

## I. Základní pojmy

### Ludmila Muchová

*Cvičení: Každý posluchač je vyzván, aby sám pro sebe písemně zformuloval, jaké pedagogické cíle si klade pro svou vlastní práci se svěřenými dětmi v rámci práce asistenta pedagoga. Může jich být samozřejmě více než jeden...*

### Vysvětlení pojmů obecná pedagogika, edukace, výchova a vzdělání

V první polovině devadesátých let trpěla česká obecná pedagogika poměrně nejasným a nejednotným užíváním pojmů, které vymezovaly předmět pedagogiky jako vědy. Šlo zejména o vágní vymezení pojmů „výchova“ a „vzdělání“. Vyniklo to především vždy v okamžiku, kdy se autoři začali pokoušet o srovnání těchto pojmů s anglicky a německy hovořícími oblastmi. Například německá pedagogika rozlišuje v tomto smyslu tři termíny: Erziehung - výchova, Ausbildung - vzdělání a termín Bildung, který je nadřazeným pojmem pro výchovu a vzdělání v jejich celku. U tohoto pojmu se však musíme zastavit. Začal ho používat německý středověký filosof a teolog Mistr Eckhart. A v jeho pojetí to znamenalo takovou formaci, zušlechtění člověka, aby dospěl do stavu „ticha a klidu“, ve kterém by se stal skutečným „obrazem Božím“ – to pramenilo ze znalosti prvních kapitol Bible: Bůh stvořil člověka ke svému obrazu. Vidíme, že cíl člověka mistr Eckhart vnímal nad, nebo mimo cíle pouhé lidské společnosti, naopak, člověk má dospět nad „pouhou lidskost“, aby byl svým životem „podobný Bohu“ – tedy svou kreativitou, dobrotou, krásou... A i v pozdějších edukačních teoriích se setkáváme s tím, že termín Bildung bývá spojován s formováním, kultivováním člověka ve směru duchovních hodnot, které převyšují pouhé potřeby člověka a potřeby společnosti, ale směřují výš, ke schopnosti vnímat a vytvářet krásu, dobro, promýšlet, v čem spočívá skutečné štěstí člověka...

Obdobné je to v anglicky mluvících oblastech, kde můžeme slovo „education“ vnímat jako takovou formaci člověka, ve které se nerozvíjejí pouze jeho znalosti, schopnosti a dovednosti potřebné pro život ve společnosti, ale také jeho mravní a morální postoje a hodnoty. Českému prostředí tento třetí – zastřešující pojem – chyběl. Ovšem jde o pojem, který by představoval celek obsáhlejší než je pouhý součet pojmů „vzdělání“ – předávání informací o světě – a „výchova“ – předáváním hodnot a norem společnosti. Dnes již klasickým řešitelem tohoto problému je český pedagog Jan Průcha. Zevrubně popisuje svůj návrh na obohacení pojmového slovníku ve své Moderní pedagogice.

Především narazil Průcha na problém vztahu pedagogické teorie a pedagogické praxe. Konstatuje, že pojem „pedagogická praxe“ bývá v českém prostředí chápán zúženě především jako praxe školního vzdělávání, což velmi zužuje pojetí obecné pedagogiky jako takové, protože je v něm zanedbán důraz na výchovu. Navíc upozorňuje Průcha na to, že výchova bývá často chápána v úzkém pojetí jako záměrný proces předávání důležitých hodnot zejména v oblasti morální. Tím se snadno vytváří dojem, že

pedagog své svěřence buď vzdělává – tedy působí na kognitivní stránku jejich osobnosti, nebo vychovává – tedy se snaží ovlivnit především jejich city a jejich jednání. Chceme-li potom vyjádřit, o co vlastně jde v pedagogickém působení, musíme hovořit vždy současně o „výchově a vzdělání“, což je těžkopádné a neobratné.<sup>1</sup>

J. Průcha navrhuje přijmout jako pojem zastřešující výchovu a vzdělání počestný anglický výraz „education“, a to jednoduše jako „edukaci“. Definuje ji jako „činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje.“<sup>2</sup> Z toho, co jsme ovšem zkonstatovali o pojmech „Bildung“ a „education“ plyne, že tady jde o zásadní spor. A sice o to, zda naše pedagogické snahy mají směřovat přes zprostředkovávání obsahů a hodnot a norem společnosti k tomu, aby se z dítěte stal „poslušný občan“, začleněný do společnosti a spokojený s jejím stavem, nebo zda má pedagogům jít o něco víc, tedy o to, aby formovali, zušlechťovali dětskou osobnost na cestě, která směřuje výš, než je pouhá potřeba současné společnosti. Která směřuje k tomu, aby jí v odůvodněných případech dokázali překročit, usilovat o něco vyššího než je např. dům, auto, manželka a dvě děti a jednou dostačující starobní důchod...

Jako pojmy, které s pojmem edukace úzce souvisí, potom definuje především pojem edukační realita. Edukační realita je každá skutečnost v lidské společnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy nebo jsou vyvíjeny nějaké edukační konstrukty. Mezi edukační procesy patří – jednoduše řečeno – každá činnost, při které někdo někomu něco učí. Např:

- Školní výuka (učení je výrazně záměrné).
- Osvojování mateřského jazyka dítětem. Dítě se učí jazykovým a komunikačním dovednostem ve styku s matkou, otcem, sourozenci, kamarády... (matka, otec, vrstevníci...), kteří mu tyto dovednosti buď záměrně, nebo spontánně předávají.
- Trénink sportovce pod vedením trenéra. (Speciální prostředí, technické zařízení.)
- Edukační procesy v médiích např. programy proti kouření, drogám, v zájmu ekologické výchovy apod.

Až do pozdního stáří se člověk učí nebo učení jiným zprostředkovává. Moderní pedagogika je tedy vědou velice univerzální. Spolu s psychologíí a sociologíí vysvětluje jevy, které jsou podmínkou přežití a vývoje společnosti.

### **Edukační konstrukty**

jsou všechny teorie, modely, plány, scénáře, předpisy a jiné teoretické výtvořky, které nějakým způsobem určují či ovlivňují reálné edukační procesy.

#### Příklady edukačních konstruktů:

- Učební osnovy různých vyučovacích předmětů, učební plány různých druhů a stupňů škol, vzdělávací programy a standardy vzdělávání, didaktické testy,

---

<sup>1</sup> PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha : Portál, 1997, s. 49 – 57.

<sup>2</sup> PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2000, s. 16.

školní ysvědčení, různé certifikáty atp. (Popisují, předpisují, zavádějí, normují či hodnotí reálné edukační procesy.)

- Učebnice školní, učebnice pro samouky, výukové filmy, výukové počítačové programy.
- Instrukce k obsluze různých zařízení, kuchařky s předpisy na zhotovování pokrmů, rady lékaře pacientovi ... a mnohé další komunikáty verbální i everbální, které mají nějakou edukační (poučovací) funkci.
- Příkladem edukačních konstruktů jsou i veškeré výtvoary pedagogické teorie, například tento text, knižní monografie, články v pedagogických časopisech, referáty na konference, disertace a diplomové práce zaměřené na pedagogickou problematiku....

### **Edukační prostředí**

V pedagogickém myšlení minulosti existovalo již od starověku vědomí toho, že každá edukace se realizuje v nějakých konkrétních podmínkách a situacích.

### **Typologie edukačního prostředí**

**Existují velmi rozdílná edukační prostředí lišící se především druhem subjektů (edukantů a edukátorů), které jsou v těchto prostředích účastny.** Ačkoli tradiční pedagogika se soustřeďuje hlavně na školní edukační prostředí, je evidentní, že toto prostředí je pouze jedním typem, i když vysoce frekventovaným. Existují však i jiná edukační prostředí:

- rodinné (rodiče, děti, sourozenci, příbuzní)
- školní (žáci, učitelé, ředitelé, administrativní pracovníci, školník)
- skupinové neformální (členové party, turistického zájezdu, cestující v kupé vlaku)
- skupinové formální (členové NFS FI MU, vědecké asociace)
- profesní (zaměstnanci a jejich nadřízení pracovníci, personalisté, manažeři)
- zdravotnické (lékaři, pacienti, zdravotničtí pracovníci)
- sportovní (sportovci, trenéři, sportovní psychologové, maséři)
- vojenské (vojáci, poddůstojníci, důstojníci)
- vězeňské (vězni a dozorcí, vychovatelé, psychologové)
- náboženské (věřící, duchovní)
- intimní (partneři v přátelském či milostném vztahu)
- atd....

**Moderní pedagogika (edukační věda) se zabývá edukačními procesy probíhajícími v různých edukačních prostředích. Tato edukační prostředí se vzájemně**

**odlišují typem zúčastněných subjektů a obsahem, formami a intenzitou edukačních procesů. Odlišnost edukačních prostředí, zejména profesních, vyvolává vznik zvláštních pedagogik existujících vedle obecné pedagogiky.<sup>3</sup>**

V odborné pedagogické veřejnosti v České republice již Průchův pojem edukace skutečně zdomácněl a je běžně užíván mnoha pedagogy. Současně však přetrvává i užívání pojmů výchova a vzdělání. Je to pochopitelné, protože tyto výrazy disponují obecným porozuměním i v široké veřejnosti, zatímco výraz edukace působí dosud velmi odborně, cize, a především ještě stále není vytvořeno ono obecné povědomí o významu tohoto slova.

## **Různá pojetí edukačních teorií**

Pokud v následujícím výkladu budu používat pojem „výchova“, budu ho používat ve významu onoho německého slova Bildung a anglického Education. A uvidíme, že se hned dostaneme do problému, a to v okamžiku, kdy má být výchova definována. Rozebereme-li alespoň v náznaku některé aspekty této diskuse, dospějeme k závěru, který je pro naše téma důležitý.

Vyjděme od pojetí, které v našich podmínkách reprezentuje již dlouhá léta brněnský pedagog Vladimír Jůva. Ten definoval výchovu např. v roce 1976 takto:

- výchova je činnost cílevědomá a plánovitá
- rozvíjí rozmanité stránky jedince a usiluje o všestrannost
- týká se člověka ve všech věkových údobích
- připravuje ho pro plnění společenských funkcí a pro jeho osobní život.<sup>4</sup>

S přihlédnutím k těmto základním rysům definuje výchovu „jako cílevědomou, plánovitou a všestrannou přípravu jedince pro společenské funkce a pro osobní život.“ Pedagogika se potom podle Jůvy zabývá výchovou jak z hlediska jejího vzniku a vývoje, tak z hlediska jejího současného systému a jejích perspektiv. Klade si otázku, jaké jsou cíle výchovy, jaká je její sociální funkce, které faktory se na ní podílejí, jakými principy se řídí, v jakých formách a jakými metodami se uskutečňuje. Z hlediska těchto pedagogických kategorií, jako je výchovný cíl, výchovná funkce, výchovný činitel, výchovný princip, výchovná forma a výchovná metoda, zkoumá pedagogika výchovné jevy jednak v nejobecnější rovině, jednak v konkrétní rovině specifikované věkem vychovávaného jedince, výchovnou institucí, kde se výchova realizuje, nebo oborem, ve kterém jedince rozvíjíme.<sup>5</sup>

V podstatě stejným způsobem postupuje dvojice autorů Jůva sen. - jun. v učebnici

---

<sup>3</sup> PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha : Portál, 1997, s.61 – 66.

<sup>4</sup>JŮVA, V. *Obecná pedagogika*. Brno : rektorát UJEP Brno, 1976, s. 5.

<sup>5</sup>JŮVA, V. *Obecná pedagogika*. Brno : rektorát UJEP Brno, 1976, s. 5.

z roku 1995.<sup>6</sup> Vedle vlastní definice výchovy—,naši současnou výchovu můžeme definovat jako cílevědomou a plánovitou přípravu jedince pro život v rozvíjející se pluralitní demokratické společnosti“<sup>7</sup>- rozebírá učebnice tytéž pedagogické kategorie, v jejichž rámci sleduje obdobnou strukturu, obdobným způsobem třídí, srovnává a definuje.

Srovnejme toto pojetí s prací zcela odlišného charakteru, kterou představují díla R. Palouše.<sup>8</sup>

Palouš především polemizuje s tvrzením, že při výchově jde o záměrné a soustavné působení na jiného člověka. Záměrně na člověka podle něho působí i např. umělec. Palouš se navíc ptá, co říkají pedagogové o dvojici výchova - výroba, případně o dvojici pedagogika - technologie? Rovněž zkoumá, jak souvisí pedagogika v záměrnosti lidského působení s kybernetikou. Teprve když tyto pojmy odliší, pokouší se o výměr výchovy<sup>9</sup>:

„V šedesátých a sedmdesátých letech se skupina československých pedagogů a pedagogických psychologů (jejímž členem byl i autor) pokusila formulovat následující definici výchovy: Výchova je záměrné a soustavné působení lidského jedince (vychoovatele) na druhého jedince (chovance), které vede ke vzniku relativně trvalých změn v chování a prožívání tohoto druhého jedince.“<sup>10</sup>

Palouš konstatuje, že v uvedené definici jsou sice uplatněny všechny tři póly výchovné situace, avšak dva jako substantiva (vychoovatel, chovanec), tedy jako jména *podstatná*, třetí jako adjektivum (záměrné), tedy pouze jako *přídavné* jméno podstatného jména slovesného „působení“, které charakterizuje jen aktivitu jednoho z druhých dvou pólů, tedy vychovatele. Domnívá se, že tato definice se snaží vyjít vstříc nejen scientisticky orientovaným vědcům, nýbrž také důrazně zvažuje stanoviska, která jsou intimně spjata s novověkou „klasickou“ pedagogickou tradicí a s výchovnou praxí. Palouš poukazuje na neudržitelnost takového výměru fenoménu výchovy. Výchova podle této definice se rovná působení jednoho člověka na druhého, tedy se identifikuje nakonec s činností vychovatele. Ačkoliv definice usiluje o tripolární strukturu, jsou v ní zbývající dva póly (výchova, chovanec) „zavěšeny“ na pól první (vychoovatel). Palouš dovozuje, že jde o nechtěnou reflexi stále nepřekonaného monopolismu vychovávání. Herbartismus, ale i pedocentrický obrat k vychovávanému, stejně jako kybernetické vyvažování obou činitelů činných ve výchově jsou podle něho jen různými taktikami, jak zařídit, aby vychovatel - člověk dosáhl předsevzatých cílů.

Toto zjištění považuje za typické pro novověký koncept lidské subjektivity, kde jedinec - subjekt působí záměrně na jiného jedince - subjekt, zastávajícího roli objektu. Zahrnuje tak voluntarismus formujícího, plasticitu formovaného a pragmatičnost formování.<sup>11</sup> Uzavírá: „Výchova může být pojata při zdůraznění voluntarismu vychovatele jako naplánovaná organizovaná činnost. Člověk je v rámci kontrolovatelné tolerance 'připraven pro život', tj. vzdělán a „obroben“ na vzdělaného či vychovaného jedince, na

---

<sup>6</sup>JŮVA, V. sen. & jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1995.

<sup>7</sup>JŮVA, V. sen. & jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1995, s. 22.

<sup>8</sup>PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991. Nebo PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991.

<sup>9</sup>PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 29 - 55.

<sup>10</sup>PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 53.

<sup>11</sup>PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 49 - 55.

umravněného občana, působícího ve výrobě a ve společenském styku. Jedinec může být pojímán - při zdůraznění plasticity formovaného - jako 'předmět' výchovy, přece jen blízký ostatním 'objektivním realitám'. Není sice pokládán za 'materiál' (i to se někdy stává), nicméně za res - věc, která může být změřena, popsána a upravena do příslušné podoby. Etatizovaná společnost disponuje výchovou jako nástrojem formování 'svých' občanů, což jsme intenzivně prožívali v druhé polovině 20. století. Při akcentování pragmatičnosti výchovy se zdá, jako by účely dávala realita sama. Aby mohl vychovanec 'fungovat' ve strukturách novověké společnosti (státu, produkci, rodině coby reprodukci nových občanů apod.), vyžaduje sám formativní zásahy: musí nabýt ('osvojit si') určitých 'vědomostí', 'dovedností' a 'návyků'.<sup>12</sup>

Palouš se proto obrací ke konceptům, které této novověké, moderní dobové situaci předcházely: ke konceptu výchovy řecké a křesťanské.<sup>13</sup> Ve srovnání s moderním pojmem "výchova" Palouš ukazuje u těchto dvou koncepcí na nápadný rozdíl: Zatímco moderní výchova měří svůj výkon úspěšností chovance v určitém oboru nebo životě vůbec, platónská *paideia* i křesťanské *educatio* tento zřetel zcela postrádají:

„Kdo byl onou blíže neurčenou silou osvobozen od svých pout a 'tažen' ke světlu, prožívá zpočátku všechno možné, jen ne pocity úspěchu. Cítí se nedobře, je mu nevolno, je oslněn, má spíš pocity ztráty než zisku... Vzhledem k tomu, že výchovná instance mu dala nazřít pramen světla, Slunce - *Agathon*, nemůže se už vrátit ke své bývalé 'zdatnosti' ani akceptovat 'zdatnost' těch, kteří nikdy nic jiného než stíny neuzřeli. Rozumí svému bývalému světu jinak než předtím a jinak než ti, kteří nikdy neobrátili hlavu ke zdroji světla.“<sup>14</sup>

„*Educatio* je přípravou cesty následování v jeho naprosté vydanosti, v Jeho vydávající se lásce (rozuměj Kristově - pozn. aut.), *agapé*, v pomoci bližnímu a v utrpení, to vše v odevzdanosti Bohu - Otci, je vybízením k této cestě a přípravou na ni. Kategorie úspěšnosti zde nemůže mít žádnou pozitivní úlohu... Právě ve chvílích domnělých úspěchů je opouštěna cesta vydanosti, a tedy cesta k následování.“<sup>15</sup>

Vidíme, že Paloušovo pojetí základních pedagogických problémů je zcela odlišné od pojetí např. Jůvova.<sup>16</sup> Palouš v této souvislosti vysvětluje, že tato různost pojetí má svůj historicko - filozofický osud. On sám se hlásí k filozofickým směrům 20. století, které mají svůj počátek v Husserlově fenomenologii a své pokračování v Heideggerově existencialismu či v Patočkově filozofii.

*(Chvilka na to, aby posluchači zařadili cíle, které na začátku definovali jako své vlastní pedagogické cíle v profesi asistenta pedagoga pod pojmy Bildung nebo pod českou definicí cíle pedagogiky).*

---

<sup>12</sup>PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 55.

<sup>13</sup>PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991 s. 56 - 89.

<sup>14</sup>Jde o Paloušovu interpretaci Platonova slavného podobenství o jeskyni. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 90.

<sup>15</sup>PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 91, 92.

<sup>16</sup>Podobné pojetí vykazuje např. i J. Kořa: KOŘA, J. *Pedagogika jako věda o výchově*. In: Kasíková H., Vališová, A. aj. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha : ISV, 1994, s. 19 - 27.

Jsme u problému, který dobře popisuje německý pedagog R. Lassahn.<sup>17</sup> Ten ukazuje obtíže, k nimž musí nutně dojít vědy zabývající se člověkem. Tyto obtíže plynou z jevu lidské svobody. Lassahn odkazuje na skutečnost, že mnohá jednání člověka nejsou přísně determinována a nemůžeme je vysvětlit jako sled příčin a následků. Člověk tak sice může jednat, určité příčiny působí určité následky, není to ale nutně vždy a za všech okolností. Tak zejména v posledních dvou stoletích existují vedle sebe v sociálních vědách různá přesvědčení o tom, co vlastně věda je. Lassahn podává následující příklady:

- „Ještě před dvěma sty lety mohl přírodovědec exaktně popsat nějaký přírodovědecký jev a současně ho vyjádřit jako zázrak ve velkém plánu Božího stvoření. A to celé bylo viděno jako věda. Pro Komenského bylo právě v tomto smyslu zobrazení pořádku světa zobrazením původního stvořitelského pořádku. Vyučení se tomuto pořádku = děj školního vyučování - bylo následováním stvořitelského pořádku. V obou případech bylo kritériem pro vědu poznání Božího pořádku a následování tohoto pořádku. Sama přírodní věda byla začleněna do tohoto schématu.
- Se začátkem kritické filozofie se myšlení odklonilo od teologických předpokladů. Ptalo se na možnosti a podmínky vlastního myšlení, vlastní zkušenosti, nezávisle na teologických předpokladech. Jak dospívá člověk ke zkušenosti? Jak získává vlastní poznání? Jakou cestou dospívá od jednotlivých poznatků k obecné výpovědi a k zákonu? Takovou formulací problému se zabývají vědecké pojmy. Nikoliv předpoklad teologického pořádku, nýbrž vědomí pořádku vytvářeného samotným člověkem, ne předpokládaný, nýbrž logický základ systému zkonstruovaného vlastními silami tvoří kritéria vědeckosti.
- Jiná forma vědy povstává z otázky, čím má vlastně věda být. Jeden názor tvrdí, že lze vysvětlit jen to, co je k dispozici, jedním Hegelovým slovem: „přinést svět na jediný pojem“. Takový předpoklad určuje vědě určitou roli uvnitř společnosti. Ostatní členové této společnosti potom tyto poznatky získávají, používají nebo odkládají. Věda, jak praví toto přesvědčení, je prosta hodnocení, pečuje pouze o poznání a pravdu. O následky se nestará. Podle této představy může fyzik rozbit atom a společnosti je přenecháno, zda z tohoto poznatku zkonstruuje atomovou elektrárnu nebo bombu.
- „Filozofové svět pouze různě interpretovali, jde ale o to jej změnit.“ Tuto zásadní větu pronesl Karel Marx ve své 11. tezi o Feuerbachovi, když proti němu postavil kritiku, že se nestará o následky svých činů. Věda je určena k tomu, aby to, co je k dispozici, měnila. Musí pracovat jinak než ti, kteří chtějí realitu jen vysvětlit. Kdo chce měnit, musí nutně koncipovat prospektivně něco nového. Inventura může být v nejlepším případě předpokladem pro vlastní obchod vědy, který začíná až na její druhé straně.“<sup>18</sup>

Podle R. Lassahna zde různá pojetí ukazují pouze různé aspekty, jiné strany velmi mnohotvárného jevu. Nejde zde o úkol určit jedno teoretické vědecké pojetí, nýbrž jde o právo na problém. Z vědeckých pojetí, která zvláště ovlivnila pedagogické myšlení,

---

<sup>17</sup>LASSAHN, R. *Einführung in die Pädagogik*. Heidelberg - Wiesbaden : Guelle und Meyer, 1991, s. 14 - 28.

<sup>18</sup>LASSAHN, R. *Einführung in die Pädagogik*. Heidelberg - Wiesbaden : Guelle und Meyer, 1991, s. 16, 17.

vybírám zejména tato čtyři:

- Na začátku našeho století to byla filozofie W. Diltheje a jeho žáků, fenomenologie E. Husserla a speciálně životní filozofie existencialismu se zástupci Heideggerem, Jaspersem či Bolnowem, které později ovlivnily výchovně teoretické myšlení. Na tomto základě se dále rozvíjí tzv. „duchovědná pedagogika“.
- Na pozitivismus A. Comteho navázalo na začátku našeho století neopozitivistické hnutí - ve filozofii Moritz von Schlickeho, přes Rudolfa Carnapa, Viktora Krafta a Ernsta Wittgensteina až ke Karlu R. Popperovi a Hansu Albertovi. Tento filozofický neopozitivismus ovlivnil první pedagogická teoretická pojetí na základě čistě empirických nálezů již v první třetině našeho století, rozhodující rozvoj však nastal až po 2. světové válce.
- Tím, že je člověk vychován, je mu zprostředkováno poznání, umožněno vzdělání, není ještě vyřešena otázka, k čemu má být člověk vychován, jakým vědění mu máme posloužit, v čem spočívá jeho formace. Tím jsou navrženy otázky po normách, smyslu a cílech, jimiž se před 2. světovou válkou zabývala zejména v Německu tzv. „normativní pedagogika“.
- Pokračování Hegelových myšlenek v kombinaci s marxistickým a psychoanalytickým pojetím vedlo k pojetí společenskokritické vědy, které je v Německu zastoupeno tzv. Frankfurtskou školou (M. Horkheimer, Th. W. Adorno, J. Habermas). Příslušná pedagogika nese název „marxistická“ nebo „kritická výchovná teorie“.

Na jiném místě Lassahn ukazuje, jak tato různá filozofická pojetí ovlivňují obecný obraz člověka, který kromě jiného každá filozofie vytváří.<sup>19</sup> Za příklad může sloužit např. jeho kritika novopozitivismu. Všechno, co nelze na základě dohody považovat za vědecké, označí tento směr logicky za nevědecké. Tak zůstane celá velká oblast lidského života - např. otázky lásky, touhy, stesku po domově, utrpení, bolesti či důvěry - mimo vědu. Na druhé straně hypotetická tvrzení, která platí až do doby, než jim bude odporováno, jsou zevšeobecňována pomocí induktivní generalizace a obsahují kvazizákonné hodnocení. Z něho plynou prognózy a celé technologie. Tak jsme v empiricky orientovaných vědách svědky vytváření řady technik a technologií: techniky vyučování, techniky přípravy na vyučování, techniky kurikula, psychotechniky, komunikační techniky atd. V obrazu člověka ustupuje do pozadí to, co naopak tolik zdůrazňuje existencialismus: jeho svoboda. Na její místo nastupuje představa ovlivnitelnosti člověka. Člověk se zbavuje vlastní odpovědnosti za své činy. Tu přebírají tvůrci technologií a techniky, programátoři a programy...

V našich úvahách dospíváme k důležitému závěru. Nemůžeme hovořit o jediné obecně pedagogické teorii, která by se zabývala obecně jevem „výchova“. Různá pojetí obecné pedagogiky jsou ovlivněna různou orientací na ten který filozofický směr. Můžeme tak uzavřít, že zatímco většina našich autorů se kloní, ač nereflexivně, k neopozitivistickému filozofickému pojetí (pro naši potřebu jsme uvedli jako exemplární případ pedagogiku V. Jůvy), existují i autoři, např. R. Palouš, kteří se hlásí velmi

---

<sup>19</sup>LASSAHN, R. *Einführung in die Pädagogik*. Heidelberg - Wiesbaden : Guelle und Meyer, 1991, s. 88.



otevřeně a živě k filozofii existenciální.<sup>20</sup>

Je zvláštní, že tento názor na současný stav české obecně pedagogické teorie zůstal po dlouhá léta od pádu vlády marxistické pedagogiky osamocený a v odborných diskusích byl devalvován jako „nevědecký“. Teprve v nedávné době jsme se mohli setkat s analýzou J. Průchy, která se s touto naší nápadně shoduje.<sup>21</sup> Průcha vysvětluje mnohost různých obecně pedagogických teorií ještě poněkud šířeji. Konstatuje, že v dějinách dochází opětovně ke změně obrazu světa a člověka (jak jsme to ukázali v našem výkladu na Komenském a na době osvícenectví), který je však určující pro vznik tzv. paradigmatu, tedy souboru obecných názorů, které nepotřebují další dokazování, ale které ovlivňují významně výzkumné přístupy a konkrétní metody vědců. Průcha přebírá Burrellovu a Morganovu klasifikaci paradigmat. Pro náš výklad je zde důležitá první ze dvou dimenzí („subjektivně - objektivní“ dimenze a dimenze „stabilita - změna“). Tato dimenze „subjektivně - objektivní“ je podle citovaných autorů charakterizována následujícími póly:

- nominalismus - realismus
- sociální svět jako konstrukt - sociální svět jako fakt
- voluntarismus - determinismus
- humanismus - behaviorismus
- zájem o jedinečné - zájem o obecné
- idiografické pojetí - nomotetické pojetí
- fenomenologie - pozitivismus
- kvalitativní metoda - kvantitativní metoda
- pochopení - vysvětlení
- „měkká data“ - „tvrdá data“
- běžný jazyk - odborná terminologie
- mikroperspektiva - makroperspektiva
- německá *Geistwissenschaft* - anglosaská *science* ...

Zatímco pravý pól - „objektivní“ - je reprezentován filozofickým pozitivismem, levý pól - „subjektivní“ - hermeneutikou, která je základní metodou duchovědné pedagogiky.

Podle našeho názoru nejde v našem prostředí o to, kritizovat z jedné paradigmatické pozice tu druhou a osočovat ji jako nevědeckou, ale spíše o odvahu přiznat se k vlastnímu obrazu světa a člověka, kterému odpovídá určitý filozofický směr, a v jeho intencích rozvíjet obecně pedagogickou teorii. Pro náboženskou pedagogiku platí totéž.

V tuto chvíli je důležité přijetí faktu, že cesta k určitému pojetí pedagogiky vede od filozofického směru, který stojí v jejím pozadí, přes obraz o světě o člověku, který je touto filozofií vytvářen a stává se základním kamenem určitého paradigmatu.

---

<sup>20</sup>Podobnou orientaci vykazují i další čeští autoři, např. Zdeněk Kratochvíl: KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Herrmann a synové, 1995.

<sup>21</sup>PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997, s. 29 - 32.

## II. Cíle edukace

### **Jak pedagogika (ne)řeší problém stanovení cílů ve vzdělání a výchově?**

Prameny:

Friedrich Rost: Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik (Lesefassung für die Studierenden), Ringvorlesung, Sommersemester 2002. Noch nicht zitierfähige Fassung.

Ludmila Muchová: Dějiny pedagogiky. Učební text pro vyšší odborné školy, Praha 2019. Pracovní verze, není určeno citování.

### **Úvod**

Každý vychovatel, který to myslí se svým vychováváním a vzděláváním druhých vážně, si musí hned na začátku své výchovné a vzdělávací práce položit otázku, jakého cíle chce svým výchovným a vzdělávacím působením dosáhnout u svých svěřenců. Protože teprve když si odpoví na tuto základní otázku, může se rozhodovat, jaké pro to zvolí metody práce a jaké prostředky. Musí se vlastně ptát, pro jaké hodnoty, eventuálně normy, chce svoje svěřence dovést.

Jenže výchovné situace nečekají, až takováto zásadní a velká rozhodnutí uděláme. Jako rodiče, vychovatelé a učitelé, jsme do nich namočeni téměř v každém okamžiku našeho rodičovského nebo profesního života.

Příklad: 14letá dcera nám oznámí, že ji parta kamarádů pozvala na večírek. Máme ji pustit? Tu partu vůbec neznáme, adresa, na které se má párty konat, nám nic neříká, nevíme, jestli se tam nebude pít alkohol, kouřit nebo dokonce „hulit“... Máme projevít 14leté dceři důvěru, že i kdyby to tak bylo, že svádění party odolá? Nebo jí máme takovýchto pokušení spíš chránit? A až jí bude 16, jak se rozhodneme potom?

Zahlédnu v supermarketu, že 10 letý žák z mé třídy krade čokoládu. Mám na to upozornit prodavače a vystavit ho vyšetřování, usvědčení a vystavit tomu, že ho v této situaci uvidí i sousedé a známí jejich rodiny? Nebo to mám přičíst vývojovému selhání na cestě dospívání a v podstatě nad tím mávnout rukou?

Jaký smysl má učit kolem dokola žáky jména a obsahy děl všech autorů romantických románů v 19. století jenom proto, že patřili k obrozeneckému hnutí v naší zemi, ale o jejich významu pro současný a budoucí život našich dětí o nich výrazně pochybují?

Máme žáky vést k hodnotám jako je „píle“, „vytrvalost“ nebo „věrnost“, když tyto hodnoty v generaci dospělých nejsou nijak zvlášť ceněny a ani nerozhodují o jejich úspěchu v kariéře?

Ano, můžete namítnout, že dobře rozhodnout v takových konkrétních situacích vyžaduje znát dobře všechny okolnosti a souvislosti každého z těchto případů. To je sice pravda. To by nám určitě v případné diskusi nad těmito otázkami pomohlo. Ale určitě je tu ještě jedna – zcela obecná okolnost. A sice, že musíme mít na velmi obecné úrovni ujasněno, o jaké hodnoty nám ve výchově půjde. Bude-li tou hodnotou „bezpodmínečné

podřizování se autoritám“, rozhodnu v prvním případě dívky toužící po účasti na párty jinak, než když bude onou hodnotou „vědomí odpovědnosti a samostatnost“. Nebo ve druhém případě bude-li onou hodnotou masarykovské „nebát se a nekrást“, bude lepší risknout trochu ostudy pro malého zloděje. Nebo neriskovat ostudu, ale vytvořit v krátké budoucnosti prostor pro vážný rozhovor na téma „krádež“ s malým provinilcem. Ale pokud krádeže, zejména malé, ani dospělí lidé nevnímají jako něco zásadně špatného, mohou klidně tento projev vývojové nevyzrállosti dítěte přejít. Atd.

Shodneme se určitě na tom, že když jde o morálku, cílem výchovy bude, aby si naši svěřenci osvojili zcela určité hodnoty a normy. Normy a hodnoty panující ve společnosti se však skrývají i za procesem, který rádi od výchovy oddělujeme jako proces předávání informací – tedy vzdělávání. Například: vzděláváme tak, aby se žáci učili především kriticky myslet, samostatně vyhledávat informace, posuzovat jejich pravdivost, uvádět je do souvislostí, protože naším cílem je, aby dosáhli velké tvořivosti, originality v myšlení, které vtělí později do svého pracovního výkonu? Nebo nám jde o to, aby se stali jednou bezmyšlenkovitými vykonavateli příkazů, které dostanou vždy spolehlivě „shora“? (Pozor, na vojně to nemusí být vůbec nesmyslné, jelikož je to příprava na bojové situace, ve kterých bezpodmínečná poslušnost nadřízených může rozhodovat o životě a smrti!).

### **Význam pojmu „norma“**

Původně pochází toto slovo z latiny a znamenalo tesařský úhloměr pro měření pravých úhlů. V přeneseném významu slova znamená „měřítko“, „pravidlo“, „předpis“, „zásada“. Jenž ani tato slova nepoužíváme vždy jednotným způsobem. Můžeme jimi myslet celkem 4 věci:

1. Norma jako průměrná hodnota, ve smyslu „normální“. Například řekneme „křivka normálního rozložení“ – a všechno, co se vejde do nejčastějších projevů lidí, je označeno za normální, tedy to, co určuje normu.
2. Norma jako idea, jako hraniční koncept konkrétní dokonalosti. Např. v geometrii: čtverec musí mít všechny čtyři úhly pravé a všechny čtyři strany stejně dlouhé.
3. Norma jako technický smysl, jako konvence – např. jako vymezení přesných požadavků při hře, třeba stanovení váhových kategorií pro zápasníky.
4. Norma v morálním či právním smyslu jako návod ke správnému jednání, podle kterých se mají řídit jednotlivci nebo celé skupiny. Např. příkázání, zákazy, rozlišení mezi tím, co se dělat může, co se dělat má a co se dělat musí...ať už jsou to pravidla psaná či nepsaná, postihují jen určité situace nebo platí obecně, nebo jsou dokonce uzákoněna a jejich neplnění je trestáno...

Naopak hodnoty jsou naše preference, díky kterým upřednostňujeme určité věci před jinými věcmi (mají pro nás větší hodnotu). Jestliže však někdo žije pouze pro preferování všeho, co odpovídá právě a jenom jeho momentálním potřebám, mine se v životě s tím, co některé filosofické školy nazývají „existenciální smysl života“. Podle jejich přesvědčení totiž existuje vyšší svět hodnot, který se možná někdy ztrácí ze zorného úhlu společnosti, ale stále je zde přítomný. Patří do něho takové hodnoty, jako je: spravedlnost, rovnost, odvaha, poctivost, statečnost a občanská statečnost, mírnost,

vytrvalost, soucit, milosrdenství, láska k bližním, víra a víra v Boha, obětavost, přátelskost, tolerance, svoboda, otevřenost, nenásilí, smysl pro odpovědnost, smysl pro míru, spolehlivost, píle, odpovědnost za životní prostředí....

## Odbočka:

### **Příklady stanovování cílů ve výchově a vzdělání u různých pedagogů v historii**

*Sokratés (469 – 399) – Poznej sám sebe!*

#### **Historický kontext**

V klasickém období žilo Řecko v podobě malých státních útvarů, vlastně městských států (nejznámější Sparta a Atény). Základem pedagogického myšlení v dalších dějinách Evropy se stala aténská kultura. Zásadním krokem řecké filosofie té doby byl postupný ústup od mýtického vnímání světa. Mýtus je posvátný příběh vyprávějící o posvátném vzniku světa. Tím, že ho vyprávěl, identifikoval se člověk s dobou posvátného počátku světa, stával se součástí příběhu, který ale vedle mýtické symbolické formy v sobě obsahoval také náboženské a vědecké prvky důležité pro porozumění smyslu světa a lidského života. Lidé si tedy nepředávali v rámci výchovy pouze pracovní dovednosti nutné k fyzickému přežití. Životem v mýtu získávali přesvědčení o posvátnosti a smysluplnosti místa člověka ve světě. Mýtus byl zdrojem uzavřenosti jejich světa, který prožívali jako samozřejmý a který jim dodával životní klid. Řecká filosofie udělala krok od mýtu a objevila ducha: od mýtu Řekové dospěli k logu. A s tím i k nejistotě, neklidu a k pochybnostem o postavení člověka ve světě a o smyslu lidské existence. Výchova přestala být pouhým cvičením v nápodobě starší generace a v zacvičení do tradičních sociálních struktur. Zásadním pojmem se stává pojem areté – ctnost. Původně ve významu znamenitost nějaké věci, později jako „nejlepší stav, nejlepší naplnění vlastní existence pro všechno jsoucí.“ A to jako obecný nárok na výkony lidí bez rozdílu stavu. Ctnost byla pevně spojena se světem, jehož řád byl dán předem jako řád ve státě (polis) a kosmu. Řekové si uvědomili svého ducha (svou vlastní duchovnost), který dokáže přemýšlet sám o sobě, dokáže se sám od sebe distancovat a zaujmout kritické stanovisko vůči tradicím, které do té doby přijímal jako nerozporuplné. Začali hledat důvody svých přesvědčení ve svém vlastním rozumu, který rozpozná, co je dobré, správné a pravé ze své vlastní síly.

Sokratovi předcházeli učitelé, označovaní jako **sofisté**. Jsou zakladateli pozdějšího evropského školství. V centru jejich pozornosti je člověk (Protagoras: Člověk je mírou všech věcí). Jsou označováni za tvůrce éry „prvního osvícenství“. Jejich péče směřuje k promyšlení vztahu člověka k řádu, k normám lidského jednání, k umění používat jazyk, to vše ve vztahu k lidské racionalitě. Smyslem je naučit žáky, aby se díky získaným znalostem a umění přemýšlet o těchto vztazích dobře uplatnili ve společnosti. To vše se spojuje v řečnickém umění. Rozeznávají přitom otázku hledání pravdy a otázku účinku řeči. Paidea (slovo odvozené od slova paidagogos – otrok doprovázející děti do školy) znamená výkon vysvětlujícího a osvobozujícího rozumu. Občas však podlehlí pokušení přikládat větší význam účinku řeči než hledání pravdy: Pravda je to, co se osvědčilo, dobré je to, co je užitečné – základní utilitaristická myšlenka (odvozeno od lat. Slova utile – užitečný). Mýtus už nepovažují za vše vysvětlující základ pro lidskou morálku a porozumění světu. Tím, že dovolují zpochybňovat dosavadní tradice, rituály a zvyky, přikládají mimořádnou sílu relativitě lidského úsudku: všechny názory mohou být prokazatelné jako pravdivé, tudíž mají stejnou platnost. Zákony a normy jsou tudíž také relativní a kdykoliv změnitelné. Do této myšlenkové atmosféry vstupuje Sokrates.

#### **Historie Sokratova života**

Sokratés se narodil v roce 469 v Aténách. Jeho otec byl sochař, matka porodní bába. Sokrates se vyučil otcovu řemeslu, ale jako dospělý se začal věnovat filosofii. Zažil velký rozkvět svého rodného města, ale na sklonku života také jeho úpadek po peloponéských válkách (dozvíme se o nich víc v pojednání o Platonovi). Sám se účastnil tří válečných tažení. Při nich se projevil jako velmi statečný jak pomocí raněnému vojákovi, tak tím, že se zastával nespravedlivě odsouzených. Když v Aténách po peloponéské válce vládlo Třicet tyranů, Sokratés odmítl splnit jejich rozkaz a přivést člověka odsouzeného k smrti. Obžalovala ho a k smrti odsoudila ale až znovunastolení demokratická vláda. Obžaloba ho vinila z toho,

že neuznával státem uznávané bohy, zaváděl božstva nová a kazil mládež. Sokrates se rozsudku podvolil, ačkoliv pravděpodobně mohl utéci. Byl popraven v roce 399.

### **Hlavní Sokratovy myšlenky**

Sokratés sice byl ovlivněn sofistickým způsobem myšlení, ale změnil směr podstatné důležitosti lidského tázání po poznání, a to směrem od opakování znalostí druhých, k poznání sebe sama, které je poznáním veškerého poznání. Protože ten, kdo pozná, že zná sám sebe, musí také být takový, jaké je to poznání, které má: musí být uvážlivý, rozvážný. Poznat sám sebe může člověk pouze v dialogu s druhými lidmi. Sokratovský rozhovor spočíval v neustálém kladení stále podstatnějších otázek, nešlo v něm o pouhou výměnu názorů, ani o zakuklené poučování. Vycházel z přesvědčení, že sami sebe neznáme. Nejsme posledními vlastníky veškerého poznání a pravdy (sophoi), ale jsme její hledači a milovníci (philosophoi). Lidé, kteří to nedělají, nežijí život důstojný člověka. Sokrates svými otázkami na ulicích a tržnicích Atén provokoval lidi, aby začali promýšlet svůj život a utvářet ho svobodně a zodpovědně. Metodicky to dělal tak, že nejprve člověku i za pomoci ironie ukázal, že si ve svých názorech na život sám odporuje (tzv. aporie – problém, který v sobě nese neřešitelný rozpor). Následoval dialektický krok, ve kterém partneri hledali rozdíl mezi tím, co je dobré a tím, co je špatné a byli tlačeni k tomu, aby je přezkoušeli pomocí argumentace. Třetí krok – umění porodní báby (maeutické) – spočíval v umění klást dovedně otázky partnerovi tak, aby objevil své myšlenkové umění a namísto pasivního přebírání vědění druhých lidí sám za sebe promýšlel tvořivě hodnoty pro svůj život. Protože mravní logos – věčný zákon – zůstává pro člověka vždy závazným. Najdeme ho pouze tehdy, když dospějeme k mravnímu poznání, které se projevuje také v našem jednání. Ctnosti se můžeme „naučit“, ale pouze tehdy, když ji poznáme vlastním rozumem, nelze se jí „naučit“ tím, že se budeme učit nazpaměť to, co o ní říkají jiní.

Sokratés sám po sobě nenechal žádné písemné dílo. Jeho myšlenky popsal a rozvinul až Platón.

### *Platón (427 – 347)*

#### **Historický kontext**

Výrazným dějem v životě Platóna byly Peloponéské války mezi Aténami a Spartou. Trvaly téměř 30 let (r. 430 – 406 př.n.l.), dotkly se tedy jeho dětství a mládí, jejich důsledky nesl jako aténský občan celý život. Šlo v nich především o to, který z těchto států bude vládcem nad řeckým územím. Válečné štěstí se na obou stranách střídalo, nakonec byly poraženy Atény a podrobeny tvrdým válečným sankcím, mezi jinými politickému diktátu Sparty, které podléhala vláda třiceti tyranů (byli mezi nimi i dva Platónovi strýci). Velmi rychle tak ztratily význam Atény, zhruba deset let za nimi však také Sparta.

#### **Historie Platónova života**

Narodil se ve význačné aténské rodině. Platón byla jeho přezdívka, znamenala široký, mohutný. Jeho jméno bylo Aristoklés. Předpokládá se, že se ještě jako mladý setkal se Sokratem a že byl jeho žákem osm let. Nebyl však s ním při jeho smrti, tvrdil, že byl nemocný. Po popravě Sokrata odešel z Atén a byl až na Sicílii nebo v Egyptě. Vrátil se jako čtyřicetiletý a zakládá svou slavnou Akademii, která potom existovala dalších 800 let. Zemřel ve věku 80 let.

#### **Hlavní Platónovy myšlenky a dílo**

Základním stavebním kamenem jeho teorie je podobenství O jeskyni: Nevzdělání lidé se podobají vězňům, kteří jsou přikováni pouty nohama a hlavou ke stěně jakési jeskyně. Za nimi vede dlouhá strmá chodba k dennímu světlu. Vysoko nad nimi plápolá oheň, ale vězni k němu kvůli poutům nemohou otočit hlavu. Před nimi je zídka podobná projekčnímu plátnu. Chodí za ní lidé a nosí různé předměty nebo zvířata, ale vězni z nich vidí pouze stíny, to zaviniho světlo ohně, dopadající na zídku. Jenže vězni neví nic o tom, že vnímají místo skutečných lidí, zvířat a věcí, pouze stíny. A tu je jeden z vězňů zbaven pout a s pomocí již osvobozeného člověka stoupá vzhůru, k dennímu světlu. To ho nejprve oslní, takže vnímá místo krásy skutečného denního světla jen bolest. A nejrady by se – plný bolesti a po námaze strmé cesty vzhůru – vrátil ke svým spoluvězňům. Teprve pomalu si zvyká na denní světlo: svět vidí nejprve jakoby v mlze, v noci však postupně rozezná nebeská tělesa, potom i předměty v denním světle,

a nakonec – jako vyvrcholení své cesty – pohlédne tváří v tvář slunci. Osvobozený vězeň se vrací zpět do jeskyně a zdá se, že není nic jednoduššího, než poučit spoluvězně o tom, že to co vidí, jsou pouhé stíny pravého světa. Čeká ho velké rozčarování: vysmějí se mu. Jeho úkolem však je – protože sám byl osvobozen – osvobozovat ostatní. Jak Platón uzavírá – pouze svobodný může osvobozovat.

Člověk, který vnímá pouze „stíny věcí“, je obrazem člověka, který vnímá svět pouze prostřednictvím své smyslovosti a pudovosti. Kdežto „rozpoznat skutečné věci skutečného světa“ znamená obrátit se celou svou duší ke světu poznání, je to cesta od pudového a smyslového - k duchovnímu poznání. A slunce samotné je symbolem dobra. Lidský duch, osvobozený z pout své pudovosti, hledí tváří v tvář ideji krásy a dobra a chápe, že jeho povinností je osvobozovat pro ni i ostatní. To, že lidská duše tvoří obecné pojmy, jako je „ctnost“, vysvětluje Platón tak, že duše dříve přebývala v neměnitelném bytí a v této říši čistoty viděla všechny ideje. Výchova je cesta od smyslového světa do světa nadmyslového bytí. K tomu musí člověk umět nahlédnout do vlastního nitra. Pedagogové z tohoto podobenství vyvozuji závěr, že vzdělání je obratem všech sil člověka, nejen síly rozumu, že člověk není schopen projít takovou cestou sám a bez bolesti, že potřebuje někoho, kdo již žije tváří v tvář slunci – v ideji dobra.

Stát je „makroantropos“ – člověk ve velkém. Z podstaty duše odvozuje Platón ideál státu. Jako se duše člověka podobá zapřaženému vozu – kočí je rozum, dobrý kůň je vznětlivost, horší kůň je smyslová žádostivost – směřuje člověk k ctnostem uměřenosti (smyslová žádostivost), statečnosti (vznětlivost) a moudrost (rozum). Nad nimi stojí nejvyšší ctnost – spravedlnost. Podle nich se také člení státní organismus. Platón dělí jeho obyvatele do tří stavů: stav vládců (filosofové, kteří prošli cestou vzdělání v matematice a filosofii), stav bojovníků (cvičení zvláště ve vůli) a stav živitelů (cvičení v sebeovládání smyslové žádostivosti). Tomu by měl odpovídat i systém odděleného vzdělávání, které by mělo být od útlého věku záležitostí státu. Stát se nemá opírat především o demokratické zákony, ale o výchovu, která vede člověka k osobní ctnosti. Vnitřní řád člověka i vnější pořádek ve státě vycházejí z téhož loga (věčného zákona), je potřeba je uvést v soulad. Stát není organizací vlády a moci, ale je společenství lidí, kteří odvozují své vztahy ze své lidské přirozenosti. Platónovi se tak podařilo vytvořit utopistickou teorii státu i vzdělání a výchovy.

O jeho nejznámějším díle Politea napsal Rousseau, že nejde o spis politický, ale že je to nejlepší pedagogické dílo, jaké bylo kdy napsáno. Pro pedagogiku jsou dodnes aktuální principy sokratovského rozhovoru: 1. Myšlení není pouze intuitivní proces, ale metoda, jak řešit problémy 2. Nepodléhá názorům autorit, ale síle argumentů 3. Je založeno na opravdové snaze porozumět argumentům druhých lidí 3. Zpřesňuje se v dialogu, ve kterém účastníci hledají argumenty pro a proti vůči svým názorům 4. Cílem dialogu je hledání hlubšího porozumění pravdě všemi účastníky dialogu.

## *Jan Ámos Komenský (1592 – 1670)*

### **Charakteristika doby jeho života**

#### **Třicetiletá válka (1618 pražská defenestrace – 1648 Vestfálský mír)**

V Evropě se během 16. století křesťanství dělí na protestantskou a katolickou větev. Protestanty reprezentují luteráni a kalvinisté. V českých zemích vzniká v polovině 15. století Jednota bratrská. Její myšlenky byly ovlivněny myšlenkami Petra Chelčického. Ten je formuloval v reakci na myšlenky husitské. Protestantství se šíří především z Německa do severní Evropy, naopak rakouské země jsou katolické. V Čechách podporují katolictví habsburští císařové. Ovšem náboženské svobody do značné míry vrací českým stavům císař Rudolf II. Když se dostal na český trůn Habsburk Ferdinand II., Rudolfův dekret o náboženské svobodě zrušil a v r. 1627 uzákonil v Čechách katolické náboženství jako jediné povolené.

Samotná válka začíná vzpourou českých stavů proti císaři (Pražská defenestrace 1618) a jejich prohrou v bitvě na Bílé hoře (1620). Po té se války šíří do celé Evropy, zapojují se do ní téměř všechny evropské státy, které se spojují do různých protestantských nebo katolických aliancí, některé země (např. Francie)

bojují střídavě za katolictví nebo protestanství. Nejde totiž pouze o náboženský konflikt, ale také o mocenský boj. Válka končí totálním vyčerpáním obou stran. Evropa přichází díky válkám o třetinu obyvatel, počet mužů klesl někde až o 50 % (město Magdeburg přišlo o 23 000 z původních 25 000), řadí těžké infekční nemoci, šíří se bída a hlad. Nikdy před tím v dějinách Evropy nezasáhly války celé její území a neměly tak zničující dopad.

Také to však byla doba, která rozvíjela myšlenky humanismu a renesance, které souvisely s objevem Nového světa, s kopernikovským obratem i s myšlenkami reformace. Jenom díky velkému zájmu o poznání, které panovalo mezi mysliteli tohoto období, našel Komenský při svých útěcích před válkami vždy ochotné hostitele a vydavatele svých knih.

### **Životopis a hlavní díla („Moje dílo bylo putováním, vlast jsem neměl.“)**

Narodil se 28. 3. 1592 buď v Nivnici u Uherského Brodu, nebo přímo v něm. Již v dětství mu zemřeli oba rodiče, otec, když mu bylo 12 let. Komenský žil v rodině Českých bratří, což byla malá reformní křesťanská církev nabádající své členy k pokojnému a laskavému životu naplněnému vírou v Ježíše Krista. Komenský zůstal celý život této víře a tomuto životnímu usilování věrný. Jeho opatrovník nedbal příliš na jeho vzdělání, takže např. latinsky se začal učit až v 16 letech. Když mu bylo 19 let, vyslala ho církev pro jeho kázeň a smysl pro řád na univerzitu v Herbornu, kde ho učili tehdejší učenci J. H. Alsted a Ratke. Oba velmi ovlivnili jeho pedagogické myšlení. Od 21 let Komenský studoval dále teologii, také hodně cestoval po Evropě – byl např. poprvé v Amsterdamu. Po třech letech studia se vrátil zpět do své farnosti. A protože byl ještě mladý na to, aby převzal duchovní úřad v církvi, stal se rektorem bratrské školy v Přerově. Hned zde napsal své první dílo, později ztracené, gramatiku ke snazší výuce latiny. Ve 26 letech byl vysvěcen na kněze a stal se pastorem farnosti ve Fulneku a současně vedl zdejší bratrskou školu. Pouhé tři roky zde trvalo jeho nejšťastnější životní období, ukončené bitvou na Bílé hoře, s ní postupným návratem katolického náboženství. Fulnek byl dobyt Španěly a vypálen. To je začátek Komenského života na útěku. Nejprve utíká do Brandýsa nad Labem pod ochranu barona von Zierotin. Zde vzniká Komenského duchovní kniha Labyrint světa a ráj srdce, dodnes je to kniha, která patří mezi nejcennější česká literární díla. Ukazuje svět jako bludiště lidí, kteří v něm ztrácejí smysl života pro samé nesmyslné aktivity, a život s Bohem jako život, který jediný naplňuje člověka smyslem. Protože jeho ochránce dostal od císaře zákaz podporovat nekatolické kněze, ukryl se Komenský s několika druhy u barona Sadowského ze Sloupu. Zde obrátil svou pozornost zpět k didaktickým úvahám a začal psát didaktickou knihu. To však už byl rok 1627 a s vydáním zákona císaře Ferdinanda o jediném katolickém náboženství v českých zemích opustilo Čechy 30 000 protestantů, s nimi i Komenský. Odešel do polského Lešna, kde v té době žila bratrská církevní obec, a nemusel se bát pronásledování. Stává se zde učitelem a velmi rychle vydává didaktickou knihu Brána jazyků otevřená. Užívá zde novou metodu: spojuje výuku jazyků s věcným učením. Děti by si měly zvykat vyslovovat pouze ta slova, jejichž významu rozumí, neučit se „řeč pro řeč“. Lidé se nemají učit tak, aby opakovali pouze to, co se dočetli v učených knihách, ale to, co sami pochopili z pozorování nebe a země: „*Příroda nic netiskne ven, leč co uvnitř uzraje a samo chce vyrazit. Neboť nenutí ptáčka opustit vejce, dokud se údy náležitě nevytvoří a nezesílí, ani ho nenutí k letu, dokud nevidí, že má peří, ani ho nevyhání z hnízda, dokud nevidí, že umí létat, atd.*“ ... „*Tedy slovům ať se vyučuje a učí jenom ve spojení s věcmi, tak jako se prodává, kupuje a přenáší víno s nádobou, meč s pochvou, dřevo s kůrou, ovoce se slupkou. Neboť co jiného jsou slova než obaly a pochvy věcí?*“ (Citáty jsou z Didaktiky velké, která vyšla v Brně v r. 1948, s. 122 a 151). Spis se velmi rychle rozšířil do mnoha zemí, protože to bylo přesně to, co měnilo přístup k učení: ani scholastické disputace, ani jednostranný humanismus, ale cesta porozumění zkušenosti. V roce 1632 (ve 30 letech) vydává svoje hlavní pedagogické dílo Didaktika velká – a sice nejprve česky jako pomoc zkušene české vlasti, teprve později ji překládá do latiny. V tomto díle se Komenský neomezuje pouze na didaktické zásady, ale řeší zásadní otázky smyslu výchovy. Knihu Informatorium školy mateřské napsal Komenský německy. V té době už se stal mezinárodně uznávaným pedagogem a podle jeho myšlenek byly reformovány školy v mnoha zemích. S tím souvisí i to, že byl ve 30 letech zvolen roztroušenými církevními obcemi Jednoty bratrské biskupem. Brzy nato vydává své zásadní dílo Pansofie: Návod, jak všechny všemu naučit. Komenský – ve spolupráci s řadou učenců tehdejší Evropy – se pokouší o vytvoření encyklopedie veškerého vědění (což tehdy bylo na rozdíl od dneška ještě možné). Odmítá proto pozvání švédské vlády, aby zorganizoval v jejich zemi reformu školství, a svoje naděje vkládá do

Anglie, konkrétně do německého přistěhovalce Samuela Hartliba, přítele básníka Milтона. Ten ovlivňuje anglický parlament, takže se zdá, že zde bude moci Komenský uskutečňovat svoje pansofické myšlenky. Jenže v téže době dojde v Irsku k povstání a anglický parlament odkládá problémy se svým školstvím. Komenský využívá pozvání Holanďana Ludwiga van Geera, který se usídlil ve Švédsku a Komenskému zprostředkoval pověření, aby podle své metody sepsal pro švédské školy učebnice. Komenský na nich pracoval ve švédském Elblagu (od roku 1642, tedy jako padesátiletý). Tuto práci Komenský dokončil stejně jako studie k pansofii a vrátil se do polského Lešna. Znovu zde byl zvolen biskupem a začal se svému duchovnímu povolání věnovat ze všech svých sil. Vedle toho napsal další knihu: Nejnovější metoda jazyků, a přepracoval školní učebnice. Vestfálský mír však doslova vydal na pospas členy Jednoty bratrské, vyhnáné z Čech, jejich vyhnanství. I Komenský ztrácí definitivně naději na návrat do vlasti. Reaguje na to ještě větším příklonem k práci. Přijímá pozvání uherského šlechtice Rakoczyho do Šaryšského Potoka v Semihradsku, kde se pokouší o reformu tamní školy podle myšlenek pansofie. Z plánu reformovat sedm tříd se mu podařilo uskutečnit reformu pouze ve třech. Ale v rámci reformy vydává další světoznámé dílo Svět v obrazech (302 dřevorezbových obrázků s vysvětlujícím textem). Dalších 200 let sloužila tato kniha žákům v různých školách Evropy. Sice zprostředkovávala encyklopedické znalosti, ale hlavním principem učení byla názornost. Středověký způsob memorování zde byl zcela opuštěn. Smyslem učení se stalo, aby se poznání nesestávalo z řady nesourodých a roztržitých znalostí. Jeho smyslem bylo, aby je žáci dokázali znalosti propojit a tak aby se staly skutečnou součástí života, aby ho ovlivnily. V roce 1654 (jako dvaasedesátiletý) se vrací do Lešna, aby se více věnoval svému biskupskému poslání. Zde ho čekala další katastrofa. Součástí Tricetileté války byla také Válka polsko – švédská. A město Lešno bylo známé svým vstřícným postojům vůči protestantům a naklonění Švédsku. Jiná katolická polská města na to odpověděla tím, že Lešno zničila a vypálila. Komenský přišel na sklonku života o svůj veškerý majetek včetně knih a rukopisů. „Nahý“ – jak sám sebe označil – a nemocný, putuje přes Slezko, Štětín a Hamburk do Amsterdamu, kde se ho ujímá syn Ludwiga Geer Laurencius. Komenský se znovu vzmáhá k horečné činnosti. Vydává v latině svoje sebrané didaktické spisy. Jeho poslední dílo má ráz ryze duchovní: Jedno potřebné. Je to vlastně jeho vyznání celoživotní věrnosti a oddanosti Bohu a rozloučení. Umírá v r. 1670 v 79 letech. Pohřben byl v sousedním Naardenu.

### **Osobnost Jana Ámose Komenského (Jedno potřebné...)**

Komenský nepatří k největším světovým pedagogům pouze pro svoje pedagogické dílo, ale také pro vzácné charakterové vlastnosti, které osvědčil v mimořádně kruté době. Byl myšlenec osvětlování duší žáků prostřednictvím učení pokorně oddaný, považoval ho za podstatnou pomoc při naplňování životního úkolu člověka – dospět na konci života k setkání s Bohem: ..... Podstatnou charakteristikou jeho života, kterou nelze oddělit od jeho pedagogické práce, byla křesťanská víra, kterou prožíval opravdově a hluboce, a ve které po celý život ani tváří v tvář válečným utrpením nezakolísal a zůstal jí věrný. To, k čemu chtěl výchovou přivést žáky, sám žil: všeobjímající a pokornou láskou k lidem. Vynikal pevnou vůlí, díky níž pracoval celoživotně na svém díle s neuvěřitelnou pílí. Co do množství publikovaných prací patří mezi nejméně plodnější vědce všech dob (asi 150 prací). Díky své pílí získal na tu dobu neuvěřitelné penzum znalostí. Ty navíc dokázal zprostředkovávat s jazykovým mistrovstvím, názornosti často pomáhal jednoduchými podobenstvími nebo příklady. Byl také velkým myslitelem, svoje ideály dokázal zformulovat jasně a pochopitelně. Ve svém životě prošel velkým utrpením exulanta, umíraly mu manželky a děti, války ničily jeho majetek i dílo. Na druhé straně se také dožil velkého mezinárodního uznání a nezištné pomoci mnoha přátel. Především to však byla jeho hluboká důvěra v Boha, která mu pomohla překonat všechny překážky a odcházet ze života smířený, bez nenávisti a hořkosti. Na tragiku jeho života tak dopadá nenápadný, ale jasný paprsek víry, která za veškerým jeho dílem stála: „*Nezanechávám vám žádné jiné dědictví mimo to jedno potřebné, abyste se Boha báli a jeho přikázání zachovávali. Na tom totiž u člověka všechno závisí... Ty pak, Pane, jsi kdysi řekl svému Petrovi: Ty, až se obrátíš, posiluj své bratry, řekni také nyní mně, svému služebníkovi: Ty, až se obrátíš od věcí nepotřebných k jednomu potřebnému, uč tomu své bratry. Svými bratry nazývám všechny ty, kteří vzývají jméno Kristovo a svými bratry nazývám všechny lidi téže krve, celé pokolení Adamovo, obývající veškerý povrch zemský. Tutéž moudrost Kristovu, jedno potřebné, doporučuji také tobě, můj národe Moravanů, i sousedním Čechům.*“ (Jedno potřebné, kapitola X).



## **K hlavním myšlenkám Komenského díla**

Z Komenského života a díla vidíme jasně, že nelze od sebe uměle oddělit jeho křesťanskou víru a poslání biskupa v Jednotě bratrské a jeho pedagogické dílo. Tyto dvě roviny se v jeho životě neustále prolínaly. Svět je labyrint, který bez nalezení pevného bodu ve víře v Boha vede pouze ke zmatku. Bůh, kterého nalézá člověk ve svém nitru, je tím, kdo mu může jediný dát smysl v chaosu světa. A tomuto cíli mají sloužit všechny jeho pedagogické knihy. Komenský byl přívržencem chilialistického učení, z něhož pro něho vyplývala víra, že Kristus se velmi brzy vrátí na tento svět k poslednímu soudu. Lidé, kteří - po kažení hříchem – ztratili cestu k Bohu, však mohou být přivedeni zpět na cestu k Bohu právě prostřednictvím výchovy. V díle *Via lucis* popisuje Komenský trojí podobu božského světla: věčné světlo v Bohu samotném (lidé ho mohou zahlédnout pouze skrze Zjevení – např. v textech Bible), vnitřní intelektuální světlo lidského rozumu, vůle a umění, a jako vnější pozemské světlo hvězd, které zasahuje naše smysly. Věda, která „všechno obsahuje“ – pansofie – má být zrcadlem všeho – viditelného i neviditelného. Má člověku pomoci, aby stoupal (jako po Jákobově žebříku) od viditelného k neviditelnému, až k Božím zjevení. K tomu mají sloužit 4 zařízení: 1. Univerzální učebnice (pochodně světla), 2. Univerzální školy („svítilny“ světla), 3. Univerzální kolegia učenců a duchovních pastýřů (služebníci světla) a 4. Univerzální jazyk (olej pro světlo). Výchova má proto tak podstatný význam pro život člověka, že ho má vyvádět směrem vzhůru, k Bohu. Plnost lidství je plností v případě, že cesta člověka vede od smyslů k myšlení a nakonec k víře. Proto musí výchova obsahovat tři oblasti: poučení resp. vzdělání, mravnost a bohabojnost. Přitom by měl platit princip uspořádanosti: od péče o materiálně k péči o formu: věci musí předcházet slovům. Od smyslů (dětská zkušenost, názor ve výkladu) přes paměť k pochopení a od něho k úsudku. Posledním cílem výchovy je mravnost a zbožnost. Až díky těmto dvěma duchovním silám se člověk odlišuje od ostatních tvorů. Pro mravní výchovu jsou rozhodující vzory rodičů a učitelů a vedení k disciplíně. K tělesným trestům používá obraz z přírody: Slunce poskytuje rostlinám to, co pro život potřebují, vždy, déšť a vítr často, blesky a bouřky zřídka – a přece ti všichni slouží rostlinám k dobrému. Srdcem pedagogiky je služba obrácení se člověka k Bohu. Výchova má zde pouze podpůrné prostředky, má zprostředkovat žákům tři prameny náboženské zkušenosti: svět jako Boží dílo, lidi samotné a božskou hybnou sílu v nich a zejména bibli jako Boží slovo. Co nesměruje k Bohu, je čistá marnivost.

*J. J. Rousseau (1712 – 1778) – „Vše vychází dobré z rukou Tvůrce, vše se kazí v rukou člověka.“*

## **Rousseauův život**

J. J. Rousseau se narodil v Ženevě v rodině řemeslníka - hodináře. Jeho předci patřili k Hugentům vyhnaným z Francie. Otec měl prý veselou, ale neklidnou povahu. Matka zemřela 9 dnů po porodu. O dítě se potom starala otcova sestra, která z knihovny, kterou rodině odkázal jeden duchovní (příbuzný matky), předčítala chlapeci romány a příběhy často dlouho do noci. Současně ale vyžadovala řád a dodržování pravidel. Rousseau považoval svoje vlastní narození za „první neštěstí“, jako dítěti mu matka chyběla, zvláště když otec opustil svůj obchod, živil se jako taneční mistr a nakonec se znovu oženil a rodinu opustil. Tím se navzájem definitivně odcizili. Sám Rousseau byl spíše tělesně slabý, ale vznětlivý, obtížnost jeho povahy ještě zvýraznila pouze ženská (nikoliv mateřská) výchova. Péči o syna po otcově úteku z rodiny v jeho 10 letech převzal strýc, který dal Jeana Jacquea na výchovu k venkovskému faráři Labercierovi. Zde dostal trochu základů latiny a vůbec první základy vzdělání. Následoval pobyt u jednoho pokoutního právníka a po té u jednoho rytce, kterého ovšem tajně nenáviděl pro jeho hrubost, proto po krátkém čase utekl do Savojska k faráři Ponverre, který se pokusil přivést Rousseaua ke katolictví a svěřil ho paní Warens, což bylo podle Rousseaua „*osudové setkání po tolika předcházejících bludných cestách.*“ Ta poslala Rousseaua do útulku pro katechumeny – těch, kdo se připravují na křest – v Turíně. Rousseau zde dostal potřebné poučení, přijal katolickou víru a brzy útulek opustil. Tím začal jeho poměrně dobrodružný život. Podnikl několik cest, setkal se s Abbé Gaimem – později to byl jeho „savojský vikář“ v Emilovi. Vždy se však vracel k paní Warens, která se neustále, leč marně snažila zprostředkovat mu nějakou práci. Rousseau byl nadaný zpěvák, ale nevydržel ve sboru, pracoval 2 roky jako pomocník v zemském katastru, v Benátkách, atd. Rousseau ji nazýval „drahá maminka“. Následoval pobyt ve venkovském sídle, kde se začal systematicky sám vzdělávat, takže si osvojil dobře latinu, zeměpis a historii, anatomii a fyziologii a studoval filosofy, jako byli Descartes, Lock nebo Leibnitz. To

vše se odehrálo mezi jeho 20. až 30. rokem života. Konec milenecké lásky paní Warens vnímal jako očistnou bouři. Ale protože neměl velkou důvěru ve své znalosti, stal se vychovatelem v domě pána z Mably. Výchovné zásady „opsal“ od Lockeho, ale neuspěl. Sám o tom píše: „*Moje jemná přirozenost mě vybavila dobře k vychovatelskému povolání, kdyby ovšem nebylo mé vznětlivosti. Dokud šlo všechno dobře, byl jsem anděl. Ale stal se ze mě ďábel, když to začalo jít špatně. Jakmile mi můj svěřenec nerozuměl, byl jsem okamžitě mimo sebe. A když ukázal zlobu, byl bych ho nejráději zabil. A to nebyla nejšpatnější cesta ke vzdělání... Jiné dítě nade mnou triumfovalo, když jsem se rozčílil. V tu chvíli se ono stalo tím moudrým a ze mě bylo dítě...*“<sup>22</sup> Rousseau požádal po roce o propuštění a odešel do Paříže, kde chtěl na Akademii uplatnit svůj projekt zapisování not pomocí čísel. Byl však odmítnut. Dostal se zde však do mnoha salónů, i do domu pana Dupina. A podařilo se mu uplatnit se jako poradce s vychováváním jeho syna, což ho přivedlo znovu ke studiu pedagogiky. Následovalo několik dalších zaměstnání u vyšších vrstev společnosti, až Rousseau dospěl k závěru, že vysoké panstvo, s veškerým dokonalým vzděláním, je naprosto prohnilé. Ve snaze se s nimi definitivně rozejít navázal vztah s Terezou Le Vasseur, pařížskou švadlenou, která neznala čísla ani hodiny, a zamýšlel s ní vybudovat klidné a idylické štěstí, ale narazil na hrubost a surovost jejích příbuzných. Prožila s ním však velmi mnoho společných let, teprve po 20 letech si ji vzal za ženu. Po vzoru svých lehkomyšlných přátel odložil pět dětí, které s ním Tereza měla, do sirotčince, kde neměly velkou naději na přežití. (Víme to ovšem z jeho „Vyznání“). Život s nemajetnou Terezou vyžadoval výdělek. Věnoval se sekretářské práci a opisování not, seznámil se i s Diderotem, Grimmem a dalšími filozofy, ti ho však k sobě nepustili příliš blízko, ale mohl přispívat do vznikající Encyklopedie. Především z finančních důvodů odpověděl v r. 1750 na soutěžní otázku Dijonské akademie, „zda věda a umění přispěly k očištění mravů“ svým prvním dílem „Rozprava o vědách a umění“, ve kterém tvrdě zkritizoval prohnílost sociálních a mravních vztahů tehdejší společnosti. Získal druhé místo a rázem se proslavil. Ale odpověď na druhou otázku Dijonské akademie, na kterou v r. 1753 odpověděl dílem „Rozprava o původu nerovnosti mezi lidmi“ už takový úspěch neměla, naopak setkala se velkou nelibostí vládnoucích kruhů, které zřejmě ovlivnil Voltaire. Rousseau se vrátil do Ženevy a přestoupil zpět ke kalvinismu. Znovu se vrátil do Paříže, kde mu jeho dlouholetá přítelkyně madam d'Epinau poskytla skromné ubytování. „*Konečně jsou všechna moje přání naplněna*“<sup>23</sup>, vyjádřil se Rousseau, nicméně dlouho zde se svou družkou Terezou nevydržel, rozešel se v nedobrému i se svými přáteli a s dobrodinkou a stáhl se do malého domku v Montmorency. Konečně v r. 1762 (jako padesátiletý) vydává knihu „Emil aneb o výchově“ a tím začíná závěrečná doba jeho útěků před pronásledováním. Francouzský parlament nechává knihu spálit, pronásleduje ho pařížský arcibiskup, nepřijímá ho ani Ženeva, ani Bern. Uchýlí se do Neuchatel na pruském území, ale i odtud musí utéci před nepřízní obyvatel, krátkou dobu žije v Anglii na pozvání D. Huma, kvůli rozeprám se však nakonec vrací zpět do Paříže pod jiným jménem. Dokončuje svoje „Vyznání“, to je však na popud paní Epinau policejně zakázáno. Rousseau se stahuje úplně do soukromí a zabývá se zahradnictvím a hudbou. Ke konci života je kladně vyřízeno veřejné volání po tom, aby dostal ve stáří přístřeší. Poslední léta svého života tak stráví na zámku markýze z Girardinu v Ermenonville. Někteří dějepisci tvrdí, že jeho náhlá smrt byla následek sebevraždy, jiní dokonce, že to byla vražda, pravděpodobně však zemřel na mrtvici. Až v r. 1814 byl jeho popel převezen do pařížského Pantheonu.

### **Hlavní myšlenky v Rousseauově díle**

Rousseauovo dílo je považováno obecně za jeden z vrcholů pedagogiky. Ne však proto, že by přišel s převratnými myšlenkami. Navazoval daleko spíše historicky na Platona a z novodobějších pedagogů na J. Locka. To, co je však především v jeho díle „Emil aneb o výchově“ nové, je to, že výchovou se nezabývá pouze jako dovětkem filosofie (nebo teologie) nebo jako jejím praktickým důsledkem, ale jako oborem par excellence. Ani nevidí výchovu pouze jako funkci náboženství nebo státní politiky. Samotné obecné určení člověka určuje to, co je podstatou výchovy: „*V přirozeném pořádku, podle kterého jsou si všichni lidé rovni, spočívá jejich společenské povolání a stav člověka. A kdo je k tomuto povolání dobře vychován, nemůže špatně naplňovat ta povolání, která se na něho vztahují. Život je to povolání, kterému ho chci naučit.*“<sup>24</sup> Samotné dílo Emil není román, ani přesný návod na výchovu. Jedná

<sup>22</sup> Zens, W., Frank, F., Siebert, E., *Geschichte der Pädagogik...*, s. 256 – 257.

<sup>23</sup> Zens, W., Frank, F., Siebert, E., *Geschichte der Pädagogik...*, s. 258.

<sup>24</sup> Rousseau citován podle Böhm, W. *Geschichte der Pädagogik...*, s. 69.

se spíše o umělou literární fikci, která má provokovat čtenáře k tomu, aby přemýšleli o námětech, které představují návrhy odporující ustáleným výchovným představám. Je to spíše vize správné výchovy, která se ale nemůže odehrávat přesně tak, jak je v knize popsána. Emil je zde reprezentantem dětí a mladých lidí. A popisovaná výchova, jak to dělá Rousseau, reprezentuje obecnou výchovu.

Rousseauovým východiskem (které jsme mohli zahlédnout i jako problém jeho života) jsou paradoxy lidského života, které tkví v jeho samé podstatě: Rozpor mezi svobodou a determinací, mezi individuem a společností, mezi rozumem a citem... Dítě nemá být vychovááno pro své určení v budoucnosti. Vychovatel nemůže předvídat, co všechno přinese budoucnost, ta sama je nepředvídatelná. Výchozím bodem výchovy proto musí být právě ona otevřenost budoucnosti. To mění především cíl výchovy, který získává úplně nový rozměr, spočívající v rozměru plného lidství.

Zásadní Rousseauovou otázkou je otázka po lidské přirozenosti. Řeší ji především ve své druhé rozpravě „Pojednání o původu a příčinách nerovnosti mezi lidmi“. V odvážném myšlenkovém experimentu si představuje jakýsi předspolečenský stav člověka (který ovšem nikdy neexistoval a ani existovat nemohl a nebude moci). Heslo „zpět k přírodě“ mu podstrčili jeho odpůrci. Rousseau sám tento obraz vykresluje proto, aby ukázal dvojznačnost procesu vývoje člověka od přirozeného bytí k tomu společenskému. Ambivalence spočívá v tom, že člověku nejsou vlastní vlastnosti, které jsou podstatné pro jeho lidství, od přirozenosti, ale že je získává až prostřednictvím kultury – např. vzpřímenou chůzi, jazyk, rozum, mravnost, vyšší city jako lásku, důvěru, přátelství apod. To vše ho sice může kultivovat, na druhé straně to v sobě nese rozpory, ve kterých můžeme zahlédnout kořeny zla. To, co tedy člověka podstatně odlišuje od zvířete, je jeho schopnost stávat se dokonalejším, lepším. A tuhle schopnost rozvoje nalezneme u každého člověka i u lidstva jako celku. Kdežto zvířata zůstávají po tisíciletí v tomtéž stavu jako jejich zvířecí předci. Jestliže se však lidé začnou chovat hůře než dříve, je to způsobeno tím, že se vracejí zpět ke svému původnímu stavu a tak ztrácejí veškerou dokonalost, kterou díky svým schopnostem před tím získali. Takoví lidé upadají pod úroveň dobytka, protože ten nemůže ztratit to, co nikdy nevlastnil a žije ze svého instinktu.

Vlastnost vládnout řečí může člověka rozvinout například až k četbě vysoce hodnotné literatury, ale také díky ní může upadnout až k těm nejhorším lžím. Filosofie může člověka dovést k těm nejhlubším myšlenkám, ale může být také zneužita k obelhávání lidí, láska se může zvrátit do žárlivosti, blahobyt v závist. Na jedné straně tedy má výchova vést člověka k přemožení jeho vlastní zvířeckosti, na druhé straně ohrožuje lidskou přirozenost, na jeho souhlas se svou vlastní přirozeností, útočí na jeho identitu. Výchova má podle Rousseaua uvést člověka do kultury a společnosti, aniž by ovšem ztratil svou vlastní identitu. Má mu pomoci k získání identity, kterou už nemůže mít ve společnosti stále a pevně, ale které může dosáhnout alespoň v určitých bodech. „*Učiňte člověka za jedno se sebou samým a učiníte ho tak šťastným, jak je to jen možné.*“<sup>25</sup>

Rousseau se tak vlastně pokouší řešit otázku, kterou řešili už antičtí filosofové i Komenský, a sice ukazuje na rozpor mezi tím, jaký člověk je (ve zkušenosti viny, hříchu nebo poklesku) a tím, jakým by mohl být. Rousseau však dává na tuto otázku novověkou odpověď. Zavrhuje přitom jak antickou, tak středověkou křesťanskou odpověď. Člověk podle něho není součástí vyššího řádu, ale je odkázán na sebe samého a na schopnost svého vlastního sebeutváření. Vyostřuje tak myšlenky humanismu: Výchova je obnovení cesty člověka do stavu milosti a s tím spojené naděje na znovuoobnovení pořádku chtěného Bohem díky síle samotného člověka. Rousseau celkem důsledně píše na základě svých úvah dopis pařížskému arcibiskupovi Beaumontovi (r. 1763), že odmítá učení katolické církve o dědičné vině, která zkázu člověka vidí jako následek zla, které lidstvo způsobilo na začátku dějin (Adama v ráji), a které je možné odčinit až po skončení lidských dějin. „Hřích“ není podle Rousseaua zděděný stav člověka. Zlo je výsledkem lidských činů v tomto světě.

Problém výchovy je tedy podle Rousseaua rozpor mezi „přirozenou“ a faktickou „společenskou“ existencí člověka. A v této chvíli přechází ke kritice společnosti. Ta podle něho produkuje „dvojsmyslné

---

<sup>25</sup> Rousseau citován podle Böhm, W. Geschichte der Pädagogik..., s. 70.

lidi“. Takové, kteří nežijí v souhlasu sami se sebou, a proto vytvářejí společenské klima, kde se daří přetvářce, lži, závisti, sobectví a dychtění po majetku a moci.

Výchovu k identitě jako cíli výchovy ale Rousseau neřeší jednoznačně. Ve svých dílech popisuje tři modely takové výchovy. První model spojuje se společností obdařenou dobrými zákony, jako tomu bylo například v řecké Spartě za Lykurga a v Platonově představě státu. V takovém případě je podle něho možná výchova veřejná. Protože přírodní a společenská přirozenost se v takovém případě překryjí, díky výchově se sjednotí přání či puzení jednotlivce s jeho vědomím povinnosti vůči všeobecnému zájmu. To, co však platilo pro antiku, neplatí pro současnou společnost, kde harmonie mezi vlastní a občanem se mění. Už Augustin rozdělil svět na civitas Dei a civitas terrena. A reformce taktéž lidem přisoudila tytéž dvě říše: pozemskou a boží. Druhý model je ve spojení s Rousseauem nejznámější – je to model přirozené výchovy, jak ji popisuje v prvních dvou knihách Emila. Přirozená výchova usiluje o rozvoj přirozené identity člověka, ale není hlavní hybnou silou výchovy. Týká se pouze prvních dvou fází života, kdy procesy růstu a zrání jsou velmi podobné. Pro Rousseaua se taková výchova týká především individuálních zvláštností a celkového naturelu dítěte, ale je to vlastně dílo až pozdějších interpretací pedagogiky J. J. Rousseaua. Třetí model je nejdůležitější. Týká se fáze ve vývoji dítěte, kdy končí úkol výchovy podporovat proces zrání dítěte a začíná ho vidět jako morální bytost, na rozdíl od bytosti přírodní. To je obsahem především Druhé rozpravy pro akademii v Dijonu. Přejít od bytosti přírodní k bytosti mravní není proces přirozený. Na místo přírodního stavu, který člověka reguloval tiše a nenápadně, nastupuje nový princip – princip sebevlády. Člověk má začít řídit otázky své sebezáchovy nikoliv spontánním pudem, ale má je řešit promyšlením a vědomým vedením vlastního života. Prostředky pro to jsou síla intelektu, svoboda a jazyk. „*Dokud se neprobudí rozum, není žádná skutečná výchova*“, říká v knize Julie aneb Nová Heloisa<sup>26</sup>. Rousseau vlastně vytvořil program teoretické a praktické výchovy k usuzování, a to postupným vytvářením rovnováhy mezi individuálními schopnostmi, získanými dovednostmi a poznávanými potřebami. Jinými slovy: Chce formovat člověka rozvíjením vztahu mezi dosaženou fází vývoje a vnějšími požadavky, a to v každém okamžiku výchovy, ne pouze na jeho začátku a na konci. Celých pět knih Emila popisuje dramatický děj formování, ve kterém působí na chlapce mnoho a mnoho okolností a ty se stávají příčinami, které nejsou předem vypočitatelné. Taková výchova nemůže člověka dovést k dokonalému zvládnutí všech životních okolností, může ho jenom naučit, aby je citlivě vnímal, promýšlel a teprve potom na ně reagoval. Co vlastně Rousseau mínil svou mírnou skepsí vůči možnosti, aby člověk moderní společnosti žil skutečně identicky, plyne z fragmentu „Emil a Sofie aneb osamělost“. Emil se po několika letech rozvádí se svou ženou Sofií (jejich sňatkem končí kniha Emil), žijí odděleným a osamělým životem, věnují se své každodenní činnosti. Emilova výchova však přispěla k tomu, že žije moudře, navzdory všem protivěnostem ve společnosti, ranám osudu i osobnímu zklamání.

Rousseauovskou pedagogiku tedy můžeme vnímat jako sice hypotetický a pouze myšlenkový experiment, který však v sobě nese velkou pedagogickou výzvu i pro současnost: Nechť si výchova položí jako svůj cíl pozdvihnout člověka z jeho skutečného stavu do stavu, ke kterému by mohl dospět!

## *Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841)*

### **Herbartův život**

Narodil se v Odenburgu v Dolním Sasku. První pedagogické zkušenosti získal jako soukromý vychovatel, později jako učitel na gymnáziu. Ve 26 letech se habilitoval na univerzitě v Göttingenu (taktéž v Dolním Sasku), o dva roky později odchází na pozvání pruské vlády do Královce, kde působí dalších 25 let, poté se vrací na univerzitu do Göttingenu, kde působí prakticky do konce svého života. Obory jeho přednášek byly filosofie, psychologie a estetika, resp. etika. Mezi jeho základní díla patří Všeobecná pedagogika z cíle výchovy odvozená z r. 1806 nebo Nárys pedagogických přednášek z r. 1835.

### **Hlavní myšlenky v Herbartově díle**

Podle Herbartů přichází dítě na svět bez vlastní vůle a bez jakéhokoliv morálního jednání. Dříve, než se v něm rozvine schopnost volně se rozhodovat, rozvíjí se v něm nejprve pouze jakási divoká vznětlivost,

---

<sup>26</sup> Rousseau citován podle Böhm, W. Geschichte der Pädagogik..., s. 74.

kteřá v sobě nese princip nepořádku, zraňuje řád daný dospělými lidmi a uvádí budoucí osobnost dítě do nebezpečí. Tuto vznětlivost musí vychovatel potlačit, a to pouze mimořádně za použití násilí, vhodnější je spíše uplatňování vychovatelské autority ve spojení s láskou k dítěti. Přitom však Herbart nemá na mysli potlačení zdravé dětské spontaneity. Jenom to, že dětské spontaneitě chybí řád pevné vůle. Její nedostatek musí být vyrovnán prostřednictvím pevného „vedení“ (které se může projevit jako usměrňování dětských zájmů), poté „vyučováním“, nakonec „výchovným vyučováním“.

Pedagogika podle něho vychází ze dvou věd: psychologie, která jí dodává metodu, a etiky, která jí dává cíl. Díky tehdejšímu stavu vznikající psychologie jako vědy v ní převládal asocianismus. Herbart z něho vycházel. Veškerá psychická aktivita podle této teorie je dána představami, které mezi sebou vstupují do vzájemných kontaktů a do kontaktů s celými konstelacemi představ. Tak vznikají určité pocity, potřeby a akty vůle. Jestliže tedy ovlivníme dětské představy, ovlivníme tím i dětské pocity, potřeby a vůli. Herbart vypracovává jakousi mapu lidského ducha na cestě od představ k pocitům a nakonec k jednání s matematickou přesností. Výslovně říká (v předmluvě ke knize Psychologie jako věda, že procesy lidské duše mají více společného se zákony spojování a vzájemných tlaků, než s domnělou a nepochopitelnou svobodou. Takovéto matematické pojetí psychologie umožní podle něho v budoucnosti vychovatelům, aby zkoumali, jaké účinky potřebují navodit. Aby tak učitel věděl, jaké představy má u žáků navodit, aby pronikly až k mravům, k vůli, k vlastnímu „já“ dítěte, a aby ho ovlivnily. V tom spočívá podle něho „reálná pedagogika“. Matematicky přesná asociální psychologie je tedy pro něho prostředkem pedagogiky.

Vlastním cílem pedagogiky je ovšem podle něho dokázat, aby se žák svobodně rozhodl vázat se na to, kým by měl být, na mravnost. Herbart zde rozlišuje mezi svobodnou a poslušnou vůlí. Mravnost jako nejvyšší a podstatný cíl výchovy není výsledkem vnějšího tlaku na plnění dobra, které se dítěti přikazuje, nebo které vykonává mechanicky a pod nátlakem, nebo jako nutnost zapříčiněnou rozkazy. Herbartova pedagogická originalita spočívá v jeho návrhu, jak proměnit dětskou poslušnou vůli ve vůli svobodnou, která se sama rozhoduje pro konání dobra. A sice Herbart chce dosáhnout toho, aby žáci vnímali to, co je dobré, jako „estetickou potřebu“, aby ocenili dobro jako krásu, aby mu tak porozuměli a dobrovolně se ho chopili. V tomto momentě ovšem přestává být pedagogický děj postaven na jednoduchém mechanismu příčina – následek (dobré jednání – odměna, špatné jednání – trest) a stává se dějem interaktivním. Slepá dětská poslušnost se mění ze slepé poslušnosti z donucení na poslušnost, jejíž součástí je přezkoumávání a promýšlení správnosti příkazu a jeho dobrovolné přijetí. Dítě přijme takový příkaz za svůj a uděluje ho vlastně samo sobě. Podstatou „výchovného vyučování“ je tedy podle Herberta „estetické zobrazování světa“. A estetické je tehdy, když odpovídá „praktickým idejím“ jako je vnitřní svoboda, dokonalost, přejícnost, spravedlnost a právo. Přijaty komplexně stávají se vlastně ctností. Kdo se podle nich řídí, nebo se jim přibližuje, jedná mravně. A právě tato síla charakteru a mravnost jsou cílem výchovy. Vztahy, které na základě takto dobrovolně přijaté vůle vedou k dobru, se člověku podle Herberta přirozeně líbí, inklinuje k nim, podobně jako se mu líbí tóny hudby, když vytvoří v nějaké skladbě harmonický celek. Proto také Herbart považuje estetiku jako vědu za součást etiky. A neodděluje od sebe psychologii a etiku jako dvě vědy, které rozhodují jedna o metodě, druhá o cíli na sobě nezávisle. Protože *„Hodnota člověka nespočívá v tom, že něco ví, ale v jeho vůli. Neexistuje žádná samostatná schopnost touhy, ale vůle pramení v myšlenkovém okruhu.“*<sup>27</sup>

Vyučování by mělo vést žáka k rovnoměrné mnohostrannosti zájmů, nemá však jít pouze o vědomosti, ale jeho síly se mají rozvíjet ve všech oblastech, to znamená, že ve vyučování nemá poznávat skutečnost pouze v jednotlivostech, ale i spekulativně a v souvislostech a současně také esteticky (a tudíž ve vztahu k mravnosti). Má se tedy rozvíjet jak poznání žáků, tak jejich „spoluúčast“, čímž Herbart míní, že se má účast žáků na výuce vztahovat jednak k jednotlivcům, jednak k celku společnosti, jednak k situaci lidstva vůbec. Při vyučování by měli žáci prožívat zájem, zanícení pro předměty výuky, „vhloubit“, vnořit se do nich, jak jen je to možné. Ale aby nezůstalo pouze u přeskakování z jednoho předmětu na druhý, musí po fázi „vhloubení“ následovat fáze „objasňování“, ve které žák přijme poznávaný předmět do celku své osobnosti, zařadí ho do svého myšlenkového okruhu a vytvoří co nejvíce vztahů mezi množ-

<sup>27</sup> Herbart citován podle Reble, A., Dejiny pedagogiky, s. 186.

stvím představ, které v něm předmět vyvolal. Každá z těchto fází má probíhat nejprve pokojným způsobem, později způsobem prohlubujícím. Tak Herbart naznačil čtyři stupně vzdělání, později nazvané formální:

1. Pokojné „vhloubení“: **stupeň jasnosti** a srozumitelnosti v chápání jednotlivostí
2. Pokročilé „vhloubení“: **stupeň asociace**, kdy se jednotlivosti spojují s jinými a přecházejí do 3. stupně:
3. Pokojné ujasňování: **stupeň systému**, kdy jednotlivosti spojené do celých komplexů získají své místo a hodnotu v nějakém vyšším celku a už se o něm uvažuje ze všeobecných hledisek
4. Pokročilé ujasňování: **stupeň metody**, kdy od systematického přehledu postoupí žák k procvičení a k aplikaci v nových celcích (tedy i v praxi, v životě).

Jiné pojmenování stejných stupňů ukazuje, že vyučování má ukazovat, spojovat, učit a filozofovat. V předmětech spoluúčasti – mysl, umění, vůle – dostávají tyto stupně nové pojmenování: názorné, kontinuitní, povznášející, zasahující do skutečnosti.

V dalších desetiletích pedagogové – poněkud vytrženě z kontextu jeho díla – od sebe oddělily v jeho teorii etiku jako vědu, která určuje obsahové cíle výchovy a psychologii, která dá díky svému poukazu na děj příčin a následků v lidské psychice výchovným cílům smysl. Tak došlo k odtržení dvou důležitých aspektů pedagogické vědy. Rozdělily se na oblast normativní pedagogiky (bez vztahu k empirickým výzkumům) a na empirickou pedagogiku (bez napojení na filosofii výchovy). Zdá se, že toto oddělení trvá dodnes i v českých poměrech.

Období po Herbartovi se často nazývá „herbartismus“. Následníci Herberta především vysoce ocenili jeho zaujetí pro vědecký základ pedagogiky v matematicky přesné psychologii. Pokusili se rozšířit jeho teorii tak, aby sloužila především didaktickým záměrům, tedy konkrétní – příliš často příliš direktivní – organizaci výuky. A to především rozpracováním formálních stupňů výuky, které byly časem přetvořeny na postup: **příprava, podání, spojení, shrnutí, použití**. Což sice dodalo jistotu i méně nadaným učitelům, ale značně to zúžilo jejich kreativní možnosti. Čtyři formální stupně byly jindy rozšířeny o pátý – „koncentrace“, který měl zajistit, aby se probíraná látka stala součástí současně pokud možno co největšího počtu vyučovaných předmětů a tak se zvýšila žákovská koncentrace. Jindy dávají důraz na učitelskou osobnost, která má oslovit především duši žáka. To, co se ve 20. století stalo terčem kritiky Herbartovy teorie, tak často nebyl Herbart sám, ale spíše herbartovské hnutí, které jeho teorii rozpracovalo v duchu industriálních potřeb společnosti ve 2. polovině 19. století.

### *Karel Marx (1818 – 1883) – „Dějiny všech dosavadních společností jsou dějinami třídních bojů.“*

Marx byl filosof zaměřený také na studium historie. Jeho teorie však měly velký dopad na pedagogické myšlení 20. století v Evropě, na východě i na západě. Proto se mu budeme věnovat. Narodil se v Porýní, rodiny otce i matky byly rodiny židovských rabinů. Otec však kvůli státní službě přestoupil k protestantismu. Na jeho přání studoval Marx nejprve právo na Berlínské univerzitě, potom filosofii v Jeně, kterou dokončil v r. 1831. Velmi ho zde ovlivnilo studium Hegela, zejména jeho dialektiky. Pokračovat v akademické kariéře v Bonnu se mu nepodařilo pro nepřízeň vlády vůči materialistickým akademikům. Věnoval se tedy práci novináře, ovšem časopisy, které vedl, byly pozastaveny buď pro svou revolučnost, nebo pro obtíže s jejich tajným rozšiřováním. Krátký čas se o to pokoušel v Paříži, odkud byl vypovězen, žil několik let s manželkou a s dětmi v Bruselu, odkud byl ovšem též vypovězen, před tím se však stal členem tajného Svazu komunistů a byl jím pověřen vypracovat Manifest komunistické strany. Znovu se vrátil do Paříže a do Kolína nad Rýnem, byl však v r. 1849 vypovězen i odtud a zbytek života strávil v Londýně. Jedinou jeho knihou je nedokončený Kapitál, který z jeho poznámek dokončil jeho přítel B. Engels. Během života žil Marx často s rodinou v poměrně bídě, odkázán na plat novináře a na podporu mecenášů a přátel.

Podle Marxe je to způsob výroby materiálních statků potřebných pro život, který determinuje obecný charakter sociálního, politického a duchovního života člověka. Tedy to není tak, že by lidské vědomí určovalo sociální, politický a duchovní život, ale naopak. Sociální existence lidí determinuje lidské vědomí. Se změnou ekonomické základny se transformuje celá ohromná superstruktura stojící na lidském vědomí. Stádia budoucího vývoje jsou založena na tomto principu a jsou tudíž neodvratná. Prostřednictvím revoluce, sociální rekonstrukce a výchovy může lidstvo tento vývoj urychlit. Člověk se může rozhodnout nejen pro výchovu, ale i pro osobní morálku, která na tomto procesu buď spolupracuje, nebo naopak nespolupracuje.

Již v mládí se Marx setkal s myšlením J. J. Rousseaua. Jeho termínu „odcizení“ ovšem použil jako skutečnosti, která se týká průmyslové práce v raném kapitalismu. Jinak také použil Hegelovu myšlenku dialektiky vývoje ducha od stádia „zničení“, k „pozvednutí“ a nakonec k „integraci“, syntéze protikladů. Člověka totiž považoval především za společenské bytí, pro něhož je charakteristická předmětnost, přirozenost, smyslovost a činnost. Tato sociálnost zprostředkovává také jeho vědomí, jeho svobodu a jeho historičnost. Práce sice konstituuje člověka, ale ne od jeho subjektivity směrem k objektivitě, ale práce je výraz každodenního vypořádání se člověka s přírodou. Na rozdíl od zvířete člověk dokáže svou práci naplánovat směrem k jejímu účelu a také ji podle tohoto plánu provést. Tak uspokojí svoje potřeby: co vyrobil, to spotřebuje. Výroba a spotřeba jsou dva děje, které jsou spolu dialekticky svázané: na jedné straně jako napětí, nepřátelství a konflikt vzhledem k přírodě, na druhé straně jako jednota, solidarita a harmonie vzhledem ke svému výrobku. Kapitalistická tovární výroba, v níž dělník pracuje za mzdu, však člověka odcizuje jednak od produktu jeho práce, jednak od aktu výroby, jednak od života vlastního rodu, jednak od ostatních lidí. A právě tato odcizená práce se stává příčinou vzniku osobního vlastnictví. Výchova má proto odstranit odcizení člověka v práci a jeho emancipaci od podmínek, které brání jeho svobodě a sebeurčení. Proto Marx kritizuje podřízení výchovy vládnoucí třídě a utlačování třídy ovládané, věnuje se dětské práci a navrhuje program polytechnické výchovy. Mravní výchova se má podle Marxe budovat duchovně jako nadstavba produktivní tělesné práce. Dítě je vlastně malý pracující, centrem výchovy je přitom výrobní proces. Dítě by mělo poznat pracovní výkon, pracovní proces, pracovní prostředky i kolektivní práci v tovární výrobě. Dětské výrobky mohou také posloužit k prodeji a k podpoře fungování školy.

Pedagogické marxistické myšlení vychází z následujících Marxových tézí: 1) Pevné přesvědčení, že sociální vývoj, založený na technologických změnách, mění příležitosti, hodnoty i cíle výchovy; 2) Požadavek na zdokonalení faktorů prostředí ve výchově; 3) Užití ideologických kritérií stanovujících plán výchovy za totální státní kontroly; 4) Nemožnost oddělit od sebe výchovu a socio-ekonomické plánování; 5) Používání těchto socio-ekonomických kritérií k posouzení, zda je určitá výchova akceptovatelná či zda používá alespoň některé jejich prvky. Podle Marxe tedy lidská civilizace musí smýšlet s evoluční otevřeností. Výchova má úkol asistovat tomuto procesu. Obsah i hodnotové soudy výchovného systému jsou určovány tím, že směřují k určitému sociálnímu účelu.

V 11. tézi o Feuerbachovi píše Marx: „*Filosofové dosud svět pouze vysvětlovali. Nyní jde o to ho změnit.*“ V určitém smyslu se mu to podařilo i vzhledem k pedagogickému myšlení. Jak se shodují někteří teoretici, od dob uveřejnění Marxových myšlenek už žádná pedagogická teorie není ryze pedagogická, ale vždy současně také politická, ať už politické souvislosti deklaruje, nebo je ignoruje.

### *Wilhelm Dilthey (1833 – 1911)*

Dilthey se narodil v rodině kalvínského pastora (kalvínská církev je druh protestantství). Studoval teologii, filosofii a historii. Ve své disertační a habilitační práci se věnoval etice a morálnímu vědomí. Celý profesní život strávil jako akademik na několika evropských univerzitách.

Ačkoliv vědecky pracoval v éře rozvoje především pozitivisticky orientovaných přírodních věd, spočívá jeho přínos pedagogice především v tom, že se pokusil oddělit pedagogické myšlení (a vůbec myšlení humanitních věd) od věd přírodovědných. Pedagogiku tak představil jako historicko – hermeneutickou disciplínu, v níž je však také možný empirický výzkum. Vědy zabývající se člověkem se totiž významně liší od věd přírodních. A sice tím, že přírodní vědy smějí vidět svět pouze jako svět věcí, které na sebe

působí a stávají se tak příčinou zcela jasně změřitelných dějů. Takže vědec může jasně usoudit na zákonitosti, které mezi nimi působí. Jestliže je budou zkoumat různí lidé nezávisle na sobě, vždy dospějí ke stejným výsledkům. Ve světě přírodních věd je to skvělá metoda zkoumání. Ta však nemůže platit ve vědách o člověku. A to proto, že zde nelze přesně oddělit poznávajícího člověka od objektu jeho poznávání, protože tím je opět nějaká podoba člověka. Člověk je prostě neoddelitelná součást veškerých dějů a významů, které můžeme studovat v historii a v kultuře. Takové vztahy nepůsobí přísně podle zákona příčina – následek, takže je nemůžeme jednoduše definovat, ale působí „hermeneuticky“, to znamená, že jim studiem můžeme pouze lépe porozumět. Abychom jim však mohli lépe porozumět, nemůžeme postupovat podobně jako přírodní vědy lineárně jako po přímce, ale v kruhu: od toho, co pozorujeme jako celek, k tomu co pozorujeme jako jednotlivost, a od jednotlivosti opět zpět k celku. Celek nám osvětluje význam jednotlivosti a v dalším kroku nám význam jednotlivosti může nově osvětlit celek. Jenže tím je dáno, že každý poznatek, ke kterému takto dojdeme, je zpochybnitelný a je použitelný jenom podmíněně. Naše poznatky o světě vycházejí vždy z nějakého předporozumění, z nějakého předsudku nebo „předpojmu“. Tím ovšem naše poznání nekončí, ale začíná. Jenže člověk se nemůže zcela oprostít od zkoumání mezilidských vztahů, nemůže z druhých lidí a ze sebe udělat pouhý objekt zkoumání, vždy sice reflektuje, promýšlí takové skutečnosti, ale jde o „angažovanou reflexi“. Takže člověk nedochází k jednoznačné pravdě (třeba v etice), která má současně obecnou platnost.

Proto také nelze podle Diltheye cíl výchovy definovat pomocí konkrétního obsahu, ale odvodit ho pomocí analýzy účelu duševního života, jeho zaměřenosti na cíl. Dilthey tedy vychází z analýzy výchovné skutečnosti tím, že analyzuje vztah mezi vychovatelem a jeho svěřencem jako zcela specifický vztah. Popisuje to, co se mezi nimi odehrává, jako duševně – duchovní děj, osvětluje ho, aby mu lépe porozuměl a tak našel základ pro pravidlo, co se má ve výchově odehrávat. Dilthey nazval vědy o člověku na rozdíl od přírodních věd „duchovědy“. A duchovědná pedagogika, která z jeho pojetí vzešla, považuje za východisko pedagogických úvah analýzu výchovného vztahu či vztahu pedagogického. Vidí výchovu jako intencionální akt, který uvádí do pohybu vůli vychovatele a vůli mladého – vychovávaného – člověka. Ukazuje, že zde nejde o jednosměrný (byť dobře naplánovaný) děj od vychovatele k vychovávanému, ale o interakční vztah, který vede na obou stranách k růstu. Vychovávaný a vychovatel mají rozvíjet diskursivní komunikaci, to znamená komunikaci založenou na neustálém dialogu, který vede k postupné emancipaci vychovávaného: od prosté ochrany před nároky společenské moci ze strany vychovatele, k vlastní dospělosti.

### *John Dewey (1859 – 1952) – „Learning by doing“*

Jako dítě byl celkem průměrný žák. Vynikl až během svého univerzitního studia ve Vermontu. Po jeho absolvování se stal učitelem přírodních věd a algebry, později absolvoval doktorské studium filosofie, opět nějakou dobu pracoval jako učitel, nakonec se stal univerzitním učitelem filosofie, pedagogiky a psychologie na univerzitě v Chicagu, kde ho začínal zajímat vztah výchovy a společnosti. Zřídil zde svou experimentální školu, kvůli rozepřím s vedením univerzity ji však musel zavřít. Odešel na Kolumbijskou univerzitu v New Yorku, kde působil až do svého penzionování v r. 1929 (tedy jako šedesátiletý). Svoje pedagogické myšlenky vysvětlil především v knize *Demokracie a výchova*.

Filosoficky vychází Dewey z kritiky dosavadních filosofických teorií. Vyčítá jim, že se snažily o nalezení pravdy, která má nadčasovou a absolutní platnost. Podcenily to, že skutečnost, kterou zažíváme, má charakter neustálého procesu. Místo „hledání jistoty“ by filosofie měla hledat „logiku hledání“. Nemá smysl jeden jediný princip, který by nám pomohl porozumět Bohu, člověku i světu. Dewey dospívá k filosofii instrumentalismu, ve kterém se nezabývá absolutním duchem (jako Hegel), ale přírodou jako subjektem. Filosofii chce snést z výšin ducha dolů na zem a učinit ji nástrojem při řešení konkrétních etických, sociálních a pedagogických problémů. Lidská přirozenost podle něho není ani dobrá, ani špatná. Je prostě výsledek kulturního vývoje. Dítě se narodí s nediferencovanými pudy, ty jsou východiskem rozvoje jeho osobních vlastností prostřednictvím vzájemných vztahů jak k vlastnímu přirozenému světu, tak ke světu ve svém okolí. Člověk mění svět kolem sebe a svět kolem něho zase mění jej. To všechno se odehrává v neustálém procesu, ale tento neustálý tok se může změnit v pokrok, jestliže mu člověk porozumí za pomoci vědy. V takové chvíli si poslouží způsobem myšlení, které se orientuje na řešení problémů – a to je právě nástroj (instrument) oné změny. Pomocí problémového myšlení může



člověk nakonec dospět i k lepšímu uspořádání společnosti: výchova tak může sloužit demokracii. Učíme se tím, že něco děláme - učíme se tím, že se učíme myslet. Praktický problém, obtíž, na kterou narazíme, vnímáme jako překážku, na jejíž odstranění jsme v dosavadních zkušenostech nenašli žádné řešení. To první, co uděláme, bude, že problém pojmenujeme a analyzujeme. Následně vyslovíme hypotézu, jak by bylo možné problém vyřešit, po té ji ověříme v praxi. Když se osvědčí, bude platit jako „pravda“ – a to až do doby, než bude překonána v novém problému. Slovem „Pravda, pravost“ označuje Dewey všechno, co se momentálně prokazuje jako užitečné, protože to člověku účinně pomáhá řešit každodenní problémy. Pravda je to, co se osvědčuje. A to platí nejen pro technické problémy, ale také pro etiku. Morálnost jednání posuzuje Dewey podle toho, jaké přináší plody. Etické pravidlo platí nebo neplatí podle toho, jaké jsou důsledky jednání člověka, který ho v praxi uplatní. Podle této úvahy také vzniklo označení Deweyho pedagogiky jako „pragmatické“. (Spoluzakladatel pragmatické filosofie s ním byl W. James.) Dewey ke konci svého života propracoval svoje myšlenky do představy komunity vědců, kteří jsou spolu propojeni v neúnavném a nekonečném hledání všeho „pravého“. Ve výchově tak odstranil dualismus mezi výchovou jako přípravou dětí pro život a životem samotným. Jeho „progresivní pedagogika“ spojuje výchovu a život do jediného celku. Protože celý život člověk roste současně s procesem procházení zkušenostmi, které promýšlí, ověřuje svá řešení a mění díky tomu k lepšímu svůj další život. Jeho laboratorní škola měla podobu velké domácnosti, ve které se děti pohybovaly a např. při vaření se setkávaly s problémy týkajícími se chemie, matematiky, zeměpisu, fyziky atd. Při společné práci narážely na morální problémy, které společně promýšlely a ověřovaly, zda se pravidla, ke kterým došly, také osvědčí v praxi, atd. Škola byla založena na principu komunitního života, do kterého každý žák přispíval svým vlastním angažmá a byl si toho vědom.

## Zpět k tématu „cíle edukace“:

S nástupem chápání pedagogiky jako samostatné vědy – tedy počínaje Herbartem a jeho Obecnou pedagogikou vydanou v r. 1809 – se pedagogové pokoušejí jako cíle výchovy a vzdělávání definovat základní normy a hodnoty, které by měly obecnou a nadčasovou platnost. Viděli jsme u Platóna, že je odvozoval od „světa idejí“, které jsou věčné, žijí v nadmyslovém, věčném světě, jako pravzory smyslových věcí, na kterých má člověk účast svojí nesmrtelnou duší a dospět k nim může pouze vzděláním – rozpomináním se na svět idejí. Komenský odvozoval základní cíle výchovy od své hluboké a pevné víry v Boha. Rousseau svojí pedagogickou koncepcí reagoval na pokles lidstva v dějinách od přirozeného do společenského stavu a výchovou se snažil dítě „vyzbrojit“ proti zkaženosti společnosti jeho vlastní duševně – duchovní silou. Herbart se spoléhal na vědu, když očekával od etické vědy jako praktické filosofie, že dodá vychovatelům jasné principy a pokyny, jak jednat. O to se ostatně různé pedagogické směry pokoušejí dodnes. Přitom se opírají o dva základní argumenty:

1. Naturalistické koncepty zkoušejí nejvyšší hodnoty odvodit od podstaty člověka. Např. vývojové koncepce – Kohlberg apod.
2. Intuitivní koncepce vycházejí z evidence určitých nejvyšších hodnotových axiomů, které člověk poznává jako platné – Max Scheler, Hartmut von Hentig

## **Kritika normativní pedagogiky 19. století**

Dilthey na konci 19. století dospěl k rozdílu mezi přírodními vědami a vědami tzv. „duchovními“. Dospěl současně k tomu, že pedagogika, která by chtěla – podobně jako koncepce Herbartova – odvodit cíle výchovy sice z pravidel společnosti, ale bez ohledu

na národ a dobu, je věda zpátečnická. Protože normy a hodnoty společnosti podléhají vždy změnám. A pouze cíl života může být základem pro formulování cíle výchovy. Kým člověk je, kým být má a kým se chce stát, k tomu dospívá během vývoje své vlastní existence, a to po tisíciletí a nikdy nemůže říci, že je u konce, že dospěl k obecně platným pojmům, protože stále prochází živoucími zkušenostmi. Co je nebo co by ale mělo být cílem života?

### **Empirická pedagogika a její svoboda morálních soudů**

Empirická pedagogika se začala široce rozvíjet po 2. světové válce. Svými výzkumy navazovala na Maxe Webera a na jeho volání po objektivitě v sociálních vědách. Weber totiž volal po přijetí faktu, že mezi realitou, jaká je a tou, jaká být má, existuje logická propast a varoval proti zkracujícím úsudkům typu „Jestliže – Potom“ aplikovaným na věcné obsahy ve vztahu k hodnotovým soudům. Upozornil na to, že vědecké pojmy nezrcadlí realitu, že představují „ideální typy, že jsou pouze heuristickými operacionální konstrukty. Ale v souboji bohů o poslední a obecně plané hodnoty zbývá sociálním vědám pouze možnost orientovat se na věcné obsahy a otázky norem a hodnot vyloučit a neposkytovat tak výchovně vzdělávací praxi zaručené recepty.

### **Kritická filosofie a její kritika**

Empirické pedagogice vytkli její protivníci, že sami její tvůrci žijí v zajetí historického materialismu a jejich údajně hodnotově neutrální výchova směřuje k „pozitivismu“ těch, kteří potřebují spíše než výchovu výchovnou technologii pod heslem: „Co má být uděláno, aby se dospělo k cíli X?“ Podle kritické filosofie je však úkolem vědy, aby kritizovala ideologii ve společnosti a zastávala se těch, kteří jsou díky ní vykořisťováni – tedy zejména dělníků. Kritická výchovná věda prosazovala pojem „emancipace“, a to jak v životě jednotlivce, tak ve společnosti. Je pro ni charakteristické úsilí o emancipaci a kritiku všech společenských institucí, včetně tradičních norem a hodnot a zkoumání, zda neslouží pouze vládnoucí vrstvě, odhalovat takovou skutečnost a osvobodovat se tak od nich. Ať už byly důsledky této vědy jakékoliv (např. hnutí hippies, studentské protesty apod.), její zásluha spočívá v tom, že ukázala, že žádný vědec nedokáže zaujmout hodnotově neutrální pozici, ale naopak už jeho výzkumný zájem, jeho kladení otázek, operacionalizace otázek, výběr adresátů atd. více či méně vědomě vtahují do výzkumu hodnotová stanoviska. Požadavek Maxe Webera na „zdržení se hodnotových soudů“ se tak jeví jako přinejmenším těžko splnitelný.

### **Souhrn historického přehledu**

Věda je součástí společnosti, nachází se vždy v určitém čase prostoru a struktuře, žádný vědec nemůže pracovat „hodnotově neutrálně“. Naopak, všichni vědci, nejen reprezentanti vědy pedagogické, se musí, pokud v jejich vědách jde o jednání a činnosti, nebo o vědomé jednání, vypořádat se svým vlastním přístupem k otázkám hodnot a norem.

### **Svobodná volba z pohledu neurofyzologie**

Zatím jsme si tedy celou dobu kladli otázku, jestli vůbec nějaká věda může poskytnout základ pro správné jednání. Ještě komplikovanější bude tato otázka, když se podíváme na výsledky neurofyzilogické vědy. Ta totiž vůbec zpochybňuje skutečnost, že by se

člověk mohl svobodně a samostatně v životě rozhodovat na základě své svobodné vůle. Poslední výzkumy ukazují, že člověk má sice pocit, že se rozhoduje, že je to však pouze jeho představa. Ve skutečnosti když se někdo vědomě rozhoduje, že chce udělat nějaký pohyb, ve skutečnosti už ho udělal o 350 Milisekund před tím. Má tedy pouze pocit, že ten pohyb udělat chtěl. To, co považujeme a prožíváme jako svobodné rozhodnutí, není nic jiného, než následné zdůvodnění toho, co by se stejně odehrálo i bez něho, říká jeden ze zástupců neurofyziologické vědy. A dodává: Přitom mozek nerozhoduje svévolně, ale na základě předem posbíraných zkušeností. Je to ale mozek, kdo má veškerou iniciativu. Není žádný mechanický stroj, který by jen pasivně reagoval na podněty zvenčí. Jinými slovy, to, co udělám v příštím okamžiku, je důsledek toho, kým jsem. Samozřejmě, není to ještě důkaz, že člověk se ani nemůže díky svým lidským schopnostem svobodně rozhodovat pro nějaké jednání. Jenže ve vědě to funguje tak, že dokud někdo nedokáže prokazatelně vyvrátit naši zdůvodněnou domněnku, musí být tato domněnka právě pro svoje zdůvodnění přijímána jako platná. Kdyby tomu tak bylo, jak tvrdí Singer, potom by byla vůbec otázka, zda člověku smíme připisovat vinu, zda ho smíme za takové „domnělé“ viny trestat. A zda v případě závažných trestných činů nejde spíše pouze o ochranu společnosti než o trest... A daleko vážněji bychom se měli zabývat spíše otázkou, jaké nové zkušenosti zpřístupňovat lidem, které považujeme za viníky, aby jejich mozky čerpaly z těchto nových korektivních zkušeností.

Zopakujme tedy, co jsme dosud řekli:

1. Normy a hodnoty neplatí ve všech dobách stejně. To je příspěvek duchovně, především historických a etnografických výzkumů.
2. Hodnoty a normy nejsou odvoditelné vědecky, jak nás upozornily sociální vědy (především sociologie), protože mezi tím, jaký člověk „je“ a jaký by „měl být“, se rozprostírá nepřekonatelná propast (Max Weber).
3. Vědci a jejich výzkumy nemohou být nikdy zcela objektivní a hodnotově neutrální, protože do nich vstupují jejich zájmy spojené s jejich znalostmi, zájmy zadavatelů výzkumů, ale i časová a prostorová struktura, tedy kulturní vlivy. Proto je velmi důležitá vždy následná kritická reflexe a diskuse stávajících výzkumů. Což by neměl být úkol pouze kritické filosofie.
4. Svobodná vůle a tím i aktivní svobodná vůle člověk je – zdá se pouhá naše fikce. Naše mozkové funkce jsou programovány naším okolním světem a společenským systémem naprogramování. Tvrdí neurofyziologie.
5. Zejména z onoho čtvrtého bodu vyplývá, že pedagogika, která by se považovala za povolnou, aby formulovala cíle vztahující se ke konkrétnímu jednání člověka, je iluzorní. Lidé jdou životem a sbírají zkušenosti – i špatné a bolestné zkušenosti – a učí se – doufejme – ze svých chyb, vlastních i těch druhých. Proto je představitelná pedagogická věda, která sama sebe definuje jako věda zkušenostní, tedy zaměřená na lidské zkušenosti.

**Může tedy pedagogika vnímaná jako věda vyloučit problém cílů, hodnot a norem?**

Jestliže se problém hodnot a norem nedá řešit na vědecké bázi, nabízí se otázka, zda a proč se vůbec hodnotami a normami zabývat? Gerhard Mertens a jeho spolupracovníci skutečně navrhli, aby se pedagogika takovými problémy vůbec nezabývala. Jenže titíž vědci velmi rychle dospěli k závěru, že tím ztratí pedagogická věda svůj prázákladní předmět a stane se prostě jakousi poddisciplínou sociologie. Říkají: „Proč je pro pedagogiku tak těžké, vzdát se této v podstatě normativní součásti pedagogiky? Důvod je ve zvláštnosti předmětu pedagogiky. Výchova se věnuje velmi specifické formě lidské praxe, totiž péči o člověka z perspektivy jeho vzdělání a výchovy (Bildung). A právě to jí předurčuje, aby se stala bránou normativity. Už prostá otázka, co vlastně v naší současné společenské skutečnosti nazýváme výchovou, a jak ji odlišíme od indoktrinace, manipulace nebo tlaku, se bez hodnot a norem neobejde. Nebo ještě jednodušší otázka: Co je „dobrá“ a co je „špatná“ výchova? Pokud bychom zůstali na bázi scientistického postoje, nemůžeme se ani pokusit o hledání odpovědí na takové otázky.

### **Výchova jako společenská praxe?**

Na jednom se snad můžeme shodnout: Výchova se odehrává jako lidská praxe. Jenže vychovávaný a vzdělávaný člověk se nachází v napětí nejrůznějších očekávání, není jen v centru individuální péče. Například otcovská výchova bývá jiná než výchova mateřská. Což teprve dítě na základní škole! To se nachází v napětích mezi očekáváními společnosti, své subkultury, své věkové generace. Rozhodně u něho nejde pouze o to, aby rozvíjel svou individualitu. Kdyby se výchova a vzdělávání odehrávalo pouze na základě soukromých zájmů, jako rodičovský vrtoch, neexistovalo by ani dětské kapesné, ale ani školy financované z daní občanů. Společnost má a musí mít svůj zájem na tom, aby škola kladla žákům zcela určité a normativní základy, aby mohli vstoupit do společnosti a aby ji akceptovali.

Absolutistické diktátorské státy, které jsou podporovány loajálním učitelstvem, mají relativně snadné zformulovat a vyžadovat výběr látky, rozvrh hodin a pravidla školní docházky, do kterých zasadí určité normy a hodnoty a dohlížejí na jejich dodržování. V praxi však taková diktatura nefunguje, a nepomáhá ani masivní útlak těch, kteří smýšlejí jinak.

Od doby, kdy ztratily svůj vliv i světonázory, věroučné systémy a náboženství, které kdysi stabilizovaly a vlastně zajistily fungování společnosti, protože na vlivu získává čím dál tím víc sekularizace, individualizace, věda a globalizace, demokratizace, svoboda vyznání a názorů, tak od té doby se orientace v hodnotách vytrácí.

Ještě v 80. letech 20. století patřily k dominantním hodnotám, který stály za výchovou, píle, disciplína a pořádek, poslušnost a respekt vůči autoritám a určovali je dospělé authority. V současné společnosti si je mladí lidé začínají určovat sami. Tak podle jednoho výzkumu (Shell Jugendstudie r. 2000) mladí lidé požadují, aby jejich pozdější životní partner jim byl věrný, sami se chtějí chovat navzájem poctivě, mají svoje etické

vzory, jelikož chtějí rozvíjet svou vlastní identitu a ne pouze tleskat nějakému Gandhimu nebo Mandelovi. Většina z nich ale zůstává schovaná ve své komůrce. Někteří navíc sice hovoří otevřeně o své víře, ale nechtějí o ní hovořit, jestliže ji doprovází společenské vyloučení. Více než polovina z nich hovoří nerada o náboženských tématech.

### **Konflikty hodnot a norem**

Když se teď znovu vrátíme na společenskou rovinu, potom naše země je – jak plyne z ústavy – demokratický právní stát, který garantuje náboženskou svobodu. Naše společnost je stále pluralitnější a interkulturnější, uznává vedle křesťanských církví i jiná náboženství a náboženské společnosti. Čím pluralitnější a interkulturnější je společnost, tím zásadnější konflikty mezi hodnotovými systémy a náboženskými normami a hodnotami mohou povstat. Příkladem může být požadavek muslimských rodičů s českým občanstvím, aby jejich dcery po 12. roce věku používaly i při návštěvě školy typické muslimské zahalení hlavy. Dívky se tak mohou stát snadno terčem nepsaných norem mezi svými dosavadními kamarádkami vedoucími vyloučení z kruhu stejně starých spolužaček, současně ale také razantně zahalená tvář ženy se postupem doby dostane do konfliktu s požadavkem na možnost identifikace osoby podle fotografie na občanském průkazu, tedy s oficiální českou normou.

### **Kolektivní jednání je stále obtížnější**

Díky těmto různým, dokonce si navzájem protiřečícím náboženských a obecně etických hodnotových systémů, ale i na základě toho, co se děje v médiích, která mění morální přesvědčení mnoha lidí, je kolektivní morální jednání lidí ve společnosti stále těžší, a to nejen na úrovni mezinárodních institucí jako je Evropská unie nebo OSN, ale i v docela úzkých mezilidských vztazích. Před touto realitou nelze zavírat oči. V tomto ohledu musíme nalézt minimální společenský morální konsensus, resp. musíme ho znovu ustanovovat prostřednictvím výchovy. Aby byl vůbec možný společný život. Proto podporuje stát rodiny a drží pevně v rukou drahý školský systém.

### **Lze konflikty norem a hodnot zbavit ostří a vyřešit jejich problém?**

Aby mohl společný život ve společnosti vůbec existovat, musíme nalézt cestu, jak dát pro takovéto konflikty přiměřená pravidla. K nim patří především uznání určitých základních práv, které jsou zakotveny v ústavě. Samozřejmě, i ústava se dá změnit, to se však musí odehrát na institucionální rovině. Ústava nám dodává důležité normy, které je potřeba akceptovat. Kromě toho ale ještě existují další hodnoty a normy, které bychom měli společně akceptovat, například poctivá připravenost k dialogu, se kterou souvisí uznání druhých lidí jako lidí, kteří mají stejnou důstojnost jako my, i když se

například nedokážou stejně dobře vyjadřovat, jako my, mají jinou barvu pleti nebo vyznávají jiné náboženství. To požaduje umění naslouchat, trpělivost a ochotu porozumět druhým lidem, patří sem také schopnost výměny svých úhlů pohledu, nikoliv zprostředkovávání řečnických triků, které nám pomohou zvítězit. Jurgen Habermas rozvinul ve své knize „Teorie komunikativního jednání“ ideál dialogu, který není založen na cíli ovládnout druhé. Kritizovali ho především pedagogové jako způsob, který je vzdálený od reality, protože spočívá na předpokladu existence odpovědného, přemýšlivého vychovatele a nevědoucích, vychovávaných žácích. Ale i když jde o ideál, který je nedosažitelný, přesto nám může poskytnout orientaci, jak směřovat ke způsobu hledání etických norem a hodnot, který Habermas nazval „diskurzivní etika“. Co ale dělat, když se konflikt jeví jako neřešitelný? Jestliže eskaluje konflikt, potřebují obě strany moderátora nebo smířčího soudce, ale jeho rozhodnutí je potom potřeba akceptovat. Patří k tomu všemu také ochota žít s druhými v míru a vzdání se násilí. Určitě nepomáhají vzájemné hádky, ani vzájemné výměny názorů, ani arbitráže. Žáci potřebují zažít společenství, a to jak ve všedních dnech, tak o svátcích, v radosti i v žalu. Společnost by tedy měla podporovat rozvoj atmosféry společenství, a to v rodině, ve škole, v sousedských vztazích, atd.

## Výhled

Ačkoliv problém hodnot a norem není problém výlučně pedagogický, a vědecky navíc není uspokojivě vyřešen kvůli logické mezeře (propasti) mezi tím, jací lidé jsou a jakými by se měli stát, musí si položit otázku hodnot a norem každá společnost, zejména tváří v tvář budoucí generaci, tedy v oblasti výchovy, vzdělávání a vyučování. To je oblast předmětu pedagogiky, pouze pokud se samotná pedagogika chápe jako zkušenostní věda, která k výchově zaujímá reflexivní postoj. Vedle toho může být velmi nápomocná filosofie. Proto je pro budoucí pedagogy důležité i filosofické vzdělání.

V praxi musíme vést také dialog s dětmi a mladými lidmi, ale především musíme s nimi sdílet jejich život. Za nejdůležitější pedagogické faktum platí: Pokud chceme žít s dětmi, musíme s nimi žít NÁŠ život... Což je sice trivialita, ale současně první a nejvážnější pedagogická skutečnost. Podle výzkumů mozkové činnosti nejsme automaty, ale stvoření, která sbírají zkušenosti, a která se umí poučit z chyb. Do té míry musí sice každý dělat svoje zvláštní zkušenosti, ale nevyhneme se ani tomu, abychom děti a mladé lidi neodkazovali na to, co je žádoucí pro společný život ve společnosti. Takovému úkolu jsme se dlouho vyhýbali, jelikož jsme se nechtěli dopouštět chyb, jelikož jsme se sami cítili dezorientováni, protože jsme na děti měli málo času, nebo proto, že bylo prostě pohlednější nechat všechno běžet po staru

Chci se ještě vrátit k problému rozhodování před našim jednáním. J. Henningsen ukázal už v roce 1962 z pohledu duchovnědy, jak velmi je naše jednání ovlivněno našimi vlastními postoji a biografii: V okamžiku, kdy začínám přemýšlet, je už všechno rozhodnuté... Jednání je ale zpětně vysvětlitelné a v následné reflexi poznáváme hodnoty, které se chovají vůči tomuto jednání, jak řekl Sartre, jako „vyděšené koroptve“. Uskutečňujeme tedy sice to, čím jsme žili až dosud, to, kým aktuálně jsme, ale můžeme

v takové reflexi hlouběji poznat sebe samé a své momentální či dokonce ustálené preference (tedy hodnoty). Sami sebe nemůžeme předělat, ale: Preference lze změnit a s nimi hodnoty, které vyznáváme. Ovšem až poté, co jsme je začali promýšlet.

„Poznej sám sebe!“ doporučoval již Thales z Milétu v 5. století před naším letopočtem. Jako pedagogové musíme neustále hledat hodnoty a normy v dialogu – se sebou samými, ale i s ostatními lidmi, i s dětmi, - právě o takové vypořádávání se musí pedagogové neustále pokoušet. Výhodné jsou přitom společné zkušenosti jako spojovací body, které nám nedovolují, abychom své zkušenosti absolutizovali a už vůbec ne abychom je povýšili na měřítko pro patentované recepty. Ani sociální vědy nemohou dodávat žádné patentované receptury. Na to dostatečně jasně upozornily výklady o logické mezeře mezi tím, jací jsme, a jací bychom měli být. To budiž na závěr zdůrazněno slovy Maxe Webera: „Empirická věda nemá schopnost nikoho učit, kým se MÁ STÁT, nýbrž pouze, co on sám MŮŽE a za určitých okolností – co on sám CHCE“!

### Seminární úkol:

**Během četby jste v formulovali vlastní pedagogické cíle, které vnímáte jako důležité ve Vaší pedagogické práci. Znovu je promyslete a srovnajte s edukačními teoriemi a dalšími myšlenkami uvedenými v tomto textu. Nakonec vyhodnoťte, v čem se některým z nich podobají, v čem nikoliv (a proč), nebo v čem je považujete za zcela originální. Vysvětlete také svoje důvody, proč tyto svoje pedagogické cíle považujete za důležité.**

**Rozsah práce: Text v rozsahu 1 normostrany (1800 znaků /včetně mezer/).**

**Text vložte do odevzdávacího**