



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta



FILOSOFIE VÝCHOVY

**průvodce předmětem pro studijní program
Sociální patologie a prevence**

Autoři: Jan Hábl, Lucie Špráchalová, Miroslav Joukl, Josef Kasal

Úvod do studia předmětu

Tato studijní opora je vystavěna jako pomůcka k předmětu Filosofie výchovy.

Předmět je zaměřen

- na představení filosofie výchovy a její možné edukační inspirace,
- na tematizaci vztahu filosofie a výchovy v kontextu evropské a soudobé světové kultury,
- na vybrané linie filosofických východisek v pojetí výchovy a na analýzu sledovaných problémů.

Jednotlivé oddíly představují vzájemně se doplňující poznatky; témata k samostudiu se opírají o vstupní informace z přímé výuky, zakládají se na uvedené literatuře, na studijních podporách a konzultacích k předmětu. Není účelem představit filosofii výchovy ve složitém předivu její teoretické konceptualizace, ale poskytnout doplnění teoretického zázemí studovaného oboru. Proto tato studijní opora nenahrazuje studentovi učebnici či odborný text!

Každý blok obsahuje ve svém úvodu základní důležité pojmy a body, jež jsou studentům určeny k zapamatování a osvojení jejich významu. Následuje stručný vhled do předložené tematiky uzavřený shrnutím. Následuje soubor otázek a úkolů, které prověří osvojení teorie a odkáže studenta na další oblasti, které nebyly představeny v rámci opory. Na závěr jsou uvedeny zdroje literatury, ze kterých student během studia čerpá hlubší informace k předmětu a daným tématům.

Cíle předmětu

Získat základní vědomosti o filosofii výchovy jako teoretického východiska zkoumání a řešení obecných otázek spojených s edukací.

Osnova předmětu

Předmět je koncipován do 13 bloků, které jsou probírány v rámci výuky v prezenční formě a v redukované podobě také v kombinované formě studia.

1. Úvod do předmětu filosofie výchovy
2. Filosofie výchovy jako metateoretická i praktická oblast filosofie
3. Filosofie výchovy jako průnik pedagogiky a filosofie v podobě tzv. filosofické pedagogiky
4. Mody filosofie a vztah k výchově (pedagogická filosofie)
5. Antropologická paradigmatata a výchova
6. Archetypy výchovy
7. Před dobou moderní: Harmonia – pedagogika jakožto umění
8. Před dobou moderní: Rozvinutí Komenského perspektivy
9. Krize výchovy
10. Modernita: Scientia – pedagogika jako nástroj vědy
11. Postmodernita: Economia – pedagogika jakožto nástroj trhu
12. Postmodernita: Nietzscheovská perspektiva učení se pravdě a lži podle Liessmanna
13. Etika a výchova



Literatura

Základní literatura a zdroje:

ARENDOVÁ, H. *Krize kultury (Čtyři cvičení v politickém myšlení)*. Praha: Mladá fronta, 1994.

DETHLEFSEN, T. *Oidipus a hádanka života*. Praha: Knižní klub, 2006.

HRBEK, M. „Smrt Boha“ v Nietzscheově filosofii. Praha: Academia, 1996.

- KOHÁK, E. *Člověk, dobro a zlo: o smyslu života v zrcadle dějin: kapitoly z dějin morální filosofie*. Praha: Ježek, 1993.
- KOHÁK, E. *Svoboda, svědomí, soužití: kapitoly z mezilidské etiky*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové, 1995.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.
- PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*. Praha: SPN, 1992.
- PALOUŠ, R. *Světověk a Časování*. Praha: Vyšehrad, 2000.
- PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*. Praha: Karolinum, 1996.
- PELCOVÁ, N. a kol. *Evropské myšlenkové tradice k hodnotám evropské civilizace*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998.
- PELCOVÁ, N. *Výchova k humanismu: studijní texty rozšiřujícího studia učitelů ON a ZSV*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1999.
- PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství. filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV, 2001.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2017.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2015.
- SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: UJEP, 1992.
- SOKOL, J. *Malá filosofie člověka*. Praha: Vyšehrad, 2007.

Pozn.: Mezi literaturu základní patří i zdroje jmenované k jednotlivým kapitolám.

Doporučená literatura:

- ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Akademia, 2001.
- KABÍČEK, P. a kol. 2014. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014.
- KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOLÁŘ, M. *Výcvik odborníků v léčbě šikany: sociální práce s kolektivy dětí a mládeže zasaženými šikanou*. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií, 2013.

- KRAUS, B. *Společnost, rodina a sociální deviace*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014.
- MATURKANIČ, P. *Základy etiky: vybrané otázky z praktické filosofie*. Terezín: Vysoká škola aplikované psychologie, 2018.
- NIETZSCHE, F. *Antikrist: pokus o kritiku křesťanství*. Praha: K. Neumannová, 1905.
- NIETZSCHE, F. *Mimo dobro a zlo: předehra k filosofii budoucnosti*. Praha: Aurora, 1996.
- NIETZSCHE, F. *O pravdě a lži ve smyslu nikoli morálním*. Praha: OIKOYMENH, 2007.
- OLIVAR, R. R. *Etická výchova*. 1. vyd. Bratislava: Orbis pictus, 1992.
- PELCÁK, S. *Nespecifická primární prevence a psychologie zdraví*. In: *Sociální patologie*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007.
- PELCÁK, S. *Osobnostní nezdolnost a zdraví*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013.
- STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000.
- TIMINGERIU, F. *Člověk jako zoon politikon a filosofie jako výchova člověka: (býti na světě lidsky prostřednictvím zkušenosti s řečí)*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2017.

Požadavky na ukončení předmětu

1. Vypracování eseje na konkrétní filosofické či etické téma (do 5 normostran textu – bude specifikováno ve výuce):
 - a. na základě vybrané a předem zkontrolované tematické literatury či její konkrétní části (soubor kapitol, jedna klíčová kapitola, výběr citací z knihy),
 - b. nebo na základě vybraného tématu (student si vybírá problém/téma, které řeší z pohledu několika zdrojů, které kombinuje a komparuje).
2. Prezentace daného tématu v rámci semináře (týká se pouze prezenční formy studia). Student téma představí, prezentuje (cca 20-30 minut) a svůj výstup prokládá aktivizací seminární skupiny (pokládá otázky, zadává úkoly k plnění, připraví si aktivitu k tématu

– tajenka, kvíz, cvičení, diskuze). Na závěr skupina prodiskutuje aktuálnost a tématu a možnosti jeho aplikace na konkrétní situace (životní, pracovní v oblasti pomáhajících profesí apod.).

3. Úspěšné vykonání testu/ústní zkoušky (úspěšnost min. 75 %).

4. Docházka na semináře v minimálním rozsahu 75 %.

Význam ikon v textu



K zapamatování

je soupisem důležitých pojmů a hlavních bodů, které by student při studiu tématu neměl opomenout.



Poznámka

obsahuje doplňující, upřesňující nebo méně důležité informace.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

umožňují studentovi ověřit porozumění textu a osvojení problematiky.



Shrnutí

představuje shrnutí tématu.



Literatura

je soupisem zdrojů použitých v kapitole a slouží také pro doplnění a rozšíření poznatků.

Obsah studijní opory

1	Úvod do předmětu filosofie výchovy	9
1.1	Představení filosofie výchovy (M. Joukl)	9
2	Filosofie výchovy jako metateoretická i praktická oblast filosofie	15
2.1	Perspektivy filosofického myšlení o výchově (J. Hábl).....	15
2.2	Filosofie výchovy jako teoretická oblast vědy (M. Joukl).....	16
3	Filosofie výchovy jako průnik pedagogiky a filosofie v podobě tzv. filosofické pedagogiky.....	18
3.1	Edukační realita (M. Joukl).....	18
4	Mody filosofie a vztah k výchově (pedagogická filosofie)	20
4.1	Filosofický základ pedagogiky (M. Joukl).....	20
5	Antropologická paradigmatata a výchova	23
5.1	Antropologické aspekty výchovy (J. Kasal)	23
6	Archetypy výchovy.....	27
6.1	Archetyp a výchova (L. Špráchalová).....	27
7	Před dobou moderní: <i>Harmonia</i> – pedagogika jakožto umění.....	32
7.1	Snaha o harmonii (J. Hábl).....	32
8	Před dobou moderní: Rozvinutí Komenského perspektivy	36
9	Krize výchovy.....	43
9.1	Výchova a krize - reflexe současnosti (J. Hábl).....	43
10	Modernita: <i>Scientia</i> – pedagogika jako nástroj vědy.....	46
10.1	Vstup vědy do vzdělávacího procesu (J. Hábl)	46
11	Postmodernita: <i>Economia</i> – pedagogika jakožto nástroj trhu	52
11.1	Tržní princip výchovy a vzdělávání (J. Hábl)	52
12	Postmodernita: Nietzscheovská perspektiva učení se pravdě a lži podle Liessmanna	58
12.1	Touha po zakázaném učení (L. Špráchalová).....	58
13	Etika a výchova.....	62
13.1	Etika a morálka (L. Špráchalová).....	62

1 Úvod do předmětu filosofie výchovy



K zapamatování

- Filosofie výchovy
- Výchova
- Edukace
- Věda
- Ego
- Diskurs
- Strategie
- Hledisko
- Ontologie
- Gnoseologie

1.1 Představení filosofie výchovy (M. Joukl)

Termín filosofie výchovy (a jemu analogické výrazy) existuje (existují) v rozličných jazykových oblastech:

- anglicky “Philosophy of Education”,
- francouzsky “La philosophi de l’éducation”,
- v němčině různě “Philosophische Pädagogik”, “Philosophie der Erziehung”, “Erziehungsphilosophie”,
- rusky “Filosofia vospitanija”.

Termín filosofie výchovy se u nás v odborném diskursu používal již v meziválečném období, po druhé světové válce, v šedesátých letech a pak zejména po revoluci 1989.



K českým protagonistům filosofie výchovy patří Jan Patočka, Jaroslava Pešková, Radim Palouš, Anna Hogenová, Jan Sokol, Stanislava Kučerová, Bohumír Blížkovský, Petr Piřha, Naděžda Pelcová, Zdeněk Pinc, Zdeněk Kratochvíl, Ilona Semrádová (a celá řada dalších).

V českém prostředí je v názvu filosofie výchovy kladen právě důraz na výchovu, ačkoli existují snahy název změnit, uzpůsobit tak, aby vyjadřoval širší pojetí - nejlépe jako filosofie edukace.

Pod filosofií výchovy se dnes objevuje mnoho nejrůznějších přístupů, koncepcí, teorií. Záleží v mnohém:

- na příslušném pojetí filosofie;
- na jejím sepětí s rozličně konstituovanou pedagogikou,
- na okruhu řešených otázek a problémů v oblasti edukace.

Při vymezení filosofie výchovy je nutné zohlednit řadu hledisek.

a) Filosofie a filosofie výchovy se rozvíjela historicky.

- Tak Platón (a celá linie platonismu) zdůrazňuje péči o duši ukotvenou o svět předem daných, věčných idejí, idejí určených ideou Dobra, takže filosofie je cestou dosahování lidských ctností filosofickým poznáním. To je důležité i pro život společenský. Platón vytváří koncepci ideálního, dokonalého státu, ve kterém mají vládnout filosofové, státu, který má být státem výchovy.

- Tak u Komenského je výchova záležitostí celoživotního úkolu všech lidí, kteří mají být s to společně sjednávat nápravu věcí lidských, tj. nejenom dosáhnout své vlastní spásy (spásy duše), ale i spásy světa zatíženého lidskou sebestředností („samosvojností“) a míjením lidského úkolu („jinudostí“). Dle Komenského lze dovršit v synergii s Bohem jeho tvůrčí akt, tj. docílit stavu světa ještě dokonalejšího a lepšího, než byl na počátku stvořen Bohem.

- Tak Rousseau proti všemu osvícenskému optimismu položí důraz na negativní výchovu, neboť člověk je ve své přirozenosti dobrý, leč ve společnosti zkažené civilizací se stává zvrhlým zvířetem, je nesvobodnou bytostí, takže mu má být cestou eliminace těchto škodlivých vlivů a důrazem na citové prožívání dána možnost návratu k sobě samému a změnou společenských poměrů zabezpečena jeho vlastní svobodná seberealizace.

- Tak Popper rozvíjel filosofii, chápající život jako předivo problémů, které mají být řešeny strážlivou, otevřenou, racionálně kritickou cestou - ať již v oblasti sociálního, politického života, nebo na úrovni vědeckých přístupů - takže výchova se snoubí zejména s rozvojem kritického myšlení.

b) Také v soudobých podmínkách představuje filosofie a filosofie výchovy předivo směrů, škol i originálních individuálních myslitelských přístupů. Jinak se staví k výchově pragmatismus, jinak personalismus, jinak fenomenologie, hermeneutika, strukturalismus, analytická filosofie a další.

c) Filosofie existuje v rozličných svých (historických) podobách: byla a může být láskou k moudrosti, péčí o duši, lékem na duši, služkou teologie, pokusem o teoretický výklad nejobecnějších otázek týkajících se světa – poznání – člověka, obecnou teorií a metodologií vědeckého poznání apod.

d) Filosofii a filosofii výchovy lze charakterizovat dle oblastí a oborů, jimiž se filosofie zabývá, a v jejich rámci lze přiblížit její zájem o výchovu:

- ontologické hledisko (z řeckého slova "to on" = jsoucno; neboli tázání, co dělá výchovu výchovou s ohledem na její bytostné určení, co znamená vychovávat a být vychováván v lidském ontogenetickém i fylogenetickém vývoji, v kontextu nějak srozuměného světa a otázek spojených s povahou světa, strukturovaného jsoucna, reality, bytí, s bytím na světě);

- gnoseologické hledisko (z řeckého "gignósko" = poznávám; neboli tázání po spojitosti výchovy a poznání, nakolik výchova je určena poznáním a poznání též

výchovou, jak např. metodologicky přispívat k rozvoji pedagogiky s předivem jejích oborů a disciplín apod.)

- antropologické hledisko (z řeckého “ anthrópos” = člověk; neboli tázání, nakolik je výchova určena pojetím i sebepojetím člověka, co představuje a zahrnuje lidský způsob existence; např. člověk jako individuum, osoba, vztah Já-Ty, existence, pohyb, pobyt, tvor společenský....).

- Lze přiřadit i hledisko etické, estetické či obecně axiologické (axiologie jako teorie o hodnotách a hodnocení), sociální i politické filosofie atd.

e) S filosofií, s filosofií výchovy zvláště, se snoubí rozličné konstrukty člověka, způsoby pojmání člověka, a to v různých epochách.

- Tak v antice je člověk chápán jako bytost rozumová a s rozumem má být s to hledat a konat to, co je jeho údělem – ať se jedná o nezměnitelnou danost nebo o výzvu k naplnění možného, ať jako součást řádu světa (kosmu), nějak svrchovaného bytí nebo lidského společenství.

- Tak v křesťanské éře je člověk obrazem Božím (imago Dei) a stojí před ním úkol, aby v příběhu světa došel spásy (dějiny jsou dějinami spásy), a to v lásce k bližnímu a Bohu, ve víře a naději, v blízkém a odpovědném vztahu Já-Ty.

- Tak v novověku je člověk zejména bytostí rozumovou, ale stále více se prosazující jako JÁ (ego), které na základě poznání chodu světa, přírody i společnosti, má zužitkovat poznání pro realizaci svých vezdejších potřeb a zájmů, čehož ale nelze dosáhnout mimo život společenský nebo bez ohledu na něj.

- Tak v době moderní (zvláště pak tzv. postmoderní) je člověk bytostí hledající smysl svého počínání v předivu změn a krizí, nejistých situací, leč ve snaze vnímat šíři, rozmanitost, nejednoznačnost i jinakost toho, co představují možnosti lidského způsobu existence.

f) Jednou je chápána filosofie jakožto výchova (pro filosofující, ať vychovatele nebo vychovávané), jindy jakožto způsob, kterým lze výchovu zkoumat a lépe jí rozumět.

g) Konkrétní podoba filosofie výchovy v mnohém závisí na případném sepětí s oblastí věd o výchově. Pedagogika se leckdy pohybuje mezi pojetím spíše se sociálně vědním zakotvením (Francie) či filosofujícím zakotvením (Německo) (viz J. Průcha). Souvislost filosofie je patrná např. s obecnou pedagogikou (opět záleží na její konkrétní podobě: v německy mluvících zemích jako Allgemeine Pädagogik, ale také Systematische Pädagogik, v americké či britské pedagogice jako Foundations of Education, ve francouzské pedagogice jako Pédagogie générale), s teorií výchovy (např. v pojetí Theorie der Erziehungswirklichkeit, Erziehungswissenschaft, Theoretische Pädagogik, Theory of Education, Theories de l'éducation), ale i např. s pedagogickou antropologií (Pädagogische Anthropologie. Anthropology of Education, popř. v širším pojetí jako Culture and Education, Culture of Education). Dochází i k tomu, že filosofie výchovy bývá některými autory chápána synonymně s teorií výchovy či vzdělávání, se systematickou pedagogikou apod.

Filosofie výchovy je specifickým diskurzem, který tématizuje fundamenty a předpoklady pedagogického počínání. Nezabývá se konkrétními didaktickými či metodickými strategiemi učení, ale usiluje o promýšlení principů, ze kterých ta či ona strategie vychází. Kromě filosofických východisek zkoumá rovněž historické, kulturní aj. souvislosti konkrétních výchovných teorií, resp. reflektuje povahu myšlenkových paradigmat, na jejichž pozadí jednotlivé „výchovy“ vznikají a operují.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Jmenujte některé české protagonisty filosofie výchovy.
2. V čem Platón spatřuje souvislost mezi výchovou a filosofií?
3. Vysvětlete filosofii výchovy z gnoseologického a ontologického hlediska.
4. Definuňte filosofický pohled na člověka a vývoj tohoto pohledu od antiky až po dobu moderní. Jak se tento pohled mění?



Literatura

Doporučená literatura:

ANZENBACHER, A. *Úvod do filosofie*. Praha: Portál, 2010. 377 s. ISBN 978-80-7367-727-5.

BRUGGER, W. *Filosofický slovník*. Praha, 1994. ISBN 80-206-0409-X.

DUROZOI, R. *Filozofický slovník*. Praha, 1994. ISBN 80-85764-07-5.

Filosofický slovník. FIN Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4.

STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filosofie*. Praha, 1995. ISBN 80-7113-175-X.



2 Filosofie výchovy jako metateoretická i praktická oblast filosofie



K zapamatování

- teorie
- filosofie
- věda
- intermediarizace teoretických poznatků
- mezioborový dialog
- edukace
- edukační realita
- edukační konstrukty
- procesy
- prostředí

2.1 *Perspektivy filosofického myšlení o výchově (J. Hábl)*

Edukace se podobá živému tvoru. V čase se mění, roste, hýbe, rozvíjí i chřadne. Jako u všech specificky lidských fenoménů je její dynamika závislá na pohybu lidského myšlení. Jak člověk myslí, tak také jedná, a to i při výchově. V následujících několika odstavcích budou nastíněny tři filosofické ideové pohyby, resp. metanarativní posuny, které určovaly (a určují) podobu současného edukačního počínání. Smyslem tohoto textu obecně a předmětu celkově je nastínit historické a filozofické souvislosti, za účelem porozumění naší současné pedagogické situaci.

V kapitolách následujících pak budeme srovnávat ideová východiska doby pre-moderní, moderní a post-moderní a sledovat jejich edukační implikace. Na takto

malém prostoru není možné vyhnout se zjednodušením, proto předem ohlašujeme záměr pouze črtat kontury, nikoli vykreslovat detaily. Hned v teoretickém úvodu je třeba též předeslat, že se budeme zabývat souvislostmi pouze té části světa, kterou jsme si přivykli nazývat „západní“.

2.2 *Filosofie výchovy jako teoretická oblast vědy (M. Joukl)*

Cílem této části je pochopit historické a soudobé souvislosti vztahu filosofie a vědy. Získat představu o filosofii výchovy (v předběžném vymezení) jako teoretické oblasti poznání, která má vztah k jiným vědním oborům v oblasti edukace. Promyslet možnosti zprostředkování poznatků a rozvoj dialogu mezi obory.

Motto: „To, co mají vědy bezprostředně před sebou, má filosofie v reflexi. Ptá se po možnosti a po předpokladech setkat se u věci, která je společným předmětem našeho zájmu, a setkat se spolu navzájem při věcném rozhovoru a řešení.“ Jaroslava Pešková

Filosofie výchovy se zabývá podstatou výchovy a jejími cíli, kterých se snaží dosáhnout. Můžeme rozlišit tři způsoby nahlížení na filosofii výchovy a její cíle:

- a) komplexní pohled na výchovný proces a výchovu jako takovou,
- b) otázky zabývající se zkoumáním výchovného procesu – tedy metodologické aspekty zkoumání výchovné reality,
- c) etické otázky, problémy a dilemata spojená s výchovou. (Průcha a kol., 2009)

Etickým otázkám výchovy je věnována samostatná kapitola této opory – kapitola 13.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Samostudium: tato kapitola studijní opory je koncipována jako samostudium, kde se od studenta očekává více vlastní studijní iniciativy. Student pracuje s tematickou

literaturou, kterou si sám vyhledá dle dostupnosti v knihovně univerzity, v knihovně vědecké či v knihovně v místě bydliště:

- a. Student vyhledá pomocí slovníků a tematických knih definice filosofie výchovy jako vědního oboru. Definice porovná, kriticky zhodnotí, porovná též definiční změny z pohledu času a vývoje této disciplíny.
- b. Student vyhledá možné cíle filosofie výchovy a to v oblasti teorie i praxe (aplikace).
- c. Student se zamyslí nad možnostmi uplatnění přístupů filosofie výchovy ve výchovné praxi – jde všude lze předmět uplatnit?

2. Brainstorming: Jaká mohou vznikat etická dilemata v rámci výchovného procesu? Zkuste vymyslet co nejvíce případů, ty запиšte a v rámci semináře porovnejte se spolužáky.



Literatura

PRŮCHA J., MAREŠ J., WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

Doporučená literatura:

HÁBL, J. *Ultimate human goals in Comenius and modern Czech pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011.

PEŠKOVÁ, J. Filosofie výchovy – půda pro vzájemné setkání a dorozumění oborů a lidí. In *Hledání učitele. Škola a vzdělávání v proměnách času*. Praha: PdF UK, 1996, s. 247-250.

POSPÍŠIL, J. *Filosofická východiska cílů výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu*. Hanex: Olomouc, 2009.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000, s. 44 – 66.

3 Filosofie výchovy jako průnik pedagogiky a filosofie v podobě tzv. filosofické pedagogiky



K zapamatování

- filosofická pedagogika
- objektivistické paradigma
- subjektivistické paradigma
- systémové paradigma

Cílem této kapitoly je získat představu o filosofii výchovy v podobě moderní filosoficky orientované pedagogiky (tj. filosofické pedagogiky); vést k promýšlení sepětí filosofie s vědními obory v oblasti poznání edukační reality a k ujasnění základních paradigmat filosoficky orientované pedagogiky.

Motto:

„Člověk je člověkem jen výchovou.“ *I. Kant*

3.1 Edukační realita (M. Joukl)

Filosofie výchovy jako kritická, metodicky vedená re-konstrukce edukační reality a edukační pre-skripce:

- a) pozitivismus, behaviorismus, funkcionalismus, strukturalismus, analytická filosofie, pragmatismus; personalismus, existencialismus, fenomenologie, hermeneutika;
- b) duchovědná pedagogika, systémová pedagogika, věda o výchově, kritická věda o výchově, pedagogika komunikace aj.
- c) koncepce spirituální, personální, psychokognitivní, technologické, sociokognitivní, sociální, akademické (viz Y. Bertrand)



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

Následující otázky navazují na látku probranou v hodinách. Pokud na ně student není schopen hned odpovědět samostatně, v rámci předmětu konzultuje a aktivně diskutuje s vyučujícím.

1. Které příklady svědčí o filosoficky orientované pedagogice, pedagogice s jasně vyjádřenými filosofickými východisky a základy?
2. Co představuje objektivistické, subjektivistické a systémové paradigma v případě filosoficky orientované pedagogiky?



Literatura

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997, s. 30 - 36

VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole. Kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Hradec Králové: Líp, 1997.





K zapamatování

- Racionalita
- Metafyzika
- Antika
- Mýtus
- Poznání

Cílem této části výuky je objasnit historické proměny filosofie a její vazbu na edukační cíle, tj. filosofii jakožto výchovu (pedagogická filosofie v podobě filosofie s explicitně vyjádřenými edukačními cíli). Tato kapitola slouží jen jako drobná opora probíhající výuky.

Motto:

Výchova ve filosofické tradici souvisí zejména s péčí o duši, společenství a svět.

4.1 *Filosofický základ pedagogiky (M. Joukl)*

„Filozofie je soustavné, racionální a kritické zkoumání skutečnosti, světa a člověka, případně i toho, co je přesahuje, tedy toho, co nazýváme metafyzikou (z řeckého meta – nad a physis – příroda). V evropském pojetí tvořila základ všech věd, protože má neomezená témata zkoumání, nemá přesně dané metody zkoumání. Přesto se jedná o vědu, protože vytváří a používá pevné pojmy, každé cizí tvrzení podrobuje kritice a každé vlastní tvrzení musí racionálně zdůvodnit. V průběhu posledních 5 - 4 století, zejména pak v období modernity (19. st.), se od filozofie odštěpily specializované vědy (přírodní – matematika, fyzika, mechanika, astronomie, chemie, biologie a další;

společenské – sociologie, antropologie, psychologie, ekonomie, právo, pedagogika a další). Je-li filozofie základní vědou poznání, nabízí se otázka, kdy vznikla. Jednoduše může říci, že filozofie je stará jako lidstvo samo. Počátky evropské filozofie najdeme v Antice cca v 7. století p. ř. n. l., kdy máme doloženou první filozofickou školu, a to Milétskou, s hlavními představiteli Tháletem, Anaximandrem a Anaximédem. Její vznik byl spojen s jiným způsobem uvažování a argumentování, kladením otázek a hledání odpovědí. Evropské filozofické myšlení nahrazuje mýtus – velké vyprávění, v němž je mudrci sdělovaná pravda členům společenství.“ (Skarupská, 2016)

Filosofii nejen v oblasti výchovy a oboru pedagogiky můžeme nahlížet takto:

láska k moudrosti – cílem: dosáhnout podílu na Moudrosti, dosažení lidské moudrosti v nejvyšším možném stupni poznání; pravda jako odhalení lidského údělu, situovanosti na světě, jako očištění, prozření, životní obrat s vazbou na nejvyšší hodnoty, korespondenci se světovým řádem;

teoretický život – cílem: překonat zdání, neproblematické, zvykové, naivní mínění o životě a světě a získat odpovědi na naléhavé otázky cestou třibení různých konstrukcí reality;

péče o duši – cílem: dosáhnout lidských zdatností, ctností; vzdělání jako „cultura animi“ (původně tradiční ctnosti: moudrost, statečnost, uměřenost, spravedlnost; později také nadpřirozené ctnosti: naděje, víra a láska; dnes jako kultivace morálních kvalit, osvojení a rozvoj v kultuře zdůrazněných hodnot);

lék na duši – cílem: dosáhnout osobní rovnováhu;

praktický způsob života – cílem: rozvoj a uspokojení lidských potřeb, rozvoj a naplnění sociálních zájmů a hodnot, řešení osobních a společenských problémů;

podpora vědeckého poznání – cílem: přispět k překonání překážek v oblasti poznání, k tvorbě vědeckých poznatků nebo přístupů k realitě, k evidenci, deskripci, analýze zjištěných problémů a zužitkování vědění ve společenské praxi.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Na kterých příkladech lze doložit filosofii s jasně vyjádřenými edukačními cíli?
2. Co víte o platonismu?
3. Co víte o kritickém realismu?
4. Co víte o jiné filosofické koncepci s explicitně stanovenými edukačními cíli?



Literatura

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000, s. 44 – 66.

PELCOVÁ, N. a kol. *Evropské myšlenkové tradice k hodnotám evropské civilizace*. Praha: PedFUK, 1998.

SKARUPSKÁ, H. *Filosofie výchovy*. Praha: Hnutí R, 2016. ISBN 978-80-86798-71-4.





K zapamatování

- Antropologie
- Smysl života
- Homo sapiens sapiens
- Mýtus
- Logos

Motto:

Člověk je konstrukt, jehož prostřednictvím rozumí sobě, druhým, svět a, je tím, čím je a může být.

5.1 Antropologické aspekty výchovy (J. Kasal)

Antropologie:

- „souhrn věd o člověku v nejširším slova smyslu, které zkoumají vývoj, stav, variabilitu jednotlivých tělesných znaků a jejich kulturu u současných i prehistorických populací“ (Klementa a kol., 1981);
- „interdisciplinární bio-socio-kulturní vědy o biologické, sociální a kulturní existenci člověka a lidské společnosti“ (Malina a kol., 2012).

Antropologický přístup k filosofii výchovy je na první pohled problematický a snad také méně srozumitelný a také se může zdát, že nadbytečný. Antropologie, jak víme, je velmi, obecně vědou o člověku a vznikla jako disciplína zkoumající člověka jako biologickou bytost. Tzv. fyzická antropologie tedy zkoumá biologickou rozmanitost člověka. V našem případě hovoříme o kulturní a sociální antropologii, která zkoumá člověka, velice zjednodušeně, jako bytost odlišující se a vydělující z přírodního

prostředí díky svým jedinečným schopnostem jako bytost myslící – *homo sapiens sapiens*.

Antropologický přístup k filosofii výchovy se vlastně kryje s filosofickou antropologií, jejíž základy položil Immanuel Kant otázkami: „Co mohu poznat?“, „V co mohu doufat?“. Tyto otázky po mravnosti a víře podřídil poté jediné otázce: „Co je člověk?“ „Filosofická antropologie vzniká tam a tehdy, kde člověk sám sebe chápe jako východisko světa, měřítko jeho řádu, jeho hodnot, nárokuje si svět sám pro sebe nebo konstituuje vlastní svět (svět mravní, svět hodnot, svět hry, svět techniky, svět práce).“ (Pelcová, 2000, s. 17 - 18)

Na základě uvedené citace lze potom vyvodit, že antropologický přístup k filosofii výchovy neznamena nic jiného, než že osvětluje jakými vlastnostmi, schopnostmi a prostředky se člověk dostává k odpovědím na zmíněné Kantovy otázky. Ale také jak zmíněné odpovědi implikuje do svého individuálního a sociálního bytí.

Zde nelze nezmínit pojem kultura, který je v neobecnějším slova smyslu schopností člověka osvojovat si svůj vnější i vnitřní svět, tím, že jej poznává, definuje, přiřazuje mu významy, zřizuje pravidla a řád, koncipuje hodnoty a vyvozuje z nich normy, také tím, že fyzicky na přírodní prostředí působí a získává z něho nutné hmotné prostředky. Činnost člověka je tedy ze samé podstaty činností kulturní. Za součást tohoto osvojování světa je nutné považovat také edukaci.

Mýtus v lidském poznání

K mýtu se dnešní lidé staví jako k něčemu, co je vymyšlené, nepravdivé, fantastické. Pojem mýtus však měl původně zcela jiný význam. V řečtině znamená „slovo“, nicméně je protipólem pojmu „*logos*“, který je rovněž překládán jako „slovo“. Sloveso odvozené z tohoto substantiva je *mytologein* a znamená tolik co „líčit pravdivé skutečnosti“ Mýtus je tedy vyličení něčeho pravdivého, závažného, skutečného; pojem „*logos*“, z něhož je odvozen náš výraz „logika, se vztahuje více na něco myšleného. Pojem mýtus tedy původně neoznačoval nějaký kouzelný příběh, ale byl vyhrazen zcela určitému vyprávění, které mělo charakter posvátnosti. Nikoli mýtus vytváří bohy, ale bohové vytvářejí mýtus, zjevují se a promlouvají jeho prostřednictvím. (Dethlefsen, 2006, s. 18 - 19)

K pochopení mýtu jako edukačního nástroje je nutné odhlédnout od naší zkušenosti a uvědomit si, že mytický člověk žil v době, kdy neměl příliš mnoho nástrojů k tomu, aby „vědecky“ uchopil svět a své bytí v něm. Mýtus byl prostředkem k poznání psyché, tedy duše nebo moderně řečeno psychiky.

Svět je jazykem, řečí neviditelného božství. A jestliže se člověk cítí osloven, snaží se porozumět, pochopit – a pak odpovědět. Připadá si odpovědný. Zodpovědnost má člověk pouze tehdy, když se cítí osloven, a tudíž má pocit, že je na něho kladen nárok. (Dethlefsen, 2006, s. 20)

K posilování života v mýtu sloužily rituály. Takovým rituálem byly i řecké tragédie, které neznamenal pro tehdejšího člověka nic méně, než poučení, ujištění neustálým opakováním. Tragédie se nehrály jako dnešní divadla, kde konec je pro diváka neznámý. Na tragédie se chodilo ujistit se, že proti osudu člověk nic neudělá, že k životu patří utrpení, které je na nás uvaleno s jistým záměrem.

Mýtus tedy dával lidem odpovědi na otázku „Co je člověk?“ Zároveň však je způsobem, který klade otázky a nutí člověka k popisu, a jak uvádí Sokol, slovní popis umožňuje diskusi, otázky a kritiku. Každé slovní tvrzení přímo vybízí, zeptat se proč. Pokud se pohybujeme v popisném jazyce a v řeči, pohybujeme se i v oblasti rozumu: pravidla rozumu se prosazují řečí. Lidé se tak učí krok za krokem nacházet, vymýšlet, zkoušet. Vedení ve společnosti proto pomalu od starších a urozených přebírají lidé tvořiví, vynalézaví, podnikaví, případně vzdělaní. (Sokol, 2007, s. 65) Od mýtu se tak člověk postupně odklání. Mýtus, jako zdroj nepochybných jistot a společenské soudržnosti postupně mizí.

Člověk zůstal na světě sám, jen se svým rozumem a slovem (Sokol, 2007, s. 65).

Vývoj antropologické filosofie v podstatě mírně kopíruje historický vývoj lidstva. Toto téma si blíže nastíníme v následující kapitole.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Co je to antropologie?
2. Jakou má souvislost filosofie, filosofie výchovy a antropologie?
3. Co je podstatou antropologického přístupu k člověku?
4. Na základě čeho lze rozlišit různá antropologická paradigmatata?



Literatura

- DETHLEFSEN, T. *Oidipus a hádanka života*. Praha: Knižní klub, 2006.
- HRBEK, M. „Smrt Boha“ v *Nietzschově filosofii*. Praha: Academia, 1996.
- KASAL, J., ŠPRÁCHALOVÁ, L. Filosofie života a vůle jako významný činitel v oblasti etiky a prevence rizikových jevů ve společnosti. In: *Acta Sociopathologica* V. Hradec Králové, Gaudeamus, 2018, s. 125 – 136.
- KLEMENTA, J. a kol.. *Somatologie a antropologie*. Praha: SPN, 1981.
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové, 1995.
- MALINA, J. a kol. *Encyklopedie antropologie*. Brno: Cern, 2012.
- PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství. Filosofie o člověku a výchově*. Praha: Karolinum, 2000.
- SOKOL, J. *Malá filosofie člověka*. Praha: Vyšehrad, 2007.



6 Archetypy výchovy



K zapamatování

- Paideia
- Educatio
- Archetyp
- Teologie
- Zoon logon echon, zoon politikon
- Homo mensura
- Homo historicus
- Homo faber
- Homo educans a educandus

6.1 Archetyp a výchova (L. Špráchalová)

Pojmem archetyp rozumíme jakýsi praobraz či pratyyp. Archetyp výchovy je tedy něčím, co můžeme označit za „předobraz“ výchovy. Správně tušíme, že se nejedná o jeden vzor výchovného působení, proto hovoříme v čísle množném. Jak jsme avizovali v kapitole předchozí, téma archetypů výchovy je silně spjato s antropologickou filosofií.

a) Antika a řecká tradice:

Jak rozum postupně opouští svět mýtu, tak zároveň vstupuje do světa filosofie. Přesněji svět filosofie tvoří. „Mytickou vděčnost nahradil údiv, mýtus nahradila filosofie.“ (Pelcová, 2000, s. 41)

Filosofie je zrozena z údivu (*thauma*). Filosofii dali její jméno a předmět zkoumání – tedy jednotu světa a rozumu – Řekové. Jí také získává *logos* další význam – *logos* –

slovo – je otázkou po *logein*, po „základu založeného“, otázkou po samotné pravdě věcí, po tom co trvá v proměňující se zkušenosti. Otázka po povaze bytí jsoucího byla otázkou po podstatě člověka. Metafyzické myšlení se pokouší odhalit základní kámen, na němž spočívá bytí jsoucího a definovat ho. Vytváří tak ontologii člověka neboli první antropologické paradigma.

- Platón a *paideia*: dle Platóna se výchovou „nerozumí uschopňování člověka pro běžnou životní danost charakterizovanou připoutaností k obstarávkám obvyklého denního životaběhu. Výchova není činění lidí zdatnými v rámci této všednosti, která je v jeskynním mýtu zpodobněna patřením na hru stínů. (Palouš, 1991, s. 56);

- Aristotelés a *zoon logon echon*, *zoon politikon*: *Zoon logon echon* je bytostí, která je přirozeně uzpůsobena naslouchat řádu světa, jeho harmonii. Platón klade také výchově úkol, aby ta začínala ve věku pěti let tzv. musikou, tedy schopností naslouchat harmonii *kosmu (fysis i polis)*. *Zoon politikon* je druhým, známějším, Aristotelovým vymezením člověka jako bytosti společenské nebo politické. Člověk je člověkem jen ve společenství, v *polis*, v obci, která má svůj *nomos* -zákon. Pro antického člověka se život stal úkolem, Prostředkem splnění je vzdělání a výchova – *paideia*. *Paideia* je pojmem, který ukazuje na pohyb uvnitř člověka, obrat, metamorfózu lidství. *Paideia* jako péče o duši. Spolu s tímto pojmem se objevuje pojem *techné* jako název pro vědomou aktivitu člověka. *Techné* není jakákoliv činnost, ale mistrovství. Latinský překlad řeckého *paideia* jako *humanitas* a *zoon logon echon* jako *animal rationale* je dovršením antické myšlenky, že člověk je bytostí nadanou schopností vnímat řád světa, tázat se po pravdě a podstatě věcí, které mu jsou přístupné prostřednictvím duchovního náhledu, tedy rozumu. Člověk je navíc bytostí schopnou transcendence (zkušenosti přesahu smyslově daného). (Pelcová, 2000, s. 48- 49) Étos řeckého vzdělávání, řeckého pochopení významu vzdělání je obsažen v Platónově podobenství o jeskyni. (Kratochvíl, 1995, s. 28)

b) Křesťanství a *educatio*: výuka a výchova ve jménu víry zaměřená na potírání hříšnosti, „V evropském prostoru se začíná uplatňovat kolem 5. st. a působí po celý

středověk. *Educatio* vnímá člověka jako obraz boží – imago Dei. Filozofické kořeny tohoto archetypu nalezneme ve scholastice. Jedná se o středověkou filosofii, která vznikla a rozvíjela se na univerzitách v 11. – 15. st. Základ scholastiky a tím archetypu *educatio* byl dán za Karla Velikého, kdy dochází k nastavení středověké výuky ve formě *septem artes liberales*, tedy sedm svobodných umění, tvořených dvěma stupni: nižším, nazvaným *trivium*, obsahující předměty gramatika, rétorika, logika, a vyšším, pojmenovaným *quadrivium*, obsahující předměty aritmetika, geometrie, astronomie a hudba.“ (Skarupská, 2016). Dále můžeme pokračovat, že „výchova ke křesťanství, k následování Krista, je výchovou k Bohu a současně i výchovou k pravému lidství. V pojmech, které používá apoštol Pavel, jde o opuštění „starého člověka“ a vpodobení se do Krista, „Druhého Adama“, přijetí „nového člověka“. (Kratochvíl, 1995, s. 113) V zásadě lze říci, že židovsko-křesťanský přístup k člověku je dalším krokem v emancipaci člověka. Dnešní člověk, který vládne mohutnými poznatky neustále se rozvíjejících vědních oborů, může obraz Boží, vpodobení se do Krista, tělo jako chrám božního ducha, chápat jako metafory, kterými se tehdejší člověk snaží vyjádřit jedinečnost a výjimečnost člověka oproti ostatnímu životu zde na Zemi.

c) Komenský a *emandatio rerum humanarum*: „vzdělaný člověk není posledním cílem, je prostředkem k naplnění celkového smyslu dějin veškerenstva“ (Palouš, 1991, s. 73);

d) 19. století a revoluce: „v tomto smyslu nelze už vlastně vůbec hovořit o *paideia* či *educatio*: člověk setrvává vždy v sobě samém, ve svém ustaraném usilování, ve své uzavřenosti, samotě, ustrašenosti o časné majetky a o svou existenci“ (Palouš, 1991, s. 88). Krátký exkurz po různých pojetích člověka v historických etapách ukončíme filosofem, který předznamenává modernitu – Friedrichem Nietzsche.

Jak uvádí Pelcová (2000, s. 114), Nietzsche destrukoval metafyzické koncepty světa a člověka. Proti jednotě, a rovnováze animality a racionality nebo animalitě zkrocené a podřízené rozumu preferoval vládu těla, pudů, vášní a instinktů. Navázal na protágorovské *anthropos panton metron*, „člověk je mírou věcí“ (*homo mensura*), a vedle toho zdůraznil pojetí člověka jako bytosti chtějící (*ens volens*). Dověřil zásadní

proměnu v pojetí hodnot, přehodnocení všech hodnot. Problém hodnot vykrytalizoval u Nietzscheho v trojím boji: proti tradiční morálce, ontologii a křesťanství.

Pokud hovoříme tedy o archetypech výchovy, uvažujeme vždy v rámci určitého časového období a geografického prostoru.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Definujte z hlediska času vývojová období výchovy – archetypy.
2. Vyhledejte více informací k archetypu Komenského – použít můžete jmenovanou literaturu.
3. Zjistěte si více o Platónově Podobenství o jeskyni (dílo Ústava).
4. Aplikujte podobenství o jeskyni na konkrétní situaci v rámci výchovného procesu.
5. Jsou některé charakteristiky zmíněných archetypů dnes stále ve výchově aktuální?



Literatura

KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové, 1995.

PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.

PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství. Filosofie o člověku a výchově*. Praha: Karolinum, 2000.

PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2005.

SKARUPSKÁ, H. *Filosofie výchovy*. Praha: Hnutí R, 2016.



Doporučená literatura:

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium, 1995.

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

SKARUPSKÁ, H. *Pedagogická antropologie*. Olomouc, VUP, 2013.

SOKOL, J. *Filozofická antropologie*. Praha: Portál, 2008.

SOUKUP, M. *Kultura. Biokulturologická perspektiva*. Červený Kostelec: Mervart, 2011.

STROUHAL, M. *Teorie výchovy*. Praha: Grada, 2013.

ZICHA, Z. *Vybrané otázky filozofie výchovy*. Praha: PdF UK, 2014.

7 Před dobou moderní: *Harmonia* – pedagogika jakožto umění



K zapamatování

- Harmonia
- Moderní doba
- Změna
- Komenský
- Kultura
- Pansofia

7.1 *Snaha o harmonii (J. Hábl)*

Tušení před-zjednané harmonie mezi povahou přírody a povahou člověka (naturou a náturou) provází lidstvo odnepaměti. Ať už se jedná o písemnosti antické, nebo i starší mytopoetické zdroje, setkáváme se znovu a znovu s myšlenkou, že posláním člověka je úsilí o harmonii s veškerenstvím – fyzickým i metafyzickým. Nedostatek nebo porušení harmonie je univerzální zkušeností člověka. Lidé často jednají proti své vlastní přirozenosti i proti přirozenosti přírody – ubližují sami sobě, ubližují druhým, ubližují přírodě. Různé kultury disponují různými etiologickými vysvětleními tohoto disharmonického stavu, ale shodují se, že je třeba ztracenou (rajskou) harmonii jednak hledat a jednak o ni usilovat. Toto úsilí bývá ve výchovném pojmosloví nazýváno uměním. V čem toto umění spočívalo? Pro explikaci této otázky nám poslouží pedagogika Jana Amose Komenského. Komenský patří k posledním velkým architektům pedagogické harmonizace před nástupem moderního paradigmatu. Jeho



projekt „nápravy věcí lidských“ je pro účel tohoto exkurzu více než příhodný, poněvadž svým metafyzickým zakotvením perfektně demonstruje kontrast mezi pre-moderní a moderní pedagogikou. Navíc z hlediska historického Komenský stojí přesně na pomezí epoch, které nás zajímají.

Vynikající ukázkou, jak blízko i daleko měl Komenský k světu modernímu, je výsledek jeho proslulého setkání s René Descartem, otcem moderního způsobu myšlení. Z Komenského autobiografických zápisků víme, že se s Descartem setkal roku 1642 na své cestě z Anglie. Komenský byl v té době již významnou osobností evropského formátu. Rovněž jeho mladší kolega byl znám mezi učenici především pro své převratné rozpravy o vědecké metodě, která by měla jednou pro vždy poskytnout badatelům neochvějnou jistotu poznání. Když se po čtyřhodinovém rozhovoru rozešli, bylo to sice v přátelském duchu, ale v zásadním nesouhlasu. Jejich spor symbolizuje i vystihuje podstatu rozdílu mezi pre-moderním a moderním myšlením. „U mne jen část, čeho u tebe celek“, vzpomíná Komenský na Descartova slova, kterými prý uzavřel epistemologickou rozpravu o věrohodných zdrojích poznání.



Poznámka

Na rozhovor s Descartem vzpomíná Komenský ve své apologetické autobiografii, kterou napsal na sklonku života. Pro více detailů viz Molnár, A., Rejchrtová, N. J. A. Komenský o sobě, Odeon: Praha, 1987, s. 155-156.

Descartova metodická pochybnost byla pro Komenského nemyslitelná. Distancovala člověka od světa jako nedělitelného celku a redukovala lidské poznání pouze na rozum. Proč takový redukcionismus, když jsou člověku dány i další zdroje poznání, polemizuje Komenský. Konkrétně jmenuje tři „knihy“, v kterých člověk smí číst, aby se dozvěděl vše potřebné k dobrému životu: kosmos (svět), mikrokosmos (člověk) a zjevení (Písmo). Každá kniha vypráví o tomtéž po svém, vzájemně se doplňují. Zásadní je zde idea celistvé harmonie, kterou Komenský nechápe jako nahodilý přídavek k povaze jsoucna, ale jako „transcendentální atribut, bez něhož nic jsoucího

nemůže být“ (Palouš, 1992, s. 24). Za předpokladu, že celý vesmír je harmonickým celkem spočívajícím na jednotných principech, pak věci, které nelze poznat přímo (rozumem či indukci), mohou být odvozeny z jiných zdrojů. Což je přesně to, co Komenský činí jak ve své vševýchově (*pampaedii*), tak ve své všemoudrosti (*pansofii*). Uvádí paralelní zdroje do vzájemné souvislosti, harmonizuje svět(y). Nalezne-li v jednom světě (přírodě) edukativní či emendační (napravitelský) potenciál, *modo analogico* (cestou analogie) z něj vytěží maximum pro svět lidský. Neboť „co je v přírodě napsáno velkými písmeny, je zapsáno v člověku malými“, parafrázují Komenského Darling a Nordembo (2003, s. 291).

Jak se tyto kosmologické předpoklady promítají do vlastní pedagogiky? Již v úvodní části Velké didaktiky vyslovuje zásadní tezi, že „vše, co jest, jest k něčemu“.



Poznámka

Celé znění dotčeného citátu zní takto: „Rozumíme také slovem přirozenosti všeobecnou prozřetelnost Boží čili proud božské dobroty, která neustává konati při všech všecko; totiž při jednom každém stvoření to, k čemu je určila. Neboť známkou božské moudrosti bylo, že nic nečinila nadarmo, tj., ani bez nějakého cíle, ani bez prostředkův, určených k dosažení onoho cíle. Cokoliv tedy jest, jest k něčemu; a aby to tam mohlo dospěti, opatřeno jest jistými potřebnými ústroji a pomůckami, by dokonce i jakýmsi pudem, aby nic nebylo vedeno k svému cíli proti své vůli a s odporem, nýbrž spíše lehce a příjemně s popudem samé přirozenosti.“ Komenský, J. A. Didaktika velká, Praha 1905, s. 51-52.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Popište pedagogiku jako umění – v čem spočívá její umělecký charakter?
2. Z jakého důvodu se Komenský a Descartes ve svých myšlenkách rozcházel?
3. Vysvětlete pojmy vševýchova a všemoudrost dle Komenského.



Literatura

DARLING, J., NORDENBO, S. E. Progressivism. In: BLAKE, N., SMEYERS, P., SMITH, R., STANDISH, P. *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell, 2003.

KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Praha. 1905, s. 51-52.

MOLNÁR, A., REJCHRTOVÁ, N. J. A. *Komenský o sobě*, Odeon: Praha, 1987, s. 155-156.

PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*. Praha: SPN, 1992.

Doporučená literatura:

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí práci*. Ostrava: Amosium servis, 1997.

BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996.

HÁBL, J. *Lekce z lidskosti v životě a díle J. A. Komenského*. Praha: Návrat, 2011.

HÁBL, J. *Učit (se) příběhem. Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*. Brno: Host, 2013.

WINCH, C., GINGELL, J. *Philosophy of Education: the Key Concepts*. London: Routledge 2008.

WOODS, R., BARROW, R. *An Introduction to Philosophy of Education*. London: Routledge 2006.



8 Před dobou moderní: Rozvinutí Komenského perspektivy



K zapamatování

- Moderní doba
- Komenský
- Sub specie educationis
- Samosvojnost
- Didaktická metoda
- Apriorní povaha přirozenosti

Coby filozof nahlíží Komenský přirozené jsoucnu „sub specie educationis“ (srov. Patočka, 1998, s. 133), aby v jeho povaze objevil výchovný potenciál. Jinými slovy – přirozený svět není náhodný výskyt věcí či sled událostí, které se bezsmyslně odehrávají a uplývají odnikud nikam, nýbrž účelným pobytem existencí povolanych ke smyslu. Vše, co jest, je, „aby“, jak vykládá Palouš (1991). Vše je za nějakým účelem, pro něco, k něčemu. Každá věc, každé jsoucnu je charakteristické svou teleologickou povahou. Má cíl ležící mimo sebe, překračuje samo sebe, existuje, tedy vy-stupuje ze sebe, neboť tak bylo zamýšleno a stvořeno. Řečeno Komenského pojmoslovím, nic není „samosvojné“, tedy existující samo pro sebe.



Poznámka

*O samosvojnosti Komenský mluví často. Viz např. Komenského raný spis *Centrum securitatis* (Hlubina bezpečnosti).*

A právě v tomto božském vkladu spočívá pedagogické nadání přirozeného světa. Zrozením člověk vstupuje do školy světa, který ze své přirozené podstaty vychovává člověka k pravé podstatě lidskosti. Příroda sama skýtá didaktický materiál, jen je potřeba přirozený svět pozorně sledovat. Tak například si Komenský v jednom ze svých fundamentů všímá, že příroda „nečiní skoků, ale kráčí ku předu postupně“, což demonstruje na příkladu růstu ptáčat.



Poznámka

Jedná se o fundament č. VII v Didaktice velké, ze kterého cituji veškeré následující úryvky. Viz Komenský, J. A. Didaktika velká, Praha 1905, s. 155-157.

Když se ptáček narodí, „neporučí mu starý pták hned létati a hledati pastvy“, říká Komenský a pokračuje: „A když se opeří, nežene ho hned zase z hnízda, aby létalo, nýbrž cvičí je znenáhla, nejprve v samém hnízdě roztahovati křídla, potom nad hnízdem pozdvihovati a jimi pohybovati, pak mimo hnízdo, avšak přece na blízkou zkoušeti let, pak s větve na větev, potom se stromu na strom, s hory na horu přeletovati; a tak se stává, že konečně je bezpečně svěří širému vzduchu.“ Z čehož Komenský analogicky vyvozuje následující didaktické zákonitosti:

- I. Souhrn všeho učení budiž rozdělen přesně na třídy, aby to, co je napřed, všude razilo cestu a rozžehalo pochodně tomu, co jest za tím.
- II. Čas budiž rozdělen pečlivě, aby každému roku, měsíci, dni a hodině připadl jeho vlastní úkol.
- III. Toto rozměření času i práce budiž zachovááno přesně, a nic nebudiž vynecháváno, nic převráceno.

Podobně dedukuje Komenský množství dalších principů, přičemž společným motivem je vždy harmonický soulad didaktické metody s apriorní povahou přirozenosti světa. Zde dle Komenského spočívá hlavní neřest tehdejších škol: nedávají se vést přirozeností světa a věcí samých, namísto toho jsou nepřirozenou „mučirnou hochů“ (Didaktika velká: X, 7).

Člověk však nutně potřebuje vzdělání, které by harmonizovalo jeho přirozenost s přirozeností světa. Z celého tvorstva je totiž člověk jedinou bytostí, která je schopna sama ze sebe udělat konečný cíl své existence, učinit se „*homo mensura*“, čili „samosvojným“, což na rozdíl od antiky či moderny není vnímáno jako pozitivum, ale jako jádro lidské tragédie, ve kterém Komenský spatřuje příčinu všech lidských „změteností“, „motanin“ a „jinudostí“.



Poznámka

Pojmosloví, které Komenský ve svých dílech nejednou opakuje. Pro nejranější zmínky viz např. Komenský, J. A. Hlubina bezpečnosti, Praha 1927.

Jak si Komenský tuto specificky lidskou tendenci vysvětluje? Hned v Provolání, tj. v úvodu své Velké Didaktiky, poměrně obsírně vykládá stav i příčiny lidského problému, na který hodlá následně svou didaktikou odpovědět. Vychází z tradiční biblické narace, kde je člověk představen jako „Imago Dei“, tedy jako bytost stvořená pro bytostný vztah s Bohem. „Hle, člověk tedy není v sobě samém v pravdě ničím jiným než harmonií!“, konstatuje Komenský (Didaktika velká: V, 17). Avšak důsledkem archetypálního pádu lidství, způsobeným lidskou touhou po bohorovnosti, člověk ztratil tzv. „*nexus hypostaticus*“, tedy hluboký osobní vztah se svým Stvořitelem. Co by bohorovný se člověk uzavřel, či „zakřivil“ do sebe, čímž se odcizil své přirozené pre-ordinované instanci umožňující tolik důležitou transcendenci. Důsledkem tohoto pokřivení není schopen naplnit své bytostné lidské poslání. Ale lidství není nadobro ztraceno, pokračuje Komenský: „Proto jako o hodinách nebo hudebním nástroji, jež vytvořily ruce zkušeného umělce, jsou-li pokaženy a rozladěny, neříkáme hned, že již nejsou k potřebě ..., tak i o člověku, třeba je pokažen pádem hříchu, je stanoviti, že božskou mocí může jistými prostředky býti uveden znovu v souzvuk“ (Didaktika velká: V, 17).

Coby samosvojný člověk rušivě vyčnívá z řádu stvoření či *panharmonie* veškerenstva (jak by řekl „pozdní“ Komenský), neboť samosvojnost je pro celé tvorstvo

nepřirozená, nepůvodní a ne-řádná. Nejenže odtrhuje člověka od Boha, z něhož plyne veškeré „dýchání i život sám“, ale též odděluje lidi od lidí, poněvadž „působí, aby člověk samého sebe za cíl stavěl, to jest samého sebe miloval, samému sobě přál, o samého sebe se staral“ (srov. Kožmín, Kožmínová, 2007).

Za povšimnutí stojí, jak realisticky a komplexně je zde vystižena dis-harmonická povaha lidství: Komenský ví, že člověk je nadán jak pozitivním, tak negativním potenciálem. Lidskost lidí není v pořádku, ale není ani docela ztracena. Lidská podstata není předem dána tak, jako je např. dána žízale její žízalovitost nebo trojúhelníku jeho trojúhelníkovitost. Trojúhelník se svou trojúhelníkovitostí nemůže nic udělat, nemůže se stát trojúhelníkovitějším nebo se naopak zvrhnout v cosi netrojúhelníkovitého. Avšak člověk ano. Člověk je schopen lidskosti i nelidskosti. Každý lidský potenciál, každý poznatek či dovednost (třeba i školsky nabyté) mohou mít jak pozitivní, tak negativní aktualizaci. Mohou být použity k dobrému, ale i ke zlému. Dokonce čím větší potenciál, tím větší nebezpečí, neboť „*corruptio optimi pessima*“.



Poznámka

„*Nejhorší jest, když se pokazí nejlepší.*“

Proto je dle Komenského třeba „dílny lidskosti“, školy či výchovy, jejímž prvořadým úkolem bude kultivace negativních sklonů lidského potenciálu. Slovy Komenského spočívá veškerá výchova v překonávání „samosvojně“ tendence, tj. ve vy-vádění (*educatio*) z hříšné soběstřednosti či uzavřenosti. Komenský objasňuje smysl svého pedagogického projektu v pozdním všenápravném díle, kde říká, že vzdělání je žádoucí proto „aby žádný člověk neupadal v nečlověka“ (Pampaedia: II, 8).

Takto pojatá pedagogika již ze své podstaty implikuje ascendenci lidskosti čili vzestupný pohyb, což je pohyb velmi žádoucí, neboť uvádí člověka do kýženého transcendentního vztahu. V praxi znamená toto vztahování, že se člověk učí jednat, rozhodovat a zodpovídat nejen s ohledem na sebe samotného. Je veden k rozpoznání,

že v řádu bytí je podřízen instanci, která ho bytostně přesahuje. Zde lze též spatřovat základ Komenského tolik ceněného univerzalizmu či holismu s velmi významnými sociálně-etickými důsledky (srov. Patočka, 2003). Kultivaci či nápravu lidskosti Komenský totiž nezamýšlí pouze ve smyslu individuálním, ale celostním, globálním, jak naznačuje předpona pan, kterou ve vrcholném stadiu svého díla předřazuje každému lidskému úsilí. Harmonické vztahování (smíření, *eiréné*) k instanci poslední implikuje harmonické vztahy k druhým lidem, a tím i k celému tvorstvu. Komenskému neleží na srdci pouhá dílčí jsoucna, ale celé bytí. V jeho škole tedy nepůjde jen o zlidštění individua, ale o „nápravu věcí lidských“, poněvadž Komenský ví, že blaho jedince nemůže být dosaženo bez blaha celku, jak naznačuje jeho slavný výrok: „Všichni na jednom jevišti velikého světa stojíme, a cokoliv se tu koná, všech se týče.“



Poznámka

Jedná se o parafrázi z Unum necessarium: „Všichni sedíme ve velkém divadle světa: cokoli se zde děje, dotýká se všech.“ Český překlad převzat z Molnár, A., Rejchrtová, N. 1987, s. 294. Pro více podrobností k otázce Komenského pedagogiky viz Hábl, J. Lekce z lidskosti v životě a díle J. A. Komenského. Návrat: Praha 2011.

Je evidentní, že Komenského výchovně-vzdělávací systém v žádném případě nesnese přívlastek „vědecký“. Přestože se v Komenského době již hovořilo o „vědách“, Komenský sám nazývá svou pedagogiku tradičním *ars*, tj. uměním, nikoli však v primárně estetickém slova smyslu. Z výše zmíněného je patrné, že se jedná o specifickou dovednost nakládat s věcmi v souladu s jejich přirozenou povahou, nekřivit je, nečinit „násilí“ jejich podstatě, ale naopak dovolit věcem, aby ze své podstaty promlouvaly k podstatě člověka, a tím utvářely jeho lidství. Odtud Komenského slavné motto, kterým uvádí „umění všech umění“ neboli pedagogiku: *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus.*



Poznámka

“Nechť vše plyne přirozeně a bez násilného působení.“ *Toto motto je napsáno na první straně Komenského spisu Opera Didactica Omnia. Viz také Didaktika analytická, Praha 1946, s. 42.*



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Vysvětlete, co míní Komenská pojmem „nečlověk“.
2. Vysvětlete pojem „ascendence lidskosti“.
3. Zamyslete se nad výrokem: „Všichni sedíme ve velkém divadle světa: cokoli se zde děje, dotýká se všech.“ A vymyslete jeho konkrétní aplikaci v praxi v rámci výchovného procesu. Svě myšlenky zaznamenejte a v rámci předmětu porovnejte se spolužáky.



Literatura

- HÁBL, J. *Lekce z lidskosti v životě a díle J. A. Komenského*. Praha: Návrat, 2011.
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Praha. 1905, s. 51-52.
- KOMENSKÝ, J. A. *Hlubina bezpečnosti*. Praha. 1927.
- KOŽMÍN, Z., KOŽMÍNOVÁ, D. *Zvětšeniny z Komenského*. Praha: Host, 2007.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha. : SPN, 1991.
- PALOUŠ, R. *Komenského Boží svět*. Praha: SPN, 1992.

Doporučená literatura:

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.



BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí práci*. Ostrava: Amosium servis, 1997.

BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996.

HÁBL, J. *Učit (se) příběhem. Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*. Brno: Host, 2013.



K zapamatování

- Metanarace
- Antropologie
- Filo-sofia
- Edukace (výchova, vzdělávání)
- Modernita (pre-, post-)
- Harmonia
- Scientia
- Racionalismus
- Autonomie
- Samosvojnost
- Didaktika
- Ars

9.1 *Výchova a krize - reflexe současnosti (J. Hábl)*

Záměrem tohoto studijně-podpůrného textu bylo předložit materiál, který má pomoci rozumět současné výchově a vzdělávání v jejich historické-filosofických souvislostech. Je zřejmé, že hodnotit pedagogiku – jakož i jakýkoliv jiný fenomén – v takových souvislostech je záležitost notoricky ambivalentní. Která pedagogika je dobrá, a která špatná, nebo alespoň lepší či horší? Ta pre-moderní, moderní či současná? Zdá se, že záleží na předporozumění a očekávání tazatele. Pokud neočekáváme víc než výbavu ke konkurenceschopnosti, pak bychom mohli být se současnou pedagogikou spokojeni. Pedagogika a škola by za příznivých podmínek mohla takovouto produkci zajistit relativně dobře. Má schopnost produkovat jedince

vyzbrojené množstvím určitých vědomostí, dovedností, praktických kompetencí i zážitkových zkušeností, které tomuto cíli odpovídají, jejich úroveň je však závislá na ekonomických zdrojích. Pokud bychom ovšem od pedagogiky očekávali vedení k lidskosti, k ctnosti, ke kultivaci duchovních složek osobnosti, pak budeme zklamáni. Postmodernita nezná instanci, která by legitimizovala takové cíle. Vše, co se ve školách dělo během posledních několika století, dávalo smysl buď na pozadí věčnosti, nebo pokroku. Pokud modernita skoncovala s prvním, postmodernita dala sbohem druhému. Doba premoderní ctí Boha, moderní rozum, postmodernita nectí nic (srov. Bauman 2004, s. 157). Respektive – ctí v první řadě individuální sebe-prosazení. Pedagogika, která této poptávce vyhoví, se stává užitkovým a ekonomizovaným zbožím. Někdo to vnímá a vítá jako pokrok, jiný jako krizi.



Poznámka

Srov. Bělohradský, V. Je vzdělání na cestě stát se zbožím? (Právo, 1.9.2003). Dostupné z <<http://heol.loar.sweb.cz/Vzdelani.html>> [přístup 2012-11-19].

Na závěr několik slov ze zmiňované výzvy našich vysokoškolských pedagogů, vědců a umělců:

Nedostatečná vzdělanost a malý všeobecný rozhled vede k degradaci populace na nemyslíci dav spotřebitelů všeho možného i nemožného, vytváří živnou půdu pro nejrůznější podvodníky, extremisty, je zdrojem ignorance a agresivity vůči lidem i přírodě.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

úkol: subjektivní mapa vnímání krize výchovy

1. V rámci této kapitoly studenti utvoří dvojice. Ve dvojicích provedou brainstorming na téma „Krise výchovy“. Následně se pokusí zaznamenané nápady a výrazy rozčlenit do skupin, popř. podskupin. Dále hledají souvislosti těchto tematických skupin mezi sebou. Výsledkem bude vizualizovaná systematizovaná subjektivní mapa vnímání krize výchovy.
2. Dvojice se taktéž kriticky zamyslí nad možnými řešeními dílčích aspektů této krize.



Literatura

BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta. 2004.

BĚLOHRADSKÝ, V. Je vzdělání na cestě stát se zbožím? Právo, 1. 9. 2003. [online]. *Elektronický archiv deníku PRÁVO* [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <<http://heol.loar.sweb.cz/Vzdelani.html>>

Doporučená literatura a další zdroje:

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí práci*. Ostrava: Amosium servis, 1997.

BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996.



K zapamatování

- Kosmologická premisa
- Descartes
- Bacon
- Objektivita
- Subjektivita
- Dogma
- Moderní pedagog

10.1 Vstup vědy do vzdělávacího procesu (J. Hábl)

Modernímu uchu zní Komenského syntéza kosmologických premis, antropologických maxim a didaktických dedukcí jako čirá alchymie, která toho s moderní vědou nemá mnoho společného. Když se rodil moderní příběh, sloganem osvícenců bylo *sapere aude*, tedy člověče, „důvěřuj svému rozumu!“ Šlo o reakci vůči středověké tradici spoléhání na vnější autority – viz Komenského Písmo, Stvořitel apod. Osvícenství chápalo samo sebe jako věk dospívání humanity, jako velký dějinný okamžik, kdy lidstvo konečně sebralo odvahu k osvobození se ze spárů spekulace a nevědomosti, přičemž nástrojem emancipace se stalo nově objevené lidské ratio, pomocí kterého člověk doufal „odhalit, popsat a vysvětlit veškerý přirozený řád věcí“, (Wright 2004, s. 1). Z počátku vše vypadalo velmi nadějně. Vybaveni Descartovými a Baconovými metodickými pokyny, odhalují první badatelé nesmírné množství nových faktů, jevů či zákonitostí ohledně našeho přirozeného světa. Poznatky se kumulují a kumulují, vzniká potřeba je utřídit, zpřehlednit, pojmenovat, zaznamenat, verifikovat, interpretovat, vymezit apod. Objevují se první „logie“ neboli vědy v moderním slova

smyslu. Zoologie, geologie, filologie, etnologie, psychologie a nespočet dalších. Každá vědní disciplína disponuje vlastní terminologií a vnitřní strukturou, vlastním specifickým předmětem bádání a vlastním souborem badatelských prostředků (nejen experimentem). Ať už se jednalo o vědy přírodní nebo humanitní, společným jmenovatelem bylo několik základních znaků:

a) Důraz na objektivitu. Právě v důsledku badatelských pokynů prvních metodiků vědy jako R. Descartes nebo F. Bacon stalo se imperativem vědy úsilí o objektivní poznání. Pravdivost nesmí být určována autoritou, tj. mocí, ať už úřední, církevní nebo jakékoli jiné. Objektivní poznání skutečnosti pochopitelně vyžaduje distanci od poznávaného. Má-li badatel poznat, jak se věci skutečně mají, tj. *an sich*, jak říkával Immanuel Kant, subjektivní pocity, potřeby či zájmy jednak nemají a jednak nesmí mít vliv na předmět bádání. V raném období modernity byla tato noetická distance vnímána neproblematicky. Badatel karteziánského typu jednoduše předpokládá, že při svém zkoumání dokáže zajistit neutralitu, tj. aby ani on sám (*res cognitas*), ani žádný jiný faktor neovlivňoval poznávanou skutečnost (*res extensa*). Limity tohoto předpokladu byly rozpoznány až v pozdním stadiu modernity.

Pro úplnost je třeba zmínit, že modernisté si byli vědomi problému ne-spolehlivosti smyslového poznání. Mluvil o tom již zmíněný R. Descartes, ale nejhlasitěji na tento problém upozornil David Hume, představitel skeptického křídla empirické filozofie. Proti Humovi postavili tzv. logičtí pozitivisté princip verifikace, který požaduje, aby každý pravdivostní výrok byl v posledku testován právě smyslovou zkušeností. Tento trend se na nějaký čas ve vědeckých kruzích ujal (a stále ujímá), ovšem má opět své badatelské hranice, poněvadž redukuje veškerý morální, estetický či religiózní diskurz na úroveň emotivně-subjektivních výpovědí, nemajících žádný kognitivní vztah k reálnému světu. A to proto, že na bázi smyslové není nijak možné verifikovat, zda nějaká bytost je „dobrá“, západ slunce „krásný“ nebo pravda „svatá“. Navíc princip smyslové verifikace trpí tzv. auto-referenční inkoherencí, poněvadž jej samotný nelze nijak smyslově ověřit.

b) Autonomie. Jak již napovídá etymologie pojmu auto-nomos (vlastní-zákon) chápe moderní myslitel sám sebe, resp. vlastní rozum, vlastní pozorování apod. jako tu instanci, která rozhoduje o pravdivosti či nepravdivosti jakékoli teze či zákonitosti. Již žádný kněz, král či feudál nebude rozhodovat o tom, co je pravda a co nikoliv. Vědec disponující světlem rozumu nepotřebuje tyto vnější autority, umí na to přijít sám s pomocí svých vědeckých nástrojů. Osvícenecká revolta vůči tradičním autoritám je pochopitelná. Scholastická pokladnice moudrosti starých otců byla sice v mnohém krásná, filozoficky hluboká a podnětná, ale také plná omylů, bludů a pochybných dedukcí. Čím dogmatictěji střežil scholastikus svou sumu milovaných, tradovaných, po otcích zděděných a léty prověřených doktrín, tím více se vyostřoval spor s vědcem, který pomocí empirie a indukce objevoval zcela odlišný svět. Dobře to ilustruje epizoda ze 17. století, kterou připomíná František Drtina ve svém Úvodu do filosofie; jistý jezuitský provinciál chtěl přesvědčit svého kněze o některých skutečnostech vesmíru, a proto jej vybídl, aby se podíval dalekohledem na sluneční skvrny. Na to kněz odpovídá: „K čemu to, synu můj? Dvakrát jsem Aristotela přečetl a nic takového jsem tam nenašel. Skvrny ty neexistují, nýbrž jsou jen chybou buď tvého zraku, nebo tvých skel.“ (1914, s. 558)

Důraz na autonomii lidského rozumu lze pozorovat i v dalších oblastech společenského života. Ve Francii byl například 22. září roku 1792 zrušen tradiční kalendář a rok 1793 byl prohlášen za rok Jedna. Sedmidenní týden byl prodloužen na deset dní. Proč? Protože to byly právě vnější autority, které zavedly dosavadní řád věcí i vnímání času. Letopočet se tradičně počítal od události, která byla považována za historicky nevýznamnější, tj. od příchodu Ježíše Krista. Rovněž týdenní uspořádání se odvíjelo od biblického výroku „šest dní budeš pracovat a sedmý den odpočineš“. Osvíceneckému člověku však žádná autorita nebude diktovat, co má nebo nemá dodržovat. Jakožto autonomní si zařídí svůj život po svém.

c) Optimismus. Povzbuzen úspěchy na poli vědním, nabývá moderní myslitel přesvědčení jistoty pokroku na poli morálním či obecně lidském. Dobře to vyjádřil Stanley Grenz: „Moderní vědec považuje za axiomatické, že to, co poznání zjistí, je

vždy dobré. Tento předpoklad interní dobroty poznání činil osvícenecký pohled na svět optimistickým. Vedl k víře, že pokrok je nevyhnutelný, že věda nás spolu se silou vzdělání nakonec zbaví vší bezbrannosti vůči přírodě a také veškerého společenského otroctví“ (1997, s. 14). Jinými slovy - ten, kdo „správně“ ví, bude též „správně“ jednat. Otázka spojení mezi scientia a conscientia nebyla sama o sobě nijak nová, avšak předpoklad, že věda a vzdělání budou automatickým humanizačním faktorem v procesu zušlechťování lidskosti, dostal svou doktrinální podobu teprve v rámci moderního příběhu (srov. Menck 2001). Moderní člověk věřil, že pokrok lidstva směrem k lepším zítřkům je jistý a že je jen otázkou času, kdy díky nezadržitelnému rozmachu poznání budeme schopni ovládnout přírodní svět, dokonce „poručit i větru a dešti“, až nakonec dosáhneme kýženého ráje na zemi.

Optimistického ducha doby vynikajícím způsobem vyjadřují vzcná zvolání historika Jana Klecandy (1915) v jeho přehledovém kompendiu shrnujícím veškeré události devatenáctého století. Jedná se o závěrečná slova. Přestože je to především hold národním buditelům, nemůžeme neslyšet echo doby:

Pohlédneme-li na stav národa našeho při počátku století devatenáctého, povážíme-li, že my v mnohém musili jsme teprve pracně vybudovávat základy, jež jiným šťastnějším národům byly již dány, že bez jakékoli podpory, ano často s překážkami nám v cestu stavěnými musili raziti cesty našemu českému pokroku, seznáme, že čím dnes jsme, stali jsme se vlastní silou, ne z milosti mocnějších činitelů, již by byli nad námi drželi příznivou ruku, nýbrž namnoze jim navzdor, přes jejich nepřátelské úsilí a nepřízeň. A toto úsilí, jež získali jsme pohledem do minulosti, dodává nám nezlomné, v sebedůvěře kotvící síly pro všechny boje příští. Odvracejíce se potěšeni od století devatenáctého, jež národu našemu přineslo obrození, pohlížíme jasným zrakem vstříc století dvacátému.

Snad nové boje, jistě však nová práce nás očekává. Nelekáme se těch bojů, jsouce si vědomi své síly i toho, že národ, jenž zná svá práva a dovede pro ně a za ně bojovati, trpěti i oběti přinášeti, konečně musí zvítěziti. Těšíme se na tu práci, vědouce, že naše

síly, naše schopnosti i naše láska, pojistí nám naše místo mezi národy. Zavíráme knihu dějin věku devatenáctého a pozdravujeme století nové, v němž bohdá i našemu národu kyne šťastná a slavná budoucnost.

V rámci moderního paradigmatu měla škola nezastupitelnou roli. Byla klíčovým prostředkem ke sdílení optimisticko-racionalistického metapříběhu. Veškeré didaktické nástroje, vědomosti, fakta, dovednosti či hodnoty, kterými disponovala, které pěstovala, rozvíjela a předávala, měly svůj význam právě v procesu realizace moderní agendy. A nutno dodat, že v tom byla velmi úspěšná. Díky moderním empirickým vědám se vybavila takovým arzenálem, o jakém se starým vzdělavatelům jako byl W. Ratke, E. Bodin, Komenský nebo J. F. Herbart ani nesnilo. Jasně se vyprofiloval předmět pedagogiky, do široka se rozvětvil pedagogický výzkum, systematizoval se soubor základních a pomocných pedagogických disciplín a v neposlední řadě (v důsledku vědeckého bádání) se nebývalým způsobem rozvinula vlastní metodologie vyučování.

Moderní pedagog tak disponuje velmi komplexním repertoárem tradičních i alternativních strategií k předávání poznatků i kompetencí, přičemž konečným cílem veškerého pedagogického úsilí je takzvaně „připravit jedince pro život“, což dekonstruováno pozdější post-moderní hermeneutikou znamená zformovat jej tak, aby byl schopen přijmout a dobře odehrát svou společensky určenou roli v rámci moderního scénáře. Že se často jednalo o více či méně latentní indoktrinaci, vyplývá již ze samotné povahy příběhu. Faktem ale zůstává, že to byla indoktrinace velmi funkční. Po celá staletí účinně produkovala a upevňovala takřka religiózní víru v pokrok. Zastřešena takovou metanarací, patřila academia k věcem „posvátným“, neboť byla klíčovým místem, v němž se tvořily a rozvíjely hodnoty sloužící společenské integraci. Důstojnost učitelského taláru pak spočívala v dědictví historické kontinuity, poněvadž škola moderní, jakkoliv vymezena vůči škole pre-moderní, přece jen pokračovala v tradici houževnatého a obezřetného hledání, zachovávání a předávání pravd, které byly ve své mnohosti skládány do velkého jednotícího celku – jak naznačuje již samotný pojem uni-versity (jednota rozmanitosti).



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Vysvětlete pojem objektivita.
2. Vysvětlete výraz „skeptická empirická filosofie“ a jmenujte jejího představitele.
3. Co znamená „moderní paradigma“?



Literatura

DRTINA, F. *Úvod do filosofie: myšlenkový vývoj evropského lidstva*. Praha: J. Laichter, 1948.

DRTINA, F. *Dějiny pedagogiky se zvláštním zřetelem k povšechnému kulturnímu a filosofickému vývoji*. Praha: Svépomoc, 1904.

Doporučená literatura:

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.

KLECANDA, J. *Šest mušketýrů*. Praha: Jos. R. Vilímek, 1915.



11 Postmodernita: *Economia* – pedagogika jakožto nástroj trhu



K zapamatování

- Trh
- Bacon
- Věda
- Technika
- Metanarace
- Foucault
- Totalitní diskurs

11.1 Tržní princip výchovy a vzdělávání (J. Hábl)

V průběhu dvacátého století se moderní naděje začaly pomalu rozpadat. Ukázalo se, že i když vědění přináší lidstvu nebývalé technické možnosti, samo o sobě nedokáže zajistit lidskost a morální vytríbenost. Je jistě pravda, že ten, kdo ví, má moc, jak postřehl už F. Bacon.



Poznámka

Myšlenku, že scientia potentia est Bacon nejednou opakuje ve svých dobově revolučních úvahách, které specifickým způsobem inspirovaly i našeho Komenského. Viz např. Bacon, F. Nové organon, Svoboda: Praha 1974, s. 89, 186.

Rovněž je bezesporu, že k vědění je třeba vést, tj. vzdělávat. Historická zkušenost však odhalila, že vědění a vzdělání může být užito k dobrému stejně jako ke zlému. Pokud si připomeneme zrudnosti dvacátého století, na nichž se věda aktivně podílela, bude nám automatický humanizační předpoklad doby moderní připadat směšně a možná trestuhodně naivní. Dnešní člověk, místo, aby se vděčně oddával péči vědců, má spíše sklon pozorně sledovat jejich snažení se stále větším podezřením a obavami. Kdo ví, k čemu by mohl být jejich vědotechnický výtěžek zase zneužit (srov. Bauman 2004, s. 159). Navíc mimořádný rozvoj technologií a věd, který západní společnosti skýtá nebývalou moc a blahobyt, produkuje množství problémů, které přerůstají do globálních rozměrů a se kterými si neví rady. Kultura nadbytku a prosperity ostře kontrastuje se skutečností bídy milionů hladovějících, strádajících, negramotných či marginalizovaných jedinců i celých národů, kterým „civilizovaný“ svět neumí pomoci, neboť má dost problémů sám se sebou. Frommovsky řečeno, navzdory vědo-technické přesycenosti je lidsky „podvyživený“. Jeho vyspělá technokracie generuje řadu antihumánních projevů jako zvěčňování člověka, odcizující individualizaci či odosobňování mezilidských vztahů. Namísto kýženého ráje na zemi upozorňují sociologové na realitu dramatického úbytku morální gramotnosti, propadu sociálního kapitálu (člověk nevěří člověku), hrozeb globální sebedestrukce, střetů civilizací, různých forem extremismů apod. Člověk jako lidská osoba je dokonce považován za „ohrožený druh“ (Sokol 2002, s. 15-16).

Dalším problémem moderní metanarace, který přispěl k jejímu rozkladu, byl sklon totalizovat se, tj. činit se exkluzivním výkladem skutečnosti a nástrojem moci. Dobře to popsal M. Foucault, který si povšiml, jak moderní vědecký diskurz bývá užíván jako prostředek všepromokající nadvlády a dozoru (Foucault 2000). Forma mocnářské totality se může měnit, ale podstata zůstává. Tak byl pod záštitou velkých příběhů legitimizován nejen totalitní zločin – ať už ten kolonialistický na západě, či komunistický na východě. A. Finkielkraut si k tomu všimá, že z hlediska západního tzv. civilizování znamenalo „dělat ze svých současných podmínek vzor, ze svých zvláštních zvyklostí universální schopnosti, ze svých hodnot absolutní kritéria posuzování a z Evropana pána a vlastníka přírody, nejzajímavější bytost stvoření. ...

Protože Evropa ztělesňovala vůči jiným lidským společnostem pokrok, zdála se kolonizace prostředkem zároveň nejrychlejším i nejušlechtilejším, jak uvést opozdilce na dráhu civilizace. Rozvinutým národům připadalo posláním: urychlit cestu Neevropanů ke vzdělání a blahobytu. Bylo třeba, právě pro blaho primitivních národů, pohltnout jejich odlišnost – tj. jejich zaostalost – v západní universalitě.“ (1993, s. 42)

Konkrétní důsledky totalitního diskurzu, který ovládl tzv. východní blok, důvěrně znají všichni, kdo žili pod komunistickým režimem. I ten disponoval velkým příběhem o třídním boji, který – připomeňme – měl eschatologicky vyústit v zaslíbený ráj na zemi v podobě beztřídní společnosti.

Rozpad těchto metanarativních záštít způsobil, že všechny jednoduché orientační body a vzorce, díky kterým moderní svět působil solidně, a které usnadňovaly volby životních strategií, se rozplynuly. Nastupující generace, odkojená postmoderním mlékem, již nevnímá realitu jako soudržný koherentní celek, ve kterém by bylo možné najít nějaký smysluplný systém či logiku, ale spíše jako skrumáž nahodilých a proměnlivých událostí. Pravda je prázdný pojem, se kterým může kdokoli nakládat jakkoli. Objektivní poznání je irelevantní. Právo a spravedlnost bylo vydáno napospas démonu interpretace. A co se vyhlídek do budoucnosti týče, nevěří postmoderní generace, že by jakékoli vědecké, hospodářské, ekonomické, natož pak politické řešení zajistilo lepší existenci, než jaká byla jejich rodičů. Pokrok lidstva je pro postmoderního člověka nadobro ztracená romantická iluze. Zvláště pak v českém prostředí, kde po celá desetiletí byly velké pravdy ohýbány, napínány a krouceny až do krajnosti a vznosné ideje vulgarizovány nízkými zájmy a kde jeden ideový velkopříběh střídal druhý, aniž by se dostavoval zaslíbený ráj, upevnil si našinec takřka podmíněný reflex apriorní nedůvěry. Než aby se znovu zklamal, bude radši zklamán předem. Jaké důsledky má tato změna myšlenkového klimatu pro školu a pedagogiku?

S koncem důvěry v meta-narativní instanci škola přišla o své nejcennější jmění. Obrazně řečeno, ztratila svou duši. S velkým příběhem ztratila garanta, který by legitimizoval její výchovně-formativní roli ve společnosti. Post-moderní „klient“ již

od školy nečeká velké objektivní (světa)názory, definitivní výpovědi či všeobecně platné hodnoty, natož pak nějaké výchovné „obrábění“ ve jménu univerzálních pravd. Vše, co chce a potřebuje, je pragmatická využitelnost školských produktů. Nevychovávejte mě, co je vám do mě, dejte mi fakta, dovednosti, kompetence, naložím si s nimi, jak budu chtít. Potřebuji být konkurence-schopný, uplatnit se na trhu práce. Poslední cíl výchovy a vzdělávání je ekonomický.



Poznámka

„Klientem“ je v této souvislosti především vysokoškolský student, ale prostřednictvím svých rodičů jím může být i žák základní školy.

Taková je poptávka neoliberálního paradigmatu, který se velmi ochotně chopil uprázdněného prostoru po ztracené metanaraci, a kterému je škola nucena vyhovět. Škola je tak zredukována do servisní či asistenční pozice individuální samosvojnosti – řečeno pojmem Komenského, či sebe-prosazení – řečeno pojmem současným. V postmoderním klimatu se škola stává depozitářem či – bez pejorativnosti řečeno – supermarketem, kam konzument dochází, aby si eklekticky vybíral z široké nabídky více či méně klíčových produktů vhodných jeho bezprostřední potřebě. Jedná se o velmi specifickou situaci, kdy se setkávají, prolínají i střetávají dva myšlenkové světy. Škola je moderní, ale klientela již postmoderní. Coby výtvar jiné doby jeví se postmodernímu člověku cizí, autoritářská, netolerantní, user-non-friendly, uživatelsky nevlídná.

Teoretici i praktici vzdělávání mluví o „frustraci“ a „krizi“. I naše současné národní významné a skvělé osobnosti bijí na poplach ve své výzvě k těm, „jejichž hlas je slyšet“: obecná vzdělanost dramaticky upadá. Pedagogika se prý nestíhá přizpůsobovat kvapně měnícím se potřebám a výzvám doby. Zoufale pokulhává „kultivace individuálních schopností a talentů, mravní, estetický a emocionální rozvoj, rozvoj mezilidských vztahů...“ (Skalková 1993, s. 52). Vzdělávací systém nezvládá rozvíjet „celého člověka“. Zasáhla nás „postedukační“ epidemie. Celý vzdělávací

sektor prý „stojí na křižovatce“ a potřebuje „nově definovat svou identitu“ (Bauman 2004, s. 147).



Poznámka

Literatury pojednávající o „krizovosti“ české pedagogiky je značné množství. Viz např. Haškovec, J. Současná krize české pedagogiky in Česká pedagogika. In: Proměny a výzvy, Praha 2004; Spilková, V. Pedagogika na Pedagogické fakultě UK – současný stav a perspektivy. In: Česká pedagogika: Proměny a výzvy, Praha 2004; Skalková, J. Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém, UJEP 1993; Palouš, R. Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole. Praha: OIKOYMENH, 2008.

Obsah výzvy i se jmény je volně přístupná na Internetu, viz např. <http://ktv.mff.cuni.cz/IFORUM-4389.html>.

V této studii se zaměřuji především na terciární sektor školství, ale vše, co bylo řečeno, platí též pro školu obecně.

Floss, P. Poselství J.A.Komenského současné Evropě, Soliton 2005, s. 26

Výstižně pojmenovává současný stav R. Palouš, když hovoří o tzv. „době postedukační“. Viz Palouš, R. „Doba postedukační?“ in Rozhovory, které pokračují, Praha, Eurolex Bohemia 2007.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Popište změny v uvažování nad společností a výchovou ve 20. století.
2. Jaké jsou důsledky totalitního diskursu?
3. Vysvětlete pojem postedukační epidemie.

4. Vymyslete 3 příklady na užití a zneužití výchovy a vzdělávání (vzdělání). Kdy plní vzdělávání přínosnou funkci a jakým způsobem může být zneužito?



Literatura

BACON, F. *Nové organon*. Praha: Svoboda, 1974.

BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta. 2004.

SOKOL, J. *Filosofická antropologie*. Praha: Portál, 2002.

FLOSS, P. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. Brno: Soliton 2005.

FOUCAULT, M. *Dohlížet a trestat*. Slavonice: Dauphin, 2000.

PALOUŠ, R. Doba postedukační. In: SVOBODOVÁ, Z., VAŇKOVÁ, I., eds. *Rozhovory, které překračují*. Praha: Eurolex Bohemia a VIP Books, 2007.

SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1993.



12 Postmodernita: Nietzscheovská perspektiva učení se pravdě a lži podle Liessmanna



K zapamatování

- Liessmann
- Nietzsche
- Selekcce
- Zakázané vědění
- Nihilismus
- Společnost vědění

12.1 Touha po zakázaném učení (L. Špráchalová)

Liessmann (2013) rozebírá filosofii vědění a myšlení z pohledu Nietzscheho – z pohledu, jako na něco zakázaného.

V současné době hovoříme o společnosti jako o informační a vzdělanostní, to je neodmyslitelná charakteristika, nicméně trpíme přemírou informací. Tato přemíra nás vrhá do jakéhosi stavu desiluze, neporozumění, odosobnění se přijímaným informacím, popř. selektivnímu přijímání pseudopravd. Výchova a vzdělávání jsou dva z mnoha procesů, které tímto faktem trpí. Informace se stávají zdrojem moci, stejně tak o vzdělání se hovoří jako o mocenském kapitálu.

I v procesu výchovy probíhá selekcce na několika úrovních:

- a) selekcce vychovávajícím,
- b) selekcce dítětem.

Zmínky o tom, že není vhodné dítě vystavovat informacím nepřiměřeným věku a vývojovému stupni dítěte zmiňuje už Rousseau (1889) v díle *Emil, čili, O výchově*,

kde radí dítě nepřetěžovat a držet ho stranou určitých témat, výrazů i sociálního působení (jmenovitě v knize škodlivému působení civilizace v podobě městského života). Dnes se ovšem informace šíří po mnoha nových a stále přibývajících kanálech – pro vychovávající je tedy o mnoho těžší případně udržet vychovávaného mimo nežádoucí informace.

Jedinci, na které působí informace ze všech stran, tak nutně musí vybírat, co v paměti zachovají, co integrují do svého systému vědění, chování a hodnot. Co je ale to ono klíčové, co je upoutá v takovém nepřeborném množství?

„Vím něco, co ty nevíš.“ – „Vím něco, co ty (ještě) vědět nesmíš.“ – „Vím něco, co vědět nesmím.“, uvádí Liessmann (2013, s. 15) logiku dětského uvažování. Chceme vědět primárně to, co je nám zatajováno, odpíráno, protože to v sobě odhalí i důvod, proč je to „zakázáno“.

To leckdy staví vychovávajícího a vychovávaného do protichůdné role, do střetu zájmu, a znesnadňuje celý výchovný proces.

Nietzsche je velkým kritikem společnosti vědění, vůle k vědění - typickou pro moderní společnost. Podle něho se z vůle k vědění postupem času stala až „...vůli k tomu, nechtít vědět nic.“ (Liessmann, 2013, s. 18). Cokoli, co víme, totiž nabírá relativní hodnoty a platnosti. Informace nejsou stálé, naopak mění se poměrně rychle v čase, ztrácí na váze, aplikovatelnosti, moci, síle. Nemůžeme se tedy divit nihilistickému uvažování, které je protkáno filosofií Nietzscheho.



Poznámka

„Nihilismus: z latinského nic. Přesvědčení, které z obecné zkušenosti, že nic na světě nemá absolutní hodnotu či platnost, vyvozuje, že nic neplatí, nic nemá cenu. Odmítá jakýkoli základ pravdy či dobra, jemuž by člověk byl zavázán poslušností či věrností. Obecněji pochybnost o platnosti všech uznávaných hodnot či náboženství. Téma nihilismu otevřel Nietzsche, který svoji filosofii chápal jako překonání nihilismu důrazem na lidskou vůli a tvořivost.“ (Sokol, 1998) Překonat tento paradox a najít

logiku a smysl v nesmyslném, to je úkol, který nám Nietzsche dává mimo jiné i v oblasti výchovy.

Filosofie výchovy se tedy neustále potýká s jakousi antinomií.

„Antinomie = Protiklad, rozpor, spor. Konflikt dvou tvrzení, původně totéž co paradox. Řekne-li někdo o sobě, že lže, mluví pravdu? Kolik zrn je třeba dát k sobě, aby vznikla hromada zrní? Kant uvádí čtyři základní antinomie:

1. Konečnost - nekonečnost světa.
2. Co existuje, je jednoduché nebo složené z jednoduchého - nic jednoduchého neexistuje.
3. Příčinnost - svoboda.
4. Svět musí mít absolutně nutnou příčinu - žádná absolutně nutná bytost neexistuje.“
(Sokol, 1998)

Tyto charakteristiky postmoderní výchovy a vzdělávání zasahují také podobu pravdy a lži. Zejména lež se stává aktivně využívaným prostředkem manipulace. Nietzsche proto uvažuje o lži jako o prostředku vůle k moci. (Liessmann, 2013, s. 122 - 124). Pomocí nepravd lze klamat protivníka, konkurenta, ale také vychovávanou osobu či sebe sama – sebeklam. Zde se Nietzsche i Liessmann (2013) odkazují na zneužití nepravdy a informační manipulaci ze strany církve ve středověku nebo v rámci historicky známých vojenských konfliktů. Informace = moc, vůle nepravdě = moc.

Jedna z podnětných Nietzscheho úvah spočívala v tom, že mnohé funguje ne přesto, ale nýbrž proto, že je vylhané.“ (Liessmann, 2013, s. 128) Učit pomocí manipulace nepravdou, a vůbec, učit se pracovat se lží, se tak bohužel jeví jako pragmatické. Jak tedy udržet ve světě pravdu a co vlastně dnes tento pojem znamená, to zůstává otázkou.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Diskutujte ve skupině: jakou roli hraje pravda a lež v procesu výchovy.
2. Vymyslete příklad, kdy by vychovatel užil lež místo pravdy ve snaze „chránit“ vychovávaného.
3. Vyhledejte ve slovnících definici pojmů pravda a lež. Liší se definice? Vyzkoušejte pracovat se slovníky z různých oborů.



Literatura

LIESSMANN, K. P. *Filosofie zakázaného vědění: Friedrich Nietzsche a černé stránky myšlení*. Praha: Academia, 2013.

ROUSSEAU, J.-J. *Emil, čili, O vychovávání*. Přerov: Fr. Bayer, 1889.

SOKOL, J. *Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1998.

Doporučená literatura:

NIETZSCHE, F. *Antikrist: pokus o kritiku křesťanství*. Praha: K. Neumannová, 1905.

NIETZSCHE, F. *Ecce homo: jak se stát, čím kdo jsme*. Praha: A. Srdce, 1929.

NIETZSCHE, F. *Lidské, příliš lidské: kniha pro svobodné duchy*. Praha: OIKOYMENH, 2018.

NIETZSCHE, F. *Mimo dobro a zlo: předehra k filosofii budoucnosti*. Praha: Aurora, 1996.

NIETZSCHE, F. *O pravdě a lži ve smyslu nikoli morálním*. Praha: OIKOYMENH, 2007.





K zapamatování

- Etika
- Morálka
- Křesťanské hodnoty
- Ethos
- Stádnost
- Emancipace

13.1 Etika a morálka (L. Špráchalová)

- Ethos = mrav
- Etika = jedna z disciplín filosofie, filosofie praktická – aplikovaná, teorie mravnosti, nauka o cnostech

Etika byla systematicky rozvíjena již v období antického Řecka Aristotelem (např. dílo Etika Nikomachova aj.)

- Dimenze etiky: konstatující, explanační, deskriptivní, aplikační

Tradiční problémy etiky:

- a. původ a podstata morálky
- b. funkce morálky
- c. vztah morálky a práva
- d. vztah citu a rozumu
- e. individualismus a universalismus
- f. subjektivismus a objektivismus



- Morálka = mravnost, souhrn mravních zásad či norem určujících chování a jednání lidí

Každý obor a institucionalizovaná lidská činnost má své etické ukotvení. Jedná se o soubor očekávaných a požadovaných typů chování, které jdou ruku v ruce s povinnostmi typickými pro určitou profesi či roli. Pokud hovoříme o institucionalizované formě těchto očekávání, míníme obvykle psanou formu etiky v podobě konkrétního etického kodexu.

„Etika je součástí kultury dané společnosti. Kultura, to jsou naučené, sdílené a předávané hodnoty, přesvědčení, normy a zvyklosti určité skupiny lidí. Tyto složky kultury ovlivňují myšlení, rozhodování a jednání specifickým způsobem.“ (Kutnohorská, 2007)



Poznámka

„S termínem člověk je úzce spojen i termín lidství, latinsky humanita. S termínem se setkáváme v evropské filozofii již v antice. Základy současného chápání lidství nalezneme v renesanční filozofii přirozenost člověka a zejména v osvícenství. Zde si jen připomeneme Kanta, který uvádí, že lidství je subjektem mravního zákona v nás. Podle něj je člověk účelem sám o sobě a nikdy ho nikdo nemůže, ani Bůh, užít jako prostředku.“ (Skarupská, 2016)

Morálka či morálky?

Existuje jeden obecný morální zákon? Podle Kanta (Anzenbacher, 1994, s. 51) a jeho definice pojmu „kategorický imperativ“ má morální jednání povahu nepodmíněné povinnosti. „Jednej jen podle té maximy (zásady), od níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem.“ (Kant, 1990, s 83) Z kantovského přístupu vyplývá, že v rámci výchovného procesu vedeme vychovávané k obecnému principu morálky, která jde ruku v ruce s povinností definovanou zákonem (ve formě právních norem) ale také společensky uznanou normou (obecné etické zákonitosti fungování

společnosti). Pojmy jako dobro, zlo, pravda, lež, slušnost, neslušnost, lidství, humanita, podpora, pomoc a další jsou tak podle tohoto výkladu poměrně jasné.

Jak jsme si nastínili již v minulých kapitolách, od dob, kdy na společnost a výchovu uhodila vlna krize spojená s mnoha společenskými změnami, a relativismus vlastní (post)moderní době, veškeré jasné výklady zanikají i v oblasti etiky. Opět se odkazujeme na Nietzscheho, který staví etiku mimo dobro a zlo a popisuje ji z hlediska moci. Definiuje morálku silných a slabých, morálku otroků a pánů. „Morálka pánů je morálka člověka mířícího k nadčlověku. Takový jedinec si vytyčí cíl, za kterým jde, je nesoucitný, snad i bezohledný, sebevědomý, nezávislý, schopný, aktivní. Morálka otroků se vyznačuje hodnotami slabých - soucitem, pokorou, strachem, také nízkou asertivitou a sebevědomím, pasivitou, stagnací či snad i regresí.“ (Kasal, Špráchalová, 2018). „Stádním“ je pak v nietzscheovské filosofii nazván člověk vychovávaný k poslušnému přejímání hodnot „slabých“.

Zde cítíme jasný rozkol – učíme další generace obecnou morálku s účelem vychovat slušného vzdělaného a společensky prospěšného jedince, nebo se jedná o manipulativní nástroj z hlediska politické situace či i prostých záměrů vychovávajících? Na různé druhy morálky a tím i různé výchovné či politické záměry upozorňuje i např. Machiavelli v díle Vladař nebo Marx v díle Kapital.

Manipulovat s vychovávaným jedincem se dá několika způsoby, které nemusí být na první pohled patrné, nemusí být vlastně ani vědomé.

- a) Manipulace pomocí: pomocí druhému dokazujeme svou vlastní potřebnost, užitečnost – moc.
- b) Manipulace city: pomocí citové vazby jedince na nás samé umocňujeme svůj vliv a důležitost.

A takto bychom mohli pokračovat. (Nietzsche, 1995, s. 103 – 104)

Výchovný proces je tedy zatížen také neustálým rozhodováním vychovávajícího o tom, zda vychovává se záměrem k co nejvyšší míře konformity či spíše k asertivitě,

samostatnosti a kritickému uvažování. Problém konformity můžeme též v rámci výchovy posuzovat v několika rovinách:

- a) konformita k normám společensky obecně uznávaným: nejobecnější zákonitosti fungování v rámci „etických mantinelů“ dané společnosti a kultury;
- b) konformita vzhledem k normám vychovávajícího: ne vždy se společenské a subjektivní normy vychovávající osoby shodují – výchova tak může sledovat jiný cíl než výchovu v prospěšného a konformního občana;
- c) Vlastní normativní systém: vychovávaný jedinec si utváří vlastní morálku složenou více či méně z vlivů různých subjektů v jeho okolí – tento systému může i nemusí být v souladu s obecně nastíněnou morálkou.



Kontrolní otázky a úkoly pro samostudium

1. Zkuste najít situaci, kdy se normy společnosti a normy vychovávajícího mohou dostat do konfliktu. Uveďte reálný příklad.
2. Jmenujte příklady skupin obyvatelstva, u kterých může docházet k odklonu od obecně uznávaných cílů výchovy. Jak se jiné nastavení morálky u těchto skupin může projevat?
3. Jmenujte možné činitele výchovy. Postupujte od těch vychovávanému nejbližších až po ty vzdálené/abstraktní/působící např. až v dospívání a dospělosti.
4. Vyhledejte definici pojmů: norma, normativní systém, etický kodex.



Literatura

ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994.

- KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha, 1990.
- KASAL, J., ŠPRÁCHALOVÁ, L. Filosofie života a vůle jako významný činitel v oblasti etiky a prevence rizikových jevů ve společnosti. In: *Acta Sociopathologica* V. Hradec Králové, Gaudeamus, 2018, s. 125 – 136.
- KUTNOHORSKÁ, J. *Etika v ošetrovatelství*. Praha: Grada, 2007.
- NIETZSCHE, F. W. *Tak pravil Zarathustra*. Praha: Votobia, 1995.
- SKARUPSKÁ, H. *Filosofie výchovy*. Praha: Hnutí R, 2016.

Doporučená literatura:

- BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta. 2004.
- LIESSMANN, K. P. *Filosofie zakázaného vědění: Friedrich Nietzsche a černé stránky myšlení*. Praha: Academia, 2013.
- PELCOVÁ, N. a kol. *Evropské myšlenkové tradice k hodnotám evropské civilizace*. Praha: PedFUK, 1998.
- SOKOL, J. *Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1998.