponenty, z nichž se údajně tyto fenomény skládají. V analýze fenoménů lidského světa (poznání, výchovy, mravnosti atd.) je proto třeba dospět k jakýmsi základním, původním elementům. To lze vidět v novověkých přirozenoprávních teoriích a teoriích o přirozeném stavu člověka, v nichž se v 17. a 18. století formovalo chápání společenskosti člověka a jeho výchovy. Zhruba od Grotia a Hobbese jsou tyto teorie založeny na víře v možnost odvodit složitý aktuální společenský stav ze stavu jednoduššího, počátečního, původního.²²

Praktické ladění raně novověké filosofie života (Montaigne) a důraz na účinnost, použitelnost vědění (Rabelais) se odrazily na podobě konkrétních didaktických zásad, zejména *soustavnosti* a *názornosti*, jež v dlouhodobém ohledu, od humanismu po dnešní dobu, výrazně přispěly k proměně spekulativních teorií vyučování v propracovaný a o zkušenost opřený systém. Zatímco v Komenského *Pansofii* (díky jeho specifické novoplatónské a biblické orientaci) nebyly otázky individuálního rozvoje a pedagogického systému ještě odděleny od úvah o mravní nápravě světa (nejvyšší stupeň poznání Komenský ztotožňuje s poznáním Boha), novověká pedagogika osvícenská se definitivně přiklání k subjektivistickým východiskům a upevňuje hodnotu individualismu. Schaller ukazuje, jak se v tomto období do pedagogického slovníku dostávají slovní spojení jako „úsilí o sebeuskutečnění“ (*appetitus*) či „pud k utváření“ (*nisus formativus*).²³

Individualistická pedagogická východiska provází tendence dále systemizovat pedagogickou teorii jak v oblasti cílů, tak v pojetí prostředků formativního působení. Výchova je chápána jako prostředek demokratizace společnosti i jako nástroj k její mravní obrodě a k rozumovému pokroku. Novověká pedagogika je proto také spjata s rozvojem školní instituce prodchnuté vírou v možnost ovládat a metodicky řídit proces výchovy. S tím souvisejí i snahy institucionalizovat výchovu pod kuratelou státu.²⁴ Výchova v raně moderní a moderní době je chápána jako společensky (státem) řízené působení, jež pomáhá rozvinout *potence dřímající v člověku a dovést je k co možná největší dokonalosti*.

²² Srv. např. Hobbes, Th. *Leviathan*. Praha: OIKOYMENH, 2009.

²³ Schaller, K. *Studie k systematické pedagogice*, s. 9–10.

²⁴ Srv. Dewey, J. *Demokracie a výchova*. Praha: J. Laichter, 1931, s. 126–127.

DUALISMUS JAKO FORMA PEDAGOGICKÉHO MYŠLENÍ

Máme tu tedy dva modely, dvě obecná pojetí člověka a tomu odpovídající koncepcce výchovy. Jedno (novověkou filosofií a vědami inspirované) pojetí tvrdí, že tam, kde je člověk chápán jako soubor vrozených sil či možností k sebeuskutečnění, je úkolem výchovy tyto potence pouze rozvinout, explikovat. Druhé (klasické a svými kořeny sahající až do antiky) pojetí vyhláší, že je-li lidskost člověka chápána vůči metafyzickému horizontu, k němuž se má člověk celoživotně dopracovávat, má být odpovídajícím způsobem orientována i jeho výchova: chce jej přivést k tomu, co mu původně není vlastní. Různost pojetí člověka a jeho vztahu k tomu, co jej člověkem dělá (myšlení, kultura, hodnoty) se odráží v konkrétních představách o výchově a vzdělávání, v didaktických schématech a nejrůznějších osobnostních typologiích. Působila ještě ve 20. století v pozadí diskuse zastánců *Nové výchovy*²⁵ a tzv. tradiční (resp. klasické) pedagogiky, dnes má vliv např. na spory o podobu školy, kurikula apod.

Nejednoznačnosti, resp. duality v chápání člověka a jeho výchovy si všímá hned na začátku své *Experience and Education* John Dewey, když říká, že lidé mají přirozený sklon myslet v „extrémních protikladech“, tj. dualisticky. Dualismus byl stvrzen jako princip světa, poznání i jednání již v nejstarší řecké filosofii a to v nejrůznějších podobách (bytí × nebytí, stálost × změna, jsoucno × čas, vědění × mínění, dobro × zlo atd.).²⁶ Dewey ukazuje, jak se dualistické myšlení promítá do pojetí výchovy. Dějiny výchovných teorií se ustavily jako dějiny dvou svářících se koncepcí: jedna říká, že výchova spočívá na vývoji přirozených *vloh* „zevnitř“ (subjektivismus, Nová výchova), zatímco druhá chápe formativní činnost jako překonávání přirozených *sklonů* a jejich nahrazování návyky získanými pod vnějším tlakem (klasická či „tradiční“ pedagogika).²⁷

Dvojitý způsob chápání člověka vedl v průběhu 18. století k formulaci dvojího ideálu výchovy, který přetrvával až do našich dnů. (1) Ideál přirozené výchovy, resp. přirozeného rozvoje individua stojí proti (2) pojetí výchovy jako kultivace, humanizace člověka, zdůrazňujícímu transcendentní rozměr výchovy a motiv konverze – člověk je sice přirozený jako živočich, avšak jako lidská bytost a kulturní bytost nemůže být skrze pojem přirozenosti pochopen.

²⁵ Shrnutí principů *Nové výchovy* nalezne český čtenář např. v publikaci Stanislava Štecha *Škola stále nová*. Praha: Karolinum, 1992, s. 10–19.

²⁶ Sklon k dualistickému myšlení a výkladu věcí není vlastní jen evropské tradici, ale tuto otázku ponecháme stranou.

²⁷ Dewey, J. *Experience and Education*. New York: The Free Press, 1997, s. 17.