



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Dějiny pedagogiky

učební text pro vyšší odborné školy

Doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Praha 2019



Obsah

Východiska pro interpretaci výchovně vzdělávacích teorií v historii.....	4
Dějiny pedagogiky 1. lekce.....	6
1 Antika	6
Sókratés (469 – 399) – Poznej sám sebe!	6
Platón (427 – 347).....	8
Aristotelés (383 – 322).....	10
Dějiny pedagogiky 2. lekce.....	14
2 Mezi starověkem a středověkem.....	14
Augustin Aurelius (354 – 430).....	17
Dějiny pedagogiky 3. lekce.....	19
3 Středověk:.....	19
Tomáš Akvinský (1225 – 1274)	20
Mistr Eckhart (1260 – 1327).....	21
Jáchym z Fiore (1130 – 1202).....	22
Dějiny pedagogiky 4. lekce.....	23
4 Renesance, reformace, protireformace: 16. a 17. stol.....	23
Erasmus Rotterdamský (1469 – 1536).....	25
Martin Luther (1483 – 1546).....	25
Philipp Melanchthon (1497 – 1560)	27
Jan Ámos Komenský (1592 – 1670)	28
Ignác z Loyoly (1491 – 1556)- „Všecko k větší cti a slávě boží.“	32
Dějiny pedagogiky 5. lekce.....	36
5 Osmnácté století: Osvícenství.....	36
René Descartes (1596 – 1650) – „Myslím, tudíž jsem.“.....	38
Francis Bacon (1561 – 1626) – „Vědění je moc.“	39
John Locke (1632 – 1704) – „Nic není v intelektu, co před tím nebylo ve smyslech.“	40
Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) – „Vše vychází dobré z rukou Tvůrce, vše se kazí v rukou člověka.“.....	42
Dějiny pedagogiky 6. lekce.....	49
6 Devatenácté století.....	49
Immanuel Kant (1724 – 1804) – „Dvě věci naplňují mysl vždy novým a rostoucím obdivem a úctou, čím častěji se jimi zabývá: hvězdné nebe nade mnou a mravní zákon ve mně.“	51

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) – „ <i>Všechno pro jiné, nic pro sebe.</i> “	52
Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841)	54
Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831)	57
Friedrich Fröbel (1782 – 1852) – „ <i>Úsilí lidského ducha jsou dány tři směry: zkoumání přírody, ponoření se do sebe, povznesení se k Bohu.</i> “	58
Karel Marx (1818 – 1883) – „ <i>Dějiny všech dosavadních společností jsou dějinami třídních bojů.</i> “	59
Søren Kierkegaard (1813 – 1855) – „ <i>Jde o to najít pravdu, která je pravda pro mě, najít ideu, pro kterou mohu žít a zemřít.</i> “	60
Dějiny pedagogiky 7. lekce	64
7 Dvacáté století	64
John Dewey (1859 – 1952) – „ <i>Learning by doing.</i> “	66
Marie Montessori (1870 – 1952)	68
Výchova pro společnost	70
Výchova a ideologie	70
Vzdělávání ve službě osobnosti	73
Závěr	75

Dějiny pedagogiky

Úvod



Východiska pro interpretaci výchovně vzdělávacích teorií v historii

Smyslem následující učební pomůcky není, aby předala studentům veškeré znalosti o různých způsobech, jakými starověká, středověká a novověká evropská kultura vychovávala a vzdělávala svou mladou generaci. Není to možné jednak z důvodu požadované stručnosti, jednak proto, že jsem si jako autorka vědoma svojí vlastní pozice, svého vlastního úhlu pohledu, který ovlivní moje hodnocení různých výchovných a vzdělávacích systémů. Zcela jinak hodnotí určité systémy marxista, jinak existenciální filosof. Tři příklady:

C. Cipro – marxistický pohled na počátky výchovy: „Podle historického materialismu jsou hybnou silou dějin rozpory mezi narůstajícími výrobními silami a zastaralými výrobními vztahy. Tato poučka nijak nesnižuje význam výchovy, neboť nejdůležitější výrobní silou je právě člověk se svými znalostmi, dovednostmi a schopnostmi, které získává učením a výchovou... Vidíme-li však ve výchově jednu z nezbytných podmínek rozvoje výrobních sil, tu která navíc ovlivňuje ideologický boj tříd a vědecký a kulturní pokrok, máme dostatek důvodů, abychom ji mohli považovat i z hlediska společenského a politického za jednu z nejdůležitějších oblastí lidského konání...“¹ Sociální konstruktivismus (Berger, Luckmann): „Společnost je výtvořem člověka. Společnost je objektivní realitou. Člověk je výtvořem společnosti.“² R. Palouš a jeho popis Platonova podobenství o jeskyni: „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 - Agathón, nemůže se už vrátit ke své bývalé „zdatnosti“ ani akceptovat „zdatnost“ těch, kteří nikdy nic jiného

¹ Cipro, M., *Průvodce dějinami výchovy*, Praha: Panorama, 1984, s. 8 – 9.

² Berger, P. L., Luckmann, T., *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 64.

*než stíny neuzřeli. Rozumí svému bývalému světu jinak než předtím a jinak než ti, kteří nikdy neobrátili hlavu ke zdroji světla.*³

Jsou tedy dějiny pedagogiky dějinami „polidšťování zvířete“ společensko-ekonomickými formacemi? Nebo jsou to dějiny způsobů, jak pomáhat člověku k dosažení plného lidství tím, že se naopak povznese nad každodenní pracovní zářah ke zdroji své vlastní duchovnosti? A může výchova tento zdroj hledat mimo člověka, v nadpřirozenu, nebo má počítat s tím, že člověk je sám zdrojem vlastní podstaty svého lidství? Nebo jde o přípravu dítěte na to, aby se dobře uplatnilo jako dospělý na trhu práce?

Co tedy může být smyslem získávání znalostí o dějinách výchovy a vzdělávání? Např. může jít o dějiny školských institucí, nebo o popisy koncepcí velkých pedagogů, nebo o vyhledávání různých pedagogických myšlenek a principů, nebo o hledání známek postupného „zvědečťování“ pedagogiky. Nabízím spíše inspiraci pedagogickými myšlenkami velkých pedagogických osobností. Pokusíme se hledat v nich a v kultuře, ve které žili a pracovali, vůdčí linie směřující k různým pojetím výchovy a vzdělání dnes. Měly by posloužit dialogu mezi pedagogickou teorií a výchovnou praxí. Dobrý vychovatel si přece klade vždy už před tím, než vstoupí mezi děti a mladé lidi, otázku, k čemu je chce vychovávat. Zda bude reagovat jenom na požadavky společnosti, nebo zda se může opřít o nějakou dějinami prověřenou pedagogickou myšlenku. V dějinách výchovy a vzdělání zahlédneme člověka jako bytost nadanou rozumem, jazykem a svobodou, který sám ze své vůle promýšlí svoji cestu k různým společenským rolím požadovaných společností, svoji vlastní přirozenost, ale především vlastní autonomii jako osoby, která není určována pouze cizími podmínkami a vlivy. Studentům pedagogiky může posloužit jako pomůcka k tomu, aby – alespoň trochu poučení historií – rozšířili duchovní horizont promýšlení smyslu své vlastní výchovné práce a neutopili se v didaktických technikách a technologiích.

Pro splnění požadavků k absolvování předmětu se předpokládá, že studenti budou znát jednak dobře dobu, ve které jednotliví filosofové či pedagogové působili, jednak jejich život a hlavní myšlenky jejich děl. Otázky a úkoly na konci každé kapitoly jim mají pomoci, aby dokázali navíc dát tyto myšlenky do vztahu k současné výchovně vzdělávací praxi, což by též měla být součástí ověřování jejich znalostí.

³ Palouš, R., *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 90.

Dějiny pedagogiky 1. lekce



1 Antika

Pojem antika zahrnuje historii řecké a římské kultury. Mimořádnou epochu řecké kultury dělí historikové do třech období:

- raného (vznikajícího kolem r. 800 př. n.l., typický přechodem od mytického vnímání světa (popsaný výstižně v Homérově eposu) ke vnímání filosofickému)
- klasického (5. a 4. stol. př.n.l.)
- helénské (od 3. stol. před Kr., kdy se Řecko po výbojích Alexandra Makedonského postupně dostává do područí Říma a proniká do jeho kultury)

V našem přehledu se budeme věnovat třem nejdůležitějším postavám řecké kultury, které ovlivnily pedagogické myšlení pozdější Evropy. Jsou to Sókratés, Platón a Aristotelés.

Sókratés (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 pozvolný ústup od mytického 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 mytické 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 (svoji 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 (Prótagorás: „Člověk je mírou všech věcí.“). Jsou označováni za tvůrce éry „prvního osvícenství“. Jejich péče směřuje k promýšlení 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. **Paideia** (slovo odvozené od slova paidagogos – otrok doprovázející děti do školy) znamená výkon vysvětlujícího a osvobozujícího rozumu. Občas však podlehli 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 Sókratés.

Historie Sókratova života

Sókratés se narodil v roce 469 v Aténách. Jeho otec byl sochař, matka porodní bába. Sókratés 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 Platónovi). Sám se účastnil tří válečných tažení. Při nich se projevil jako velmi statečný jak pomocí raněnému vojákovu, tak tím, že se zastával nespravedlivě odsouzených. Když v Aténách po peloponéské válce vládlo Třicet tyranů, Sókratés odmítl splnit jejich rozkaz a přivést člověka odsouzeného k smrti. Obžalovala ho a k smrti odsoudila ale až znovunastolená demokratická vláda. Obžaloba ho vinila z toho, že neuznával státem uznávané bohy, zaváděl božstva nová a kazil mládež. Sókratés se rozsudku podvolil, ačkoliv pravděpodobně mohl utéci. Byl popraven v roce 399.

Hlavní Sókratovy myšlenky

Sókratés 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. **Sókratovský 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. Sókratés 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 ji „naučit“ tím, že se budeme učit nazpaměť to, co o ní říkají jiní. Sókratés 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 strýcové). 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 Sókratem a že byl jeho žákem osm let. Nebyl však s ním při jeho smrti, tvrdil, že byl nemocný. Po popravě Sókrata odešel z Atén a byl až na Sicílii nebo v Egyptě. Vrátil se jako čtyřicetiletý a založil 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**: Nevzdělaní 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 zavinilo 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 nejraději 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 pouze stíny pravého světa. Čeká ho velké rozčarování: vysmějí se mu. Jeho úkolem však je – protože sám byl osvobozen – osvobodovat ostatní. Jak Platón uzavírá – pouze svobodný může osvobodovat.

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 osvobodit 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 nadsmyslového bytí. K tomu musí člověk umět nahlédnout do vlastního nitra. Pedagogové z tohoto podobenství vyvozují 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 vůle, horší kůň je smyslová žádostivost – směřuje člověk k ctnostem sebeovládání (smyslnost), chrabrost (agresivita) 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 společenstvím 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 **Politeia** napsal Rousseau, že nejde o spis politický, ale že je to nejlepší pedagogické dílo, jaké bylo kdy napsáno. Pro pedagogiku jsou dodnes aktuální principy sókratovského 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.

Aristotelés (383 – 322)

Historický kontext

Pro historii Aristotelova života je důležité období rozmachu Makedonie. Původně to byl bezvýznamný státek na sever od Řecka, jeho obyvatelé mluvili starým řeckým nářečím. Postupnými kontakty s Řeky se začal prudce rozvíjet. Vrcholu dosáhl právě v době, kdy upadl význam Atén, tedy ve 4. stol. př.n.l. Mezi nejvýznamnější vládce a dobyvatele okolních území patřil Filip II. a jeho syn Alexandr Veliký. Především ten se stal známým dobyvatelem perského království, jeho výboje vedly

až do Malé Asie, Sýrie, Egypta, Babylónie a až do střední Asie. Současně se stal velkým vývozcem řecké kultury. Zemřel však náhle v r. 323 př.n.l.

Historie Aristotelova života

Aristotelés nebyl původně Atéňan, narodil se v severním Řecku. Do Atén přišel jako mladý muž. Studoval zde u Platóna na jeho akademii (Platónovi bylo tehdy asi 60 let). Během studia však mezi nimi vyvstaly názorové neshody, takže Aristotelés se stal Platónovým odpůrcem. Po Platónově smrti žil nějakou dobu v Malé Asii, až byl povolán jako čtyřicetiletý ke dvoru Filipa Makedonského, aby pečoval o výchovu jeho syna Alexandra, který se později proslavil jako Alexandr Veliký. Král Filip byl zavražděn, načež se Alexandr ujal vlády. V padesáti letech se tedy Aristotelés vrací do Atén a zakládá zde svou školu Lykeion (lyceum). Přitom využíval finanční i politické podpory Alexandra. Založil knihovnu, sbírky rostlin a zvířat, sebral celkem 158 státních ústav. Provázela ho však skrývaná nenávisť Atéňanů, porobených Alexandrem. Ta propukla naplno, když se na sklonku života Aristotelés nepohodl se svým mecenášem Alexandrem. Podobně jako Sókratés, i on byl obžalován z bezbožnosti a hrozil mu rozsudek smrti, před soudem však utekl do Chalkidy a tam o rok později zemřel.

Hlavní Aristotelovy myšlenky

Aristotelés především v díle *Metafyzika*⁴ roztřídil lidské poznání do různých vědeckých oblastí. Rozlišoval vědy praktické a teoretické. Tak se staly otázky politiky, ekonomie, morálky, ale i pedagogiky součástí vědy. *Teoretické vědy* zkoumají své předměty v jejich samotné existenci, pro ně samotné. *Praktické vědy* se podle něho orientují na lidskou činnost. Dělí je na praktické v užším smyslu slova a na „poietické“. Ty první se zabývají niternými změnami, ty druhé naopak vnějšími předměty. Od té doby provází pedagogy otázka, zda je pedagogika oborem praktickým v onom užším smyslu slova, tedy úsilím o vnitřní proměnu člověka, nebo poiesis, tedy zaměřením se na to, aby žáci získali určité znalosti a dovednosti v zacházení s vnějším světem. V *Etice Nikomachově*⁵ Aristotelés ukazuje výchovu jako praktickou vědu v užším smyslu slova, tedy jako vědu, která usiluje o formování principu duchovního pohybu, který si v sobě člověk nese přirozeně, a který souvisí s jeho schopností udělat rozhodnutí a zvolit určitou možnost pro své jednání. Tím je člověk zavázán k odpovědnosti za svůj život. Přičemž to, co platí pro jednotlivce, platí také pro politiku ve společnosti. Svobodný a rozumný člověk může také správnost svých voleb posuzovat nikoliv podle jejich úspěšnosti, ale podle svého dobrého či špatného úmyslu. Všechno, co není závislé na nutnosti, kterou s sebou přináší konkrétní životní situace, ale na možnosti jednat určitým způsobem, závisí na rozvaze člověka.

Aristotelés klade také otázku po lidské schopnosti žít ctnostně. A dospívá v knize *Politika*⁶ k trojí odpovědi: člověk je schopen dospět ke ctnostnému životu, a to sice skrze svou přirozenost (fysis), skrze zvyklosti (ethos) a skrze rozum (logos). Na rozdíl od zvířat se člověk rodí s určitými přirozenými

⁴ ARISTOTELÉS, *Metafyzika*. Praha: OIKOYMENH, 2015.

⁵ ARISTOTELÉS, *Etika Nikomachova*. 3, Praha: OIKOYMENH, 2009.

⁶ ARISTOTELÉS, *Politika 1*. Praha: OIKOYMENH, 2019.

schopnostmi. Přirozenost se rozvíjí skrze zručnost (techné), intelekt skrze vědění a skrze jednání – ethos.

Díky své rozumnosti se člověk dokáže rozhodnout a jednat i proti svým přirozeným zvyklostem. Výchova působí skrze nácvik zvyklostí a skrze rozumový vhled. Ke ctnostem dospíváme opakováním ctnostného jednání, ve kterém tvořivě napodobujeme svoje vzory. Skutečný vhled však získáváme prostřednictvím vědeckého hledání příčin. V tom nám pomáhá jednak postupné zevšeobecňování jednotlivých zkušeností (tzv. indukce), nebo demonstrování obecného poznatku na jednotlivých příkladech (tzv. dedukce). V pedagogickém rozvíjení myšlení dodnes používají vychovatelé cvičení žáků v neformální aristotelovské logice.

Vědecké myšlení podle Aristotela nevychází z věčných zákonů vesmíru, ani z platónských idejí, ale z pozorování jednotlivostí ve světě kolem nás. Jejich pozorováním můžeme poznat, že každá věc sama v sobě obsahuje svůj vlastní smysl jako součást řádu obsaženého v celé přírodě. Ve všem, co existuje, můžeme rozpoznat smysl, ke kterému každá věc, každé bytí směřuje (telos). Vše, co existuje, usiluje o to, aby dosáhlo vlastního účelu a tím vlastní dokonalosti. **Entelechie** je to, co směřuje od možnosti něco uskutečnit k samotnému uskutečnění. Vše, co existuje, každé bytí, není pouhou hrou náhody, ale samo v sobě nese svůj vlastní cíl. Člověk tedy nese sám v sobě své vlastní určení, tedy úkol, aby dosáhl sebeuskutečnění, své areté, své ctnosti. Vnější nátlak je pouhou drezúrou, který nikdy nemůže dosáhnout onoho vnitřního rozhodnutí člověka: Toto chci uskutečnit jako nejlepší možnost. Cílem výchovy je tedy podle Aristotela duchovně přetvořený, vnitřně samostatný a svobodný člověk, který přijímá podněty ze světa kolem sebe a promýšlí je a zároveň vnitřně morálně roste díky cvičením v morálních ctnostech, které jsou pravým středem mezi extrémními projevy lidských citů.

Úkoly:

1. Srovnajte utilitaristické a relativistické myšlenky sofistů s pohledy současných lidí na relativní nebo absolutní platnost morálních principů a vysvětlete, v čem jsou jejich úskalí a v čem jejich možnosti.
2. Posuďte, do jaké míry relativismus a utilitarismus v myšlení ovlivňuje pedagogické myšlení: lze se dnes odvolat na obecně platné morální principy a obecně platné cíle výchovy?
3. Posuďte, do jaké míry je náš současný výchovný a vzdělávací systém zaměřený na pasivní přebírání hotových poznatků o světě a do jaké míry jde o pomoc žákům v umění klást si existenciální otázky a přebírat vlastní odpovědnost za hodnoty, které plynou z jejich zodpovídání.
4. Srovnajte životy Sókrata, Platóna a Aristotela, najděte podobnosti a rozdíly. Zkuste z tohoto srovnání odvodit důležitost osobních postojů k životu pedagoga vzhledem k výchově a vzdělávání, které realizuje se svými žáky.
5. Formulujte svými slovy, co to podle vás znamená, když jde v sókratovské a platónské teorii o „péči o duši“, co to znamená pro Aristotela. Může současná pedagogika na jejich myšlenky nějak navázat?



Dějiny pedagogiky 2. lekce



2 Mezi starověkem a středověkem

Historický kontext

Vznik a postupné šíření křesťanství bylo spojeno s obdobím průniku řecké a římské kultury. Řecko ve svém závěrečném helénském období politicky a mocensky sláblo, bylo atakováno rozmáhající se Římskou říší. Po smrti Alexandra Velikého se jeho říše rozdělila do třech celků – v Egyptě, v Persii a v Malé Asii. Po čase je však začala ohrožovat Říše římská. V roce 168 n. l. si podrobila Makedonii, před tím porazila Achajský spolek Řeků na Peloponésském poloostrově. Z Řecka se stala římská provincie. Ta sice žila pod nadvládou Říma, zažívala ale svůj rozkvět (jako helénská kultura). Římané v podstatě řeckou kulturu převzali, synové aristokratů se vzdělávali v Athénách, osvojovali si řecká základní literární díla, znalost řečtiny patřila k dobrému vzdělání, vzdělávali se v řecké rétorice a filosofii, řečtí učitelé působili v domech římských občanů.

Počátky dějin Římské říše se datují do 10. stol. př. n. l. Historicky byly ovlivněny řeckou a etruskou kulturou, a to až do 5. stol. př. n. l. Poté v ní vládlo uspořádání, které kombinovalo monarchii, aristokracii (římský senát) a demokracii (lidová shromáždění). Obyvatelé se dělili na patricije a plebejce (většina obyvatel), jejichž zájmy chránili tribunové lidu. Ačkoliv v těchto stoletích se dobovačnými válkami Římská říše nesmírně rozšířila, na přelomu tisíciletí prošla velkou vnitřní krizí, z níž vzešla nová podoba – císařství (Octavianus, přezdívaný Augustus – Vznešený). Za vlády jeho nástupce Tiberia byl v provincii Judea vykonán na nátlak Židů trest smrti ukřižováním Ježíše Krista (kolem roku 30 n. l.), zakladatele křesťanského náboženství. Panování císařů se postupně měnilo v teror spojený se sérií panovnických vražd (nejznámější je příběh císaře Nera). Za jeho vlády zřejmě došlo k prvnímu pronásledování křesťanů, kteří sem přišli v souvislosti se zničením židovského hlavního města Jeruzaléma Římany jako odpovědí na židovské povstání v roce 70 n. l. Ve 3. století začíná být Římská říše terčem útoků Germánů a Gótů, zachvacuje ji chaos a vnitřní rozpory, které jsou sice potlačeny, ale mezi lidmi, kteří nejvíce trpí válkami a nestabilitou, se rychle šíří křesťanství. Ještě

na začátku 4. století je však křesťanství v Římské říši tvrdě pronásledováno na základě ediktu císaře Diokleciána.

V roce 313 je však císařem Konstantinem Velikým zrovnoprávněno s ostatními náboženstvími a v r. 391 povýšeno na oficiální státní náboženství Římské říše. Kromě toho zakládá Konstantin na východě říše nové město, nový Řím – Konstantinopolis. V získané svobodě se křesťanství rychle rozvíjí a církevní organizace, která v něm vzniká, rychle prorůstá do struktur Římské říše. Stává se jediným oficiálním náboženstvím celé říše. V dalších desetiletích se říše rozdělí do dvou velkých celků: východořímského a západořímského, který postupně podléhá nájezdům barbarů a Vizigótů. Za oficiální rok zániku Západořímské říše považují historikové rok 476, kdy Germán Odoaker sesadil císaře Romula Augusta. Východořímská říše ještě poté dobyla na přechodnou dobu zpět velký počet oblastí patřících dříve k Římskému císařství, utrpěla však arabskými nájezdy (ztratila Sýrii a Egypt). Od 7. stol. n. l. se navíc mění její charakter a nabývá rysy byzantské kultury. Trvá však až do 15. stol.

Hlavní myšlenky křesťanství

Evropa se dnes odvolává na dva kulturní zdroje ve svých dějinách: vedle řecké filosofie a římského práva (antiky) na křesťanství, které se ovšem na začátku své cesty setkalo s antickou filosofií a nechalo se jí velmi ovlivnit. Málokdo však odkazuje na židovské kořeny křesťanství. Přitom v oblasti pedagogického myšlení se stalo vlastně pokračováním a prohloubením starozákonní židovské antropologie a jejích představ o formování (vzdělávání a vychovávání) člověka. Křesťanství ovlivnilo filosofické a s ním pedagogické myšlení jak začátku 2. tisíciletí, tak celého středověku, a stalo se východiskem i pro novověké myšlení. Proto se jeho vztahu k člověku a jeho vzdělání budeme věnovat se zvláštní pozorností.

Řecká filosofie se zrodila v rozlišení mýtu a logu spojeného s lidskou reflexí okolního světa a svého vlastního světa vnitřního. Židovské náboženství se odvíjí od rozlišení mýtu a náboženství: Jediný Bůh, stvořitel světa, stvořil podle biblického příběhu člověka ze své moudrosti, svobody a lásky. Biblický příběh ztrácí mytické rysy v okamžiku, kdy tento jediný, osobní Bůh promlouvá do života člověka, vede ho po cestách života, nevztahuje se pouze k posvátnému počátku světa. Podle židovské víry Bůh člověka vyvolil mezi veškerým stvořením a obdařil ho – podle svého obrazu – rozumem, jazykem a svobodou. Smyslem života člověka je, aby se odvrátil od svého přirozeného sklonu ke zlu a hříchu. Na této cestě je Bohem doprovázen, Bůh proniká světem i člověkem, takže člověk není pouhý občan státu, ale je Boží dítě, a to každý člověk, bez ohledu na svůj majetek, postavení, moudrost nebo prostoduchost. Každého Bůh stvořil ve své moudrosti a lásce. Bůh člověka volá k dobrému životu, zároveň ho ale doprovází a „nese“ životem.

Židovství a křesťanství se rozešly v tom, jak vnímaly osobu Ježíše Krista. Pro Židy to byl prorok, podle křesťanské víry vtělený boží syn, který svým životem a smrtí zachránil lidi, kteří se vzdělili od Boha svým špatným životem, svými hříchy. Ježíš Kristus (v překladu „pomazaný“ – král) nepřišel pouze k židovskému národu, ale ke všem lidem. Takže člověk podle křesťanské víry nejen, že byl z boží

moudrosti a lásky Bohem stvořen, ale díky Kristu také zachráněn a osvobozen od své vlastní viny, kvůli které se Bohu vzdálil. Tím „každý člověk“ dodává křesťanství velký důraz na osobnost a život jednotlivce před životem společenství. Právě na toto zdůraznění individuality navázal mnohem později J. J. Rousseau.

Bible se stává pro křesťany posvátnou knihou: jejími příběhy proniká vedle moudrosti lidských autorů moudrost samotného Boha. Proto se stávají biblické příběhy základem každé výchovy, na rozdíl od řecké filosofie. Z řecké filosofie je přebráno, ale rozšířeno vnímání „lidské duše“. Zatímco pro řeckou filosofii byla duše – dnešními slovy řečeno – výrazem lidské psychiky; křesťanství je příznačné vírou, že stejně jako Kristus vstal z mrtvých a žije věčný život s Bohem, i každý člověk vstane z mrtvých na konci času, a to jako celý člověk – s duší i s tělem – a bude žít věčný život s Bohem, pokud svým životem přitakal, kladně odpověděl na nabídku záchrany a spásy v Ježíši Kristu. Tato víra mění také lidské úvahy o smyslu života. Ten se už nemůže vyčerpat v rámci pozemského života na této zemi, ale získává nový rozměr – možnost překročit rozměr lidského života do rozměru nového, věčného, vyššího, radikálně jiného a šťastného. Když na konci 2. stol. Tertullianus srovnává řeckou akademii s křesťanskou církví, uzavírá, že zatímco křesťanství se filosofii jeví jako „bláznovství“, právě ono dosahuje na svůj vrchol až v okamžiku, kdy se filosofovi jeví díky jeho světské moudrosti takový vrchol jako nemožný. A dodává: „*Je to jisté, protože je to (v lidských očích) nemožné.*“. A pozor! Na tuto Tertullianovu větu navázal na začátku renesance Erasmus Rotterdamský a dokonce ji ve své „Chvále bláznivosti“ povýšil na plodnou myšlenku humanistické pedagogiky.⁷

Zatímco Sókratés a Platón řešili problém lidského soužití v komunitě lidí a možnost společného života v polis odvozovali od ctnosti spravedlnosti, křesťanství vidí jako jedinou cestu člověka k jeho naplnění v jeho lásce k Bohu a k druhým lidem. Právě schopností pomáhající, obětavé lásky se člověk podobá Bohu, svému stvořiteli. Pro křesťanskou výchovu to znamená, že učitel nesmí svoje svěřence vést k pasivní nápodobě vzorů, které jim předkládá, ani k žádné jiné morální pasivitě. Naopak, křesťanská výchova má vést k obrácení člověka (řecky metanoia) od všeho fyzického k duchovnímu, k člověku ducha, který sice čerpá svoji sílu z Krista, v jehož záchranu věří, ale která vyžaduje jeho aktivní spolupráci právě v lásce k druhým lidem. K duchu křesťanství tedy patří dva aspekty: jednak očekávání věčného života v „Božím království“, tedy života ve společenství s Bohem, kde dobro s konečnou platností zvítězí nad zlem a láska nad nenávisť, ale současně poctivé a upřímné budování téhož Božího království už tady, na této zemi, tedy budování vztahů, ve kterých dobro vítězí nad zlem a láska nad nenávisť. To, co jako nedokonalé vytvářejí křesťané ve svém pozemském životě, bude naplněno až ve věčném životě s Bohem.

⁷Tertullianus citován podle: Böhm, W., *Geschichte der Pädagogik*, München: Verlag C.H.Becko HG, 2013, s. 34.

Aurelius Augustinus (354 – 430)

Příběh Augustinova života

Narodil se v rodině římského úředníka v severní Africe, matka na rozdíl od otce je křesťanka. V mládí žije velmi volným a veselým životem římské mládeže v africkém Kartágu, kde působí jako učitel řečnictví stejně jako později v Římě a v Miláně. Má družku a s ní i syna (zemřel v 15 letech). V knize Vyznání popisuje svou konverzi, po níž se dal pokřtít, vrátil se do Afriky (do města Hippo), kde se stal knězem a později biskupem. Zde žil dalších 35 let až do své smrti.

Hlavní myšlenky Augustina

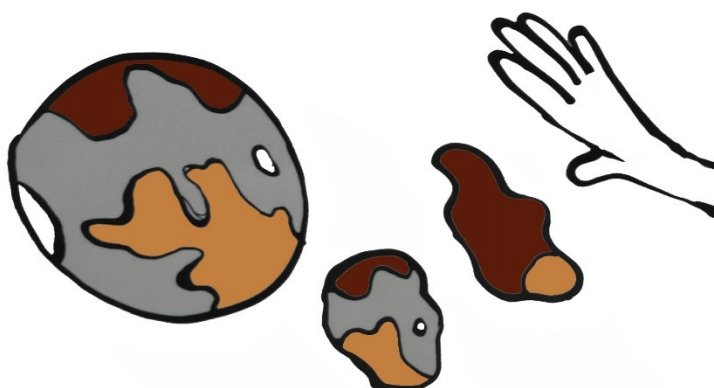
Augustin si položil podobnou otázku jako Aristotelés, poněkud ji však změnil: Neptal se „kdo je člověk“, ale „kdo jsem já?“. Vyšel z popisu vlastní zkušenosti jako na víru obrácený křesťan. Jeho obdiv nepatří vesmíru a světu, ve kterém žije člověk, ale zcela naopak. Obdivuje svět, který je v člověku. Ve svém nejznámějším díle *Vyznání* popisuje, jak člověk cestuje k vrcholům hor, k řekám a oceánům, aby je mohl obdivovat, ale přitom zanedbává ještě obdivuhodnější věc, a sice že nemusí to všechno mít před očima, a přesto to uchovává ve své paměti, jako by to před očima měl. Paměť, rozum a svoboda jsou v nás svázány v podobě bytí, vědění a vůle - jsme osobnosti, jsme subjekty svého vlastního světa. Také čas, který vnímáme jako minulost, přítomnost nebo budoucnost, je vlastně pouze v nás – jako vzpomínka, jako očekávání a jako přítomný okamžik, ve kterém budoucnost přechází do minulosti. Augustin tak dává času oproti antice nový rozměr: náš život představuje pouze krátké napětí cesty mezi narozením a smrtí. V této krátkosti rozhodujeme prostřednictvím svého světského rozhodování mezi dobrem a zlem o své věčnosti po smrti – o své věčné blaženosti nebo o svém věčném ztracení. Dějiny světa jsou pro Augustina zároveň dějinami spásy nebo ztracení člověka. Svět věčnosti – boží svět - a tento svět – svět lidí – jsou v přímém rozporu. (Augustin píše pod dojmem zprávy o dobytí a vyplnění Říma Vizigóty). Boží svět je plný lásky, tento svět je plný sobectví, násilí a prospěchářství. A není tak důležité, pod jakou vládou žijeme už tady na této zemi, podstatné je, který z těchto dvou světů budujeme.

Odtud také vychází základní pedagogická myšlenka Augustina: Výuka nespočívá v předávání hotových znalostí o světě, ale má být podnětem pro aktivní dospívání k vlastním postojům vůči vědění, hodnotám a kráse. Prostřednictvím slov se učíme zase jen slova. Ale hovoříme-li o něčem, druhý člověk nám rozumí proto, že hledí na to, o čem mluvíme, prostým a skrytým okem své duše, rozvažuje o nich, promýšlí je. Zatímco věcem smyslů se učíme prostřednictvím smyslového názoru, věcem rozumu prostřednictvím rozumového nazírání. Skutečný učitel – Kristus – a jeho světlo, kterým osvětluje náš rozum, žije v nás samých. Učíme se tedy skrze vhled, volbu a rozhodnutí. My sami vytváříme princip času a světa, my sami jsme skutečným autorem svého vlastního života, a to skrze svoje bytí, vědění a vůli. (Vedle Vyznání je známou Augustinovou knihou zabývající se výchovou kniha „O učitelích“.)

Augustin vlastně popisuje člověka jako osobnost, což má dalekosáhlé důsledky pro pedagogiku. Mnohem později, ve vrcholném středověku (ve 12. stol.), naváže na jeho úvahy Pierre Abélard, když rozvine myšlenku, že právě skutečnost, že člověk se ve svém životě stává osobností, spočívá v jeho vědomí, že má před sebou morální úkol, výkon, který vede k ctnosti, k areté. A právě proto není jen prosté individuum. Být individuem znamená mít přirozeně určité vlastnosti, být osobností však znamená získat morální kvalitu. Ta spočívá v tom, že člověk svobodně rozhodne, co je dobré a co zlé. Jestliže je ale člověk schopen zamířit výš, nad svoje přirozené vlastnosti, když je schopen stát se sebeurčující moralitou, potom mu náleží velká úcta. Úcta k člověku jako k osobnosti v její jedinečnosti se tedy ozývá v pedagogických úvahách křesťanských myslitelů několik staletí před tím, než ji zvýrazní humanismus. (V křesťanském pojetí je součástí úcty k člověku víra, že lidským rozumem proniká boží moudrost. Např. svědomí je definováno jako „hlas boží v člověku“.)

Úkoly:

1. Přečtěte si v Biblii obrazný text evangelia sv. Matouše, kap. 25, verš 31 – 46 (O posledním soudu). Dejte ho do souvislosti s předcházejícím výkladem a srovnajte s tím, co vy sami považujete za cíle výchovy v oblasti morálky a jak je zdůvodňujete ve srovnání s křesťanstvím.
2. Najděte v historii příklady křesťanské praxe, která odporovala principům křesťanství (nebo je naopak pozitivně rozvíjela) – tak, jak je popisuje předcházející text – a hledejte důvody a důsledky, které to mohlo mít nebo mělo. Dobrým příkladem vám může být osobnost a život J. A. Komenského (viz další strany). Samozřejmě můžete najít i jiné příklady.
3. Může současný pedagog neznalý křesťanství čerpat z odkazu Augustina? Například z jeho myšlenky o existenci niterného, vnitřního světa člověka?



Dějiny pedagogiky 3. lekce



3 Středověk:

476 (zánik Západořímské říše) – 1492 (objevení Ameriky a dobytí poslední arabské pevnosti na Pyrenejském poloostrově)

Historický kontext

Historicky se dělí do třech období:

Raný středověk - předstátní (do 2. poloviny 9. století) a raně státní (do konce 12. stol.) - je charakteristický především stěhováním národů (nájezdy germánských kmenů a později kmenů slovanských), které postupně přešly v osídlování západoevropských území a ke vzniku prvních království, z nichž přetrvala pouze Franská říše (známá je vláda Karla Velikého), v r. 843 rozdělená do třech území. Západní Evropa trpěla nájezdy Arabů z území Afriky, Vikingů ze severní Evropy a Maďarů z východu. Východní Evropa byla naopak územím Východní římské říše, která se postupně proměňovala v byzantskou kulturu. Arabové postupně dobyli celý Pyrenejský poloostrov (dnešní Španělsko) a jejich chalífát se stal třetí evropskou mocností. Germánská území přijala od Římanů křesťanství, které se rychle rozšířilo zejména politickou cestou do celé Evropy. S šířením křesťanství se také rychle zorganizovala církev jako duchovní evropské impérium. V r. 1054 však došlo k rozkolu, křesťanství se rozdělilo na východní – pravoslavnou větev – a západní – římskokatolickou větev. S postupujícím zesvětštváním církve vznikala mnišské hnutí, která směřují k úniku od hmotných starostí k péči o vlastní duchovnost.

Ve vrcholném středověku (do začátku 14. stol.) se upevňují národní státy (u nás to byla doba vlády posledních Přemyslovců a Lucemburků – Karel IV., který v r. 1348 založil v Praze univerzitu). Je to doba velkých vojenských expanzí za účelem získání nových území a nových poddaných, což platí jak o národních státech, tak o církvi směrem k pohanům. Vyvíjely se ve třech etapách: 1. Uvnitř

křesťanského světa 2. Expanze k posunutí hranic křesťanského světa – christianizace 3. Křížové výpravy za osvobození Palestiny (země Ježíše Krista) a Pyrenejského poloostrova od muslimů, později proti heretikům (např. proti husitům) a ještě později proti neposlušným králům (např. proti Jiřímu z Poděbrad). Společnost byla utvářena tzv. „trojím lidem“: ti, kteří se modlí (kněží), ti kteří pracují pro druhé (venkovské obyvatelstvo) a ti, kteří první dva stavy chrání (válečníci).

Pro pozdní středověk (14. a 15. stol.) je charakteristická doba úpadku křesťanství (papežské schizma – dvojpapežství, vyřešeno až po Kostnickém koncilu v r. 1417), krize způsobená nezřízeným životem mnoha duchovních a současně snahy o reformu církve. Dále velké válečné konflikty (Stoletá válka mezi Francií a Anglií, Válka růží – občanská válka v Anglii a války proti muslimskému chalífátu na Pyrenejském poloostrově). Evropou se šíří hladomory, na ně navazují morové epidemie, to vše vede ke značnému úbytku obyvatelstva.

Hlavní myšlenkové proudy

Křesťanství se stalo zásadním dodavatelem myšlenek, od kterých se odvíjelo i středověké evropské myšlení pedagogické. Někteří autoři proto hovoří o „pedagogice víry“. Její zvláštnost spočívá v tom, že jí nejde o to, předat žákům co nejobektivnější fakta, ale učit je tak, aby si osvojili existenciální postoj, z něhož vyjde jejich chování k celistvé skutečnosti, tedy ke skutečnosti, která je zahrnuta do skutečnosti existence boží. Náboženská víra však vždy obsahuje dva rozměry: prvním je obsah náboženské víry, ten má objektivizující charakter. V katolické církvi se zde vždy jednalo o souhrn učení obsažený v církevních dogmatech, v obsahu bible a v pečlivém předávání obojího z generace na generaci (v tzv. tradici). Druhým rozměrem je niterná odpověď člověka na boží výzvu – jeho často velmi subjektivní náboženský i všelidský projev. Oba tyto směry se díky rozsáhlému pokřesťanštění Evropy rozvíjely ve středověké pedagogice. Ten objektivizující se rozvinul v křesťanské filosofii Tomáše Akvinského a ve scholastice, která na něho navázala. Ten druhý v tzv. mystickém směru a ve směru popsáném mistrem Eckhartem a dalšími tzv. mystiky.



Tomáš Akvinský (1225 – 1274)

Byl dominikánský řeholník. Pocházel ze starobylého italského šlechtického rodu. Byl vychován v klášteře Monte Cassino, pro svůj úmysl vstoupit do dominikánského řádu byl několik měsíců vězněn vlastními bratry. Studoval v Neapoli, v Kolíně nad Rýnem a v Paříži, kde se stal také doktorem a profesorem teologie. Zemřel na následky zranění při cestě na Lyonský koncil. Bezprostředně po jeho smrti bylo jeho učení odsouzeno pařížským biskupem, ale zanedlouho se stalo podkladem pro oficiální učení církve.

Tomáš Akvinský zakládá metodu zkoumání světa, která se nazývá scholastika. Jde vlastně o pokus spojit pohanskou aristotelickou antiku s křesťanstvím. Aristotelés byl v té době překládán nikoliv z řečtiny, ale z arabštiny, protože v ní obsahoval i řadu kvalitních komentářů, např. dílo arabského filosofa Íbn Síny – latinsky Avicenna). Augustinův pohled na člověka je opuštěn. Nově vidí

scholastika člověka v celém kosmologickém měřítku. Vítězí přitom systém výpovědí, které jsou pevně uzavřeny do systémů, tzv. „summ“. V Teologických summách je čtenář pevně veden po logicky přesně svázané cestě. Rozum a víra představují jednotu protikladů, respektive výuka se snaží o toto jejich sjednocení prostřednictvím dialektického myšlení a metody stručně popsané jako „lectio“, „quaestio“ a „disputatio“ – čtení (předložení teze), dotazování a disputace (rozhovor, dialog). Dialektické myšlení v té době bylo chápáno jako postup od formulace teze (názoru), k antitezi (k opačnému názoru) a posléze k dospění k poznání, založeného na vyvracení nesprávných názorů. Tomášovy summy předkládají poznatky v tomto pevném pořádku. Šlo ale o rozvíjení víry, která usiluje o rozumový úsudek. Na Tomášovo učení navázal v dalších staletích křesťanský filosofický směr tomismus a novotomismus.

Na druhou stranu však vedle této v podstatě teologické praxe platil velký důraz nikoliv na svobodu a rozum, ale na autoritu a pořádek. Tato autorita a její smysl pro řád určovaly životy středověkých lidí. Pořádek a systém, které jsme mohli zahlédnout v západním pedagogickém myšlení už v antice, dospěl ve středověku k novému významu a přetrvával v pedagogickém myšlení až do 20. století v podobě neoscholastiky. V pedagogickém myšlení to byla především tzv. normativní pedagogika.

Mistr Eckhart (1260 – 1327)

Byl také dominikánský řeholník. Do řádu vstoupil v 15 letech v Erfurtu, studoval v Kolíně nad Rýnem, později byl vychovatelem mladých členů řádu (noviců), ještě později představeným saské řádové provincie (severní Německo až k Pobaltí) a celé německé provincie. Několik let byl také představeným klášterů české provincie a žil v Praze. Jednu dobu byl také povolán k výuce na pařížskou univerzitu. Jeho hlavní činností však bylo kázání, měl velmi blízko ke zbožnosti prostých lidí. Kvůli intrikám byl obžalován z herezí, hájil se proti nim obsáhlou písemnou obhajobou. Osobně se však měl hájit v Avignonu. Byl zde uznán vinným z herezí, odsouzení se však nedočkal, protože zemřel.

Je představitelem středověkého způsobu křesťanského myšlení, které je postavené ještě na jiném základu než systematické a do sebe uzavřené disputace scholastiky. Jako vědec byl věrný scholastické metodě Tomáše Akvinského založené na rozumovém principu, jako mystik popisuje prvenství lásky v účasti na božím životě, kterou lze vyjádřit pouze básnickými obrazy vymykajícími se vědecké přesnosti. S tím souvisí také to, že jako první použil k popisu toho, o co jde v životě člověka, pojem „Bildung“, který dodnes v německém jazykovém okruhu představuje pojem spojující – a současně překračující – pouhou snahu o vyučování a snahu o výchovu. (Je zajímavé, že čeština nemá ekvivalent takového slova a používá proto pojem přejetý z angličtiny – edukace). Pro Mistra Eckharta jde o proces, ve kterém se člověk osvobozuje od všech věcí, po kterých by jinak toužil, a současně od své vlastní vůle. Původní význam slova byl zobrazovat, tvořit. Křesťanský význam spočíval v tom, že se člověk snaží ve výchově o své původní určení – stát se obrazem božím: osvobodit se od závislosti na smyslové zkušenosti, napojit se na obraz Ježíše Krista, a tak sám sebe přetvořit prostřednictvím mystické zkušenosti do božského obrazu, kdy se člověk přibližuje samotnému Bohu. (Německé slovo Bild znamená „obraz“.) O vzdělávání tedy středověcí mystici hovoří ve smyslu, který

přesahuje pouhé uzavřené memorování a úsudky, ale i úsilí o kultivaci duševních vlastností člověka v rámci jeho egocentrické uzavřenosti, usiluje o osvobození člověka od jeho pokaženosti hříchem a vinou a směřuje prostřednictvím lásky k lidem k něčemu vyššímu, co přesahuje lidskou přirozenost, v křesťanském vyjádření k Bohu. Na tento způsob vnímání výchovy a vzdělání navázal později Hegel.

Jáchym z Fiore (1130 – 1202)

Byl cisterciácký mnich (cisterciácký řád usiloval o reformu řádu benediktýnů – především o návrat k chudobě). Velmi usiloval o reformu svého řádu, když se mu to nedařilo, vystoupil z něho a založil svůj klášter v horách v Kalábrii (na jihu Itálie).

Na křesťanském základě formuloval myšlenky, které později můžeme nalézt v základech renesance, ovšem v podobě sekularizovaných pedagogických myšlenek. A sice křesťanskou nauku o jednom Bohu ve třech osobách (otec, Ježíš Kristus a Duch svatý) viděl jako etapy v dějinách lidstva. Od temnoty prvního období až k ranním červánkům druhé etapy a plné sluneční záři dne v etapě třetí. Od otroctví k pravé svobodě. V oné třetí etapě už nebude potřeba kněží a svátostí, které člověka povznášejí směrem k Bohu, bude to doba, ve které se vše nebeské naplní v tom, co je pozemské. Znovu se prosadí přirozená dobrota člověka, která už nebude moci být pokažena. S nástupem této nové epochy však byla spojena víra v příchod Antikrista – spojeného se zlem a velkým utrpením. Jáchym byl přesvědčený (podobně jako později J. A. Komenský), že tato doba je nedaleko, není spojena s koncem života Země, ale vyvrcholením součástí lidských dějin. A bude to právě výchova, která takto pomůže lidstvu k jeho „znovuzrození“, tedy ke vstupu do období renesance (francouzské slovo renaissance – znovuzrození, obrození).

Otázky a úkoly:

1. Srovnajte pojetí výchovy a vzdělání jako „Bildung“ u mistra Eckharta s následujícím popisem výchovy: „Výchova je procesem vědomého, záměrného, cílevědomého utváření podmínek, které umožňují růst každého jedince v souladu s jeho vnitřními dispozicemi a podněcující jeho vlastní úsilí stát se autentickou, vnitřně integrovanou a kulturní osobností.“⁸ Posudte, v čem jsou podobné a v čem se naopak liší a zda jde či nejde o podstatné odlišnosti. Posudte také, do jaké míry jsou myšlenky spojené se středověkým chápáním německého pojmu „Bildung“ aplikovatelné ve výchově a vzdělání na začátku 21. století v naší zemi a vysvětlete proč.
2. Posudte, do jaké míry jsou dnes mladí lidé ovlivněni obavami z blízké budoucnosti planety, a pokuste se aplikovat myšlenky Jáchyma z Fiore na tuto společenskou atmosféru. V čem spatřoval moc výchovy Jáchym? Do jaké míry by jeho myšlenky byly akceptovatelné i pro dnešní situaci, v jakém smyslu podle vás ne? Proč?



⁸Vališová, A., Kasíková, H., *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011, s. 57.

Dějiny pedagogiky 4. lekce



4 Renesance, reformace, protireformace: 16. a 17. stol.

Historický kontext

Přechod mezi vrcholným středověkem a dobou renesance je nejasný, mnozí autoři považují 14. a 15. století za období přechodu a uvádějí, že doba renesance trvala zhruba od 14. do 17. století, představovala současně počátek novověku. V 15. století ji provázejí následující významné události: 1414 – 1418 zasedal kostnický koncil, na němž byl v r. 1415 upálen Mistr Jan Hus, v roce 1429 zvrátila průběh Stoleté války mezi Anglií a Francií Jana z Arku (s konečnou platností byla válka vítězstvím Francie ukončena v r. 1453), proběhla Válka růží v Anglii (1455 – 1485, bílá růže byla v erbu Yorků, červená v erbu Lancasterů, v jejím důsledku se však dostal k moci třetí rod – Tudorovci). V roce 1453 dobyl turecký sultán Mehmed II. Konstantinopol, čímž zanikla Východořímská říše, Němec Gutenberg vynalezl dokonalejší techniku knihtisku (1448), v roce 1492 definitivně porazil Ferdinand Aragonský arabské vládce Andalusie a Španělsko bylo osvobozeno z jejich nadvlády.

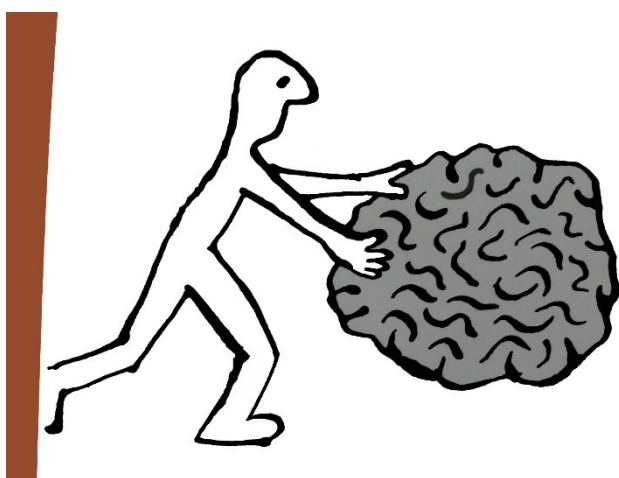
Na začátku 16. století se od římskokatolické církve odtrhl Martin Luther a založil svou vlastní reformně křesťanskou církev – Augsburským mírem v r. 1557 byla Svatá říše římská rozdělena na katolickou a protestantskou, následně založil svou vlastní anglikánskou církev Jindřich VIII, zde byla také popravena Marie Stuartovna (královna Skotska). V Rusku vzniklo císařství, ve Francii proběhlo povstání Hugenetů (což byli protestanti), které bylo krvavě pronásledováno (tzv. Bartolomějská noc 1572), následně akceptováno v Ediktu Nantském, Mikuláš Koperník formuloval heliocentrickou teorii v r. 1543 a Giordano Bruno byl v r. 1600 popraven za své tvrzení, že středem vesmíru není Země. Po celé století trvaly boje evropských panovníků s Osmanskou říší.

Na začátku 17. stol. habsburská monarchie odrazila útoky Osmanské říše. (V roce 1683 odrazilo Rakousko útok Turků na Vídeň.) Druhá Pražská defenestrace (1618) jako demonstrativní akt proti porušování Rudolfova majestátu habsburským císařem Ferdinandem II. (Rudolfův majestát zaručoval náboženskou svobodu v českých zemích) odstartovala události spojené s třicetiletou

válkou, která skončila až Vestfálským mírem r. 1648, a která ožebračila Evropu. Po zrušení Nantského ediktu opouštějí Hugenoti Francii.

Hlavní myšlenkové proudy renesance

Jak ukázal krátký historický přehled, pro období mezi 14. a 17. stoletím je charakteristické štěpení církve, boje proti Osmanské říši a islámu, velké sociální boje (rolnická povstání) a objevy a vynálezy v oblasti vědy, které jsou navíc spojené s objevy nových světadílů a s novými mořeplaveckými obchody. Myšlenky renesance – navázané na vědu, umění a filosofii antickou – se šíří z Itálie. Probíhají velké hospodářské změny, na ně navazují změny politické. Zaniká feudální charakter státu založený na majetku velkých zemědělských držav, politická moc přechází na města a jejich občany. Lidé, znejistění tolika změnami, se odvolávají na Luthera a domáhají se svých obecných práv daných Bohem.



Slovo renesance znamená „znovuzrození, obrození“ a bylo spojeno především s touhou lidí po obrození náboženského života, ale rychle se dostává do popředí touha po obrození ve zcela světských oblastech jako je umění, věda nebo politika. V oblasti umění, vědy a výchovy se renesance projevuje jako obrat k humanismu, k lidskosti, k lidství, k člověku. Autonomie lidského rozumu je spojena s objevením nového vztahu k individualitě vlastního Já.

Zatímco středověký člověk sám sebe vnímal hlavně jako součást jednoho ze tří stavů a jména stavitelů či umělců nebyla pro jeho vlastní díla důležitá, renesance je typická objevem velkých individualit jak vědeckých, tak uměleckých, které jsou patřičně oslavovány. S objevem vlastní autonomie objevuje člověk nově i svět. Světské oblasti se velmi rychle emancipují, což vede k otevřenému přiznání toho, co bylo ve středověku praktikováno tajně – k touze po moci i za cenu velkého násilí (Machiavelli tvrdí v díle Vladař, že na politické jednání se nevztahují stejné morální a náboženské závazky jako na jednání obyčejných lidí). Náboženství ztrácí schopnost spojovat všechny oblasti života. Životní způsoby lidí se odklánějí od převládající náboženské askeze a odvozování vlastního bytí od síly, která přichází „shora“, od Boha. Naopak jsou oslavovány autentické zážitky a zkušenosti a ty jsou také vyhledávány. Umělci i vědci cestují po celé Evropě.

To všechno jsou důvody, proč renesanční člověk pocítil novou spřízněnost se světem antiky. Nesnaží se o jeho pouhou nápodobu, ale o jeho naplnění. Ideálem výchovy je vzdělat člověka literárně, umělecky, vědecky, filosoficky, aby získal kultivované způsoby společenského jednání, aby dokázal svou řečí přesně popsat svoje chápání věcí a světa, aby byl virtuózem vlastního života. Což je dáno pouze úzké elitě národů – aristokratům. S vynálezem knihtisku a s cestováním je spojený důraz

na filologii, proto se vzrývá zájem o učení jazyků, zejména klasické latiny a řečtiny, studium řeči se stává základem veškerého vzdělání. Se vznikem univerzit se pojí nový program vědeckého humanistického vzdělávání. Jejich absolventi dál působí jako vychovatelé v bohatých rodinách, nebo jako reformátoři školství.

Erasmus Rotterdamský (1469 – 1536)

Narodil se v Nizozemsku jako nemanželský syn kněze a měšťanské dívky. Vstoupil do augustiniánského řádu, kde se seznámil s antickou filosofií. Doktorát z teologie získal na pařížské Sorbonně. Následně cestoval po celé Evropě a získával mnoho přátel mezi humanistickými učiteli. Byl autorem překladů mnoha děl z latiny. Seznámil se s Martinem Lutherem, později se však jejich názory rozešly. Erasmus byl zastáncem nenásilné, kultivované nápravy církve, jeho ideálem bylo jednání na základě čistého svědomí, které pro svá rozhodnutí používá racionální myšlení a vzdělání, s radikálností nápravy církve protestantů se neztotožnil. V tomto smyslu hovoří i jeho dílo Chvála bláznivosti, ve kterém chválí lidskou čistotu a pokoru, ale zejména toto bláznovství ztělesňuje víru v tajemství spásy, odvržení moudrosti učenců a rozvážnosti antických myslitelů, ale v uskutečňování ideálů prvních křesťanů.

Vzdělání v podobě „nové výchovy“ mělo být zaměřeno na rétoriku a na encyklopedické znalosti. Mělo by vést lidi k tomu, aby se dokázali v životě rozumně rozhodovat a svobodně jednat. Toho mělo být dosaženo příklady, obrazy, zkušenostmi z běžného života a vedením dialogu, ve kterém je rozhodující síla argumentů. Encyklopedičnost měla vést k tomu, aby člověk našel své vlastní místo ve světě věcí, vědění a lidí a stal se středem vlastního okruhu myšlení a života. Člověk se měl stát díky výchově harmonickou rozumnou osobností. Luther později viděl jeho dílo kriticky, když napsal: „Erasmus nemá v žádném svém spise kříž, ale v očích má pokoj.“⁹

Hlavní myšlenkové proudy reformace

Reformační hnutí zasáhlo od svého samého začátku široké vrstvy německého obyvatelstva. Rychle se šířilo i do dalších oblastí, zejména do severní Evropy. Reprezentantem jeho hlavních myšlenek je jeho zakladatel Martin Luther, který usiloval především o obrodu náboženského života.

Martin Luther (1483 – 1546)

Příběh Lutherova života

Byl synem nezámožného sedláka, který se později stal úspěšným hornickým podnikatelem. Vystudoval filosofii v Erfurtu, ve 22 letech se stal mistrem svobodných umění. Další studium práv však nedokončil, kvůli zvláštnímu prožitku nebezpečí v bouřce se stal augustiniánským mnichem v Erfurtu. Byl vysvěcen na kněze, vystudoval teologii a stal se profesorem biblické exegeze na univerzitě ve Wittenbergu. Krátce před tím pobýval také v Římě.

⁹ Lutherův dopis Spalatinovi z 9. 9. 1516. In Metaxas, E., *Der Mann, der Gott neu entdeckte*. E-Book, kapitola 2.

Jeho mnišský život byl velmi zbožný, plný pokání a zaměřený na modlitbu. Tím spíše ho pobouřily poměry v Římě a praxe prodávání odpustků (což byla praxe založená na možnosti finančním obnosem nahradit vlastní pokání za spáchané hříchy, a tak odčinit trest, který by duše hříšného člověka musela vytrpět po smrti, aby se dostala k Bohu. Luther toto „učení o očistci“ pokládal za nebiblické.). Oponoval tím, že křesťan má žít v pokání za své hříchy celý život, a že vinu mu může odpustit pro své milosrdenství jenom Bůh. Svoje názory vysvětlil v dopise mohučskému arcibiskupovi a připojil k nim svých slavných 95 tezí, v nichž je vysvětlil. Zásluhou vynálezu knihtisku se teze rozletěly do celého světa a vyvolaly mohutné reformní hnutí. Luther je římskou kurií obviněn z kacířství. Odmítá však své učení odvolat. Papež mu zakazuje kázat a učit a uvalí na něho klatbu, německý císař ho i přesto nechává obhájit své učení. (Známa je Lutherova věta „Zde stojím a nemohu jinak. Bůh mi pomáhá“¹⁰, kterou pronesl před německým císařem Karlem V. na sněmu německých národů ve Wormsu). I tímto sněmem je označen za kacíře, ale není vydán církevnímu soudu („Abych se nemusel červenat jako Zikmund“ je císařova připomínka upálení M. J. Husa). Luther se potom přesto skrýval několik měsíců na hradě Wartburg, zatímco se po německých zemích šířily jeho reformy. Když ale kvůli nim začne docházet k násilí, vrací se Luther na veřejnost, aby poměry uklidnil. V dalších letech řešil spory ve vlastním protestantském táboře. Jeho osobní život poznamenal hluboce vztah ke Kateřině z Bory, bývalé řádové sestře, se kterou se r. 1525 oženil a měl s ní 6 dětí. I když odmítal šíření reformace silou, již za jeho života se začalo ukazovat, že kvůli rozkolu dojde k mocenskému vojenskému střetu.

Hlavní myšlenky Luthera

Renesanční myšlení se u něho projevilo v tom, že začal chápat jinak vztah mezi pozemským a božím světem. Ve středověku bylo vše pozemské nedokonalé, zatížené břemenem lidského hříchu, nadpřirozený svět vyžadoval únik ze světa a k askezi, protože boží milost v něm působí k větší dokonalosti než v životě lidí zabývajících se pozemskými věcmi. Církev byla vnímána jako instituce, která přijímá boží milost skrze svátosti: tedy skrze Krista, který je v nich přítomný. Církevní hierarchie (kněží, biskupové, kardinálové, papež) byly zprostředkovateli této boží milosti ostatním křesťanům, nižším stavům – hierarchicky, shora dolů. Podle Luthera člověk nepotřebuje pro svůj kontakt s Bohem žádného zprostředkovatele, protože to je hluboce niterný, osobní akt, víra je hluboká vnitřní záležitost konkrétního člověka, která se opírá o bibli. Je to jeho vlastní víra, která zprostředkovává člověku boží milost i přes lidskou hříšnost, ne autorita kněze. Bible je jediný most mezi člověkem a Bohem. Proto jsou si všechny stavy před Bohem rovné. A také každé dílo, každá práce člověka má v božích očích stejnou cenu, protože v jediném okamžiku se každý člověk nachází ve světle boží milosti, ale stejně tak žije ponořený do tohoto světa. Luther tedy odmítl jak středověké odstupňování přístupu k boží milosti podle stavů, tak i absolutizaci významu pozemského světa renesance.

Život v tomto pozemském světě není podle Luthera překážkou spásy člověka Bohem, tím získává na významu lidská práce: má posvátný charakter, je posláním člověka, které mu světuje sám

¹⁰ *Zde stojím a nemohu jinak (on-line)*. Dostupné na: *Zde stojím a nemohu jinak* | Bible TV (citováno 6. 6. 2021)

Bůh. Luther tak prosazuje přísný smysl pro povinnost, píli a pracovitost. Max Weber později označí tento vztah protestantismu k práci za východisko pro moderní pojetí práce a zaměstnání. Křesťan podle Lutherova protestantismu ale musí žít ve světě a současně žít asketický, duchovní život. Od samotné práce a veškerého úsilí nemá očekávat žádný účinek, ten může dát člověku pouze boží milost, která přichází z vyššího světa než je ten pozemský. Z toho však také plyne, že člověk by se měl podřídit božímu řádu, podle kterého funguje společnost, Luther nepodporoval sociální revoluční myšlenky, naopak, upevnil církevní řád a nařídil jeho dodržování i světským vládcům. Protestantismus se tak stal současně spojencem, ale i protivníkem renesance a humanismu.

Luther byl především náboženský myslitel, proto – když podporoval logicky vzdělání lidu, protože každý člověk byl vystaven napětí mezi pozemským světem a světem boží milosti – kladl důraz především na náboženské vzdělání. Což mělo paradoxní účinek: na začátku 16. století zažilo v reformačních zemích školství velký úpadek. S rušením klášterů se rušily i klášterní školy, se zvýrazněním důležitosti toho, aby i prostý lid rozuměl biblickým textům a mohl v nich číst, byla potlačena výuka latiny a řečtiny. Úpadek zažily v této době také univerzity, protože protestantismus s podceněním vzdělání podcenil i zaměstnání vzdělavců (ani kazatelé ho nepotřebovali). Erasmus v r. 1524 píše: „Kde vládne protestantismus, tam zanikly vědy.“ Luther na to zareagoval energickou žádostí, aby jak rodiče, tak vrchnost pečovali o školní docházku dětí.

Luther požaduje, aby děti byly vychovávány především nábožensky – jako boží děti zažívající boží milost, ale také k prospěšnosti. Náboženská výchova čelí velké obtíži: směřuje dítě k Bohu, tedy k nadpřirozenému světu, ale dělá to pomocí světských, lidských prostředků. Blaženosti tedy člověk nemůže dosáhnout čistě silou lidské výchovy, ale boží milostí, která ji doprovází. I pobyt člověka v tomto světě potřebuje výchovu, protože je boží vůle, aby člověk žil v tomto pozemském světě. Obojí – svět náboženský i svět pozemský – potřebují výchovu. Škola má děti připravovat nejen na duchovní život, ale i na světská povolání. Proto Luther dokonce požaduje v r. 1530 povinnou školní docházku, ale dosahuje pouze toho, že škola získává v protestantském životě větší význam.

Philipp Melanchthon (1497 – 1560)

Vlastním tvůrcem protestantské pedagogiky se stal Philipp Melanchthon. Vnesl do ní právě ty myšlenky humanismu, které se týkaly výchovy. Zasloužil se o přesnou formulaci protestantské (evangelické) víry. Vytvořil jednotnou formu vzdělávání. Humanistické vzdělání se v jeho pojetí stalo prostředkem na cestě k božímu slovu obsaženému v bibli, do protestantských škol se díky němu vrátila latina a řečtina. Oproti jiným humanistickým autorům však zdůraznil v protestantském školství úlohu povinnosti pracovat a získat v této práci zdatnost. Na těchto základech vytvořil novou podobu protestantské univerzity. Vydal řadu učebnic, které byly zaměřené na různé vědecké oblasti, např. latinská a řecká gramatika, rétorika, dialektika, psychologie, etika, historie, dogmatika nebo fyzika. Základem studia teologie byla pro něho dobrá jazyková výbava, obnovil vzdělávání pro kazatele a systém jejich zkoušek. I filosofická fakulta se díky němu stala jazykově-literárně-filosofickým kursem. Se studiem souvisel také důraz na morální disciplínu žáků i učitelů a na jejich náboženské

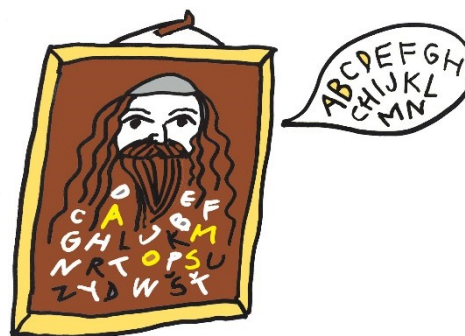
chování. Postupně tak začala být zanedbávána němčina a reálie. Později se tyto důrazy staly velmi formálními a nepraktickými, de facto se takto pojatá škola přestala lišit od školy středověké.

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). Poté se válka 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 protestantství. Nejde totiž pouze o náboženský konflikt, ale také o mocenský boj. Válka končí totálním vyčerpáním obou stran. Evropa přichází kvůli válkám o třetinu obyvatel, počet mužů klesl někde až o 50 % (město Magdeburg přišlo o 23 000 z původních 25 000), řádí 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 („Můj celý život byl putováním a neměl jsem vlasti.“¹¹)

Narodil se 28. 3. 1592 buď v Nivnici u Uherského Brodu, nebo přímo v něm. Již v dětství mu zemřeli oba rodiče, otec, když bylo Janovi 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

¹¹ Čapek, E., J.A.Komenský, *Stručný životopis*. Praha: 1957, str. 102

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 neuvidí, 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?“¹² 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 40 letech) vydává svoje **hlavní pedagogické dílo Didaktika velká** – a sice nejprve česky jako pomoc zkoušené české vlasti, teprve později ji překládá do latiny. V tomto díle se

¹²Komenský, J. A., *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948, s. 151.

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 Louise de 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 vyhnané z Čech. I Komenský ztrácí definitivně naději na návrat do vlasti. Reaguje na to ještě větším příklonem k práci. Přijímá pozvání uherského šlechtice Rákócziho do Šarišského Potoka v Sedmihradsku, 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 dřevořezbových 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 poznání nesestávalo z řady nesourodých a roztříštěných znalostí. Jeho smyslem bylo, aby žáci dokázali znalosti propojit, a tak aby se staly skutečnou součástí života, aby ho ovlivnily.

V roce 1654 (jako dvašedesátiletý) se vrací do Lešna, aby se více věnoval svému biskupskému poslání. Zde ho čekala další katastrofa. Součástí Třicetileté války byla také Válka polsko – švédská. A město Lešno bylo známé svým vstřícným postojem vůči protestantům a nakloněním 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 Slezsko, Štětín a Hamburk do Amsterdamu, kde se ho ujímá syn Louise de 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 lásku k lidem. Vynikal pevnou vůlí, díky níž pracoval celoživotně na svém díle s neuvěřitelnou pílí. Co do množství publikovaných prací patří mezi nejplodnější 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 služebníku: 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.“*¹³

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 jediný mu může 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 - pokaženi 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

¹³Komenský, J. A., *Unum necessarium scire quid sibi sit necessarium in vita et morte et post mortem* (kap. X, 15 – 17). In *Dílo Jana Amose Komenského*, svazek 18, Praha: Academia, 1974, s. 69 – 145.

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 Božímu 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 nesměřuje k Bohu, je čistá marnivost.

Hlavní myšlenkové proudy protireformace

Myšlenky reformace vyvolaly v evropských zemích v krátké době protitlak v podobě protireformace. Označuje se tak hnutí, které bylo vedeno nikoliv zdola, jako lidové hnutí, ale spíše shora – od vyšších mocenských církevních struktur. Šlo o jakousi snahu o reformu morálně zkažené církevní hierarchie. Do církve pronikl přísnější náboženský duch, reformuje se život mnoha mnišských řádů, v nichž začíná vládnout přísnější disciplína a opakují se výzvy ke skutečné askezi a k péči o spásu duše. Snaha o posílení autority církve je spojena s novou vlnou přísných postihů kacířů a s přísnou cenzurou knih. Tridentský koncil (1545 – 1563) prohlásí církev za jedinou zprostředkovatelku spásy, která čerpá nejen z bible, ale také ze všeho, co k biblické víře přispělo v její vlastní historii – v tzv. tradici. K protireformaci však patří také úsilí o zvýšení úrovně katolického vzdělávání, zejména duchovních. Slouží k němu vše, co do vzdělání vnesl humanismus, tentokrát však jako prostředky výchovy a vzdělání katolického. Z této atmosféry vyrostlo i jezuitské školství.

Ignác z Loyoly (1491 – 1556)- „Všecko k větší cti a slávě boží.“

Narodil se na zámku Loyola v Baskicku (část Španělska), byl šlechtic. V dospělosti sloužil jako důstojník ve vojsku španělského místokrále. Při jedné bitvě utrpěl zranění, které vyžadovalo delší léčení. Během tohoto léčení u něho došlo k obrácení na hlubší život z křesťanské víry. Vystudoval filosofii a teologii (teologii na pařížské univerzitě, kde před ním studovali Erasmus a Kalvín) a stal se knězem. V mládí zažil i pronásledování od španělské inkvizice. Přesto se stal velkým obhájcem učení

katolické církve, kterým se vymezil proti myšlenkám reformace. Jeho úmyslem však nebylo nastolit poměry před obdobím reformace, a už vůbec ne násilně. Naopak, snažil se o obnovu zdravého náboženského a církevního ducha, v němž se spojují prvky lidské přirozenosti a boží milosti. Prostředek této obnovy měla být láska a poučování. Ignác z Loyoly založil řád Tovaryšstvo Ježíšovo (Societas Jesu – odtud Jesuité), jehož hlavním úkolem bylo sloužit tam, kde ho potřebovala katolická církev. V době jeho smrti mělo 1000 členů, v r. 1600 již 8520 členů, koncem 17. století 20 000 členů.¹⁴ Od poloviny 17. století převzali Jezuité Karlo-Ferdinandovu univerzitu v Praze.

Hlavní myšlenky jezuitského školství

Smysl Ignácova úsilí o obnovu náboženského a církevního života naplňoval velmi dobře zvláštní význam, který Jesuité přisoudili vzdělání a jeho schopnosti dodat církvi především dobře vzdělané a ukázněné duchovní. Už Ignác velmi dbal na to, aby mladí muži, přijímaní do řádu, vykazovali určité nadání a to aby bylo dále systematicky rozvíjeno prostřednictvím vzdělání. Odtud se jeho zásady rozšířily i na výuku všech žáků. Hlavním principem se stala myšlenka kolegia, která byla typická pro řeckou scholé, kdy šlo o dobu pokoje, prázdná, uvolnění, na kterém se vedl dialog, diskutovalo se o věcech, které nemusely mít bezprostřední užitek, účelem bylo prohlubování myšlenek, dobrá argumentace, které měly směřovat k moudrosti a svobodě. Jezuité jí dali novou podobu a odlišili se tak výrazně od protestantských škol. Navíc byli v katolických zemích značně podporováni jak institucionální církví, tak vrchností, zachovali si však nezávislost ve věcech organizace a vedení škol.

Žáci se dělili do tří skupin: mladí členové řádu, internátní studenti (děti z výše postavených rodin) a místní žáci, kteří se účastnili pouze vyučování. Samotné vyučování bylo bezplatné, takže snadno dostupné i pro chudší žáky – a tudíž velmi oblíbené.

Obsahově odpovídala výuka protestantským školám: přednostní místo měla latina, kterou se jednak učili, jednak byla vyučovacím jazykem. Žáci si ji osvojovali prostřednictvím cvičení, ale i dramatických her. Vědecké vzdělání bylo zahrnuto pod pojem „erudition“ a nebylo příliš systematické. Výuka probíhala tři hodiny dopoledne a tři hodiny odpoledne, jeden den v týdnu byl volný – to byly pouze dvě hodiny. Také bylo přesně stanoveno, jak dlouhé smějí být domácí úkoly – překlady z latiny (čtyři řádky v nižší třídě, sedm ve vyšší). Výklad učitele nesměl být rozvláčný a musel přispívat k objasnění a k procvičení látky. Zvláštní důraz byl kladen na opakování, opakováním začínala každodenní výuka a sobotní výuka se věnovala opakování především. Memorování byla důležitá metoda výuky, nesměla však žáky přetěžovat. Jinou metodou ovšem byly disputace, které žáky vedly k samostatnosti. Na konci každého roku museli žáci absolvovat velmi náročné zkoušky, které rozhodovaly o tom, zda postoupí do dalšího ročníku.

¹⁴Srov. Česká provincie Tovaryšstva Ježíšova, *Ignác z Loyoly* (on-line), dostupné na: Česká provincie TOVARYŠSTVA JEŽÍŠOVA (jesuit.cz), (citováno 16. 7. 2019).

Velmi se dbalo na zdraví žáků. Měli několikatydenní prázdniny a neučilo se ani ve svátečních dnech, samotné učební i ubytovací prostory musely být vzdušné a prostorné. Při jezuitských kolegiích byly také velké zahrady s možností pohybu a her.

Zásadním požadavkem byl ovšem požadavek na kázeň žáků. Ta byla také velmi přísně vyžadována. Tělesné tresty byly sice dovoleny, ale nebyly užívány často. Místo přísnosti využívala jezuitská výchova dětské ctižádosti. Za dobré výsledky ve studiu dostávali žáci různá ocenění či „úřady“, jejich práce tvořily výzdobu chodeb apod. Některým žákům byly propůjčovány funkce dozoru. Jejich povinností bylo oznamovat, když se někdo ze spolužáků dopustil nějakého přestupku. Přes to všechno však byl dáván velký prostor osobnímu vzoru učitelů. Celá morální výchova byla prodchnuta náboženskými myšlenkami a city. Samotná výuka náboženství velký prostor neměla, důraz byl kladen na náboženská cvičení a zvyky. Žáci se modlili každý den, chudí žáci se modlili pravidelně za svoje dobrodince, každý den se účastnili všichni bohoslužeb a v neděli vyslechli speciální kázání. Výchova svědomí se odehrávala v rámci pravidelných zpovědí.

V pozdějších staletích byl pedagogy tento systém vzdělávání a výchovy hodnocen velmi různě – od úplného zatracování až naopak po velké vynášení. Jedno je však jisté. Jezuité používali ve vzdělávání dobré metody – jako opakování, vedení k samostatnému myšlení apod. Sami jejich učitelé – příslušníci řádu – vnímali svou práci jako poslání, byli pro ni nadšeni a věnovali se jí ze všech svých sil. V morální výchově však jejich metody mohly vést snadno k přetvářce, k závisti nebo ke zlobě. Přísný řád mohl vést také k potlačení individualit žáků. Protože šlo ve všech případech o vnější, nikoliv vnitřní motivaci žáků. I když přednost ctižádosti před bitím v sobě obsahovala přece jenom kladnější náboj. Musíme ovšem uvážit, že smyslem jezuitské výchovy nebyl rozvoj individuality osobnosti žáka, ale napojení člověka na boží skutečnost díky víře a morálce – vše k větší slávě boží. Vnější motivace se měla postupně měnit v motivaci vnitřní, založenou na svědomí a smyslu pro čest, které se podřídí i lidské emoce a nálady. Prostředky, kterých přitom použili, však mohly být kontraproduktivní.

Otázky a úkoly:

1. Srovnejte výklad o Komenském s výkladem M.Cipra *Průvodce dějinami výchovy*, Praha: Panorama, 1984, s. 154 – 171. Přemýšlejte nad důvody, proč se tyto dva výklady liší, a vyvodte důsledky, jaké to může mít pro chápání významu Komenského pro současné české školství.
2. Jestliže vezmeme v úvahu stupeň sekularizace současné české společnosti, v jakém smyslu mohou (nebo naopak nemohou) být Komenského myšlenky inspirací pro české školství?
3. Zkuste zhodnotit možný přínos Komenského pro současnou pedagogiku na základě následujícího citátu R. Palouše: „**Svobodná vůle je člověku dána proto, aby byl ze své svobody k dispozici svému pravému poslání. Člověk ji získává s rizikem, že ji zneužije k částečným cílům, nemorálním (tím zároveň vlastně ztratí svou svobodu). Lidská svoboda se může plně uplatnit a rozvíjet jen v prostoru morálního, to je skutečného světa s hodnotami dobra a zla... Podle**



Komenského lze tedy napravit lidskou změtenost člověka jako takového, ne však lidsky autonomním činem vzdělanosti a výchovy, nýbrž prostřednictvím pampédie, která ho uvádí na cestu k odpovědnosti vzhledem k celkovému smyslu. Vševýchova však není naprosto suverénním lidským výkonem, i když se na ni jako na promyšlenou cestu k nápravě spoléhá.¹⁵ Palouš dále cituje Komenského: „...tak i o člověku, třebaže je pokažen hříšným pádem, musíme prohlásit, že pomocí Boží může být jinými prostředky uveden v soulad.“¹⁶

4. Srovnejte kritiku jezuitského školství v tomto textu (čerpajícího z W. Zenze a spol.¹⁷) a v textu Vl. Štveráka a pokuste se identifikovat východiska, která se skrývají za jeho kritikou.¹⁸
5. Jestliže dnešní morální výchovu nelze založit na náboženské víře, na čem by podle vás měla být založena? Jinými slovy: podle jakých principů a k jakým cílům by měli být žáci vedeni v morální výchově, jestliže neakceptují vychovatelé principy a cíle křesťanské?



¹⁵ Palouš, R., *Čas výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 74.

¹⁶ Komenský, J. A., *Velká didaktika*. In: Vybrané spisy J. A. Komenského, sv. 1, Praha 1958, str. 78.

¹⁷ Srov. Zens, W., Frank, F., Siegert, E., *Geschichte der Pädagogik*, Wien: Verlag von A. Pichlers Witwe und Sohn, 1910.

¹⁸ Srov. Štverák, Vl., *Dějiny pedagogiky I.*, Praha: SPN, 1982, s. 117 – 122.

Dějiny pedagogiky 5. lekce



5 Osmnácté století: Osvícenství

Historický kontext

Vznikají nové státní celky (např. Pruské království, pod hrozbou násilí vůči Skotům ze strany Anglie spojené království Velké Británie, v roce 1721 vyhláší car Petr Veliký vznik Ruského impéria, v roce 1740 usedá na rakouský trůn císařovna Marie Terezie (a v r. 1774 zavádí povinnou školní docházku), Polsko je v letech 1772 – 93třikrát přerozděleno na tři území mezi Rusko, Rakousko a Prusko a jako stát zaniká, v r. 1787 vzniká Ústava Spojených států amerických. Je to období nových vědeckých objevů: na konci 17. století Isaac Newton objevuje zákonitosti zemské gravitace. V r. 1745 vznikají první pokusy s elektřinou – Benjamin Franklin vynalézá bleskosvod a Alessandro Volta sestavuje na konci 18. století první elektrický článek. V r. 1765 zdokonaluje James Watt parní stroj, lékaři začínají používat první očkovací vakcíny, vzlétají první horkovzdušné balóny, J. B. Lamarck vystupuje s teorií vývoje složitějších druhů živočichů z jednodušších. V 17. stol. byl popsán poslední dosud neznámý světadíl – Austrálie, v r. 1770 ho zabírá J. Cook jako území Velké Británie. V umění nahrazuje baroko minulého století rokoko. (V roce 1787 komponuje např. Mozart svou Malou noční hudbu.) Mění se postupně hospodářská situace v mnoha evropských zemích. (V letech 1713 – 16 proběhla poslední morová epidemie v Čechách.) Nastupuje důvěra ve volnou hru sil na hospodářském trhu jako základ hospodářství (např. Turgotovy reformy ještě před francouzskou revolucí a A. Smith v Anglii). V letech 1751 až 1780 vychází postupně ve Francii Encyklopedie věd (iniciátorem je Denis Diderot, dále Helvetius, Holbach a La Mettrie). V roce 1789 (14. července) vyvrcholila nespokojenost třetího stavu ve Francii se zhoršující se hospodářskou situací útokem na královské vězení Bastilu a jejím dobytím, což byl začátek Velké francouzské revoluce, jejíž různá období se střídala až do nástupu Napoleona Bonaparta v r. 1799.

Hlavní myšlenky osvícenství

Filosoficky předznamovali toto období René Descartes (1596 – 1650), který otevírá cestu osamostatnění vědy svou filosofií rozumového poznání, a F. Bacon, který zdůraznil význam zkušenosti a experimentu. Pojem osvícenství vnímáme jako název pro historické období. Podstatné jméno

„osvícenec“ však běžně používáme pro stav lidské mysli, kdy ten, kdo je něčím osvícen, může osvětlovat poznání druhým lidem. Definici osvícenství podal Immanuel Kant v r. 1784, a to jako stav „sebeosvícení“, díky němuž se **člověk vymaňuje z nedospělého sebeobviňování. Tato nedospělost ho vede k nedostatkům v rozhodování, což ho přivádí zpět k odvaze, aby si posloužil vlastním rozumem bez vedení druhých lidí.** Taková definice v sobě obsahuje dvě myšlenky: jednak zdůraznění racionality, jednak zdůraznění emancipace. Racionalita hlásá myšlenku „pravda skrze přesnost a srozumitelnost“, emancipace hlásá myšlenku „samostatnost a svoboda“. To znamená, že v osvícenství jde o přemožení neznalostí a pověr a tím na jedné straně o osvobození člověka z pout nesvobody, na straně druhé o odstranění panství jedněch lidí nad druhými. Je to stanovisko všech, kdo spojují potřebu zlepšení mezilidských vztahů s osvětlováním lidského vědomí. V tomto smyslu jsme mohli v předcházejících výkladech sledovat proces postupného odkrývání důležitosti lidské racionality ve všech historických epochách, od řeckých sofistů, přes křesťanský středověk i humanismus, renesanci a protestantismus.

Součástí osvícenství je i myšlenka sekularizace, protože dává jednotlivcům možnost, aby se sami rozhodli, komu věnují svou lojalitu. To umožnilo rozvoj matematických a přírodních věd. Současně docházelo k posledním zeměpisným objevům a rozvoji geografie. V osvícenství jde tedy především o návrat člověka k vlastnímu rozumu, což je spojeno s odmítnutím všeho přírodního a s odmítnutím tradice. Tak je člověk osvobozen od vedení autoritami a obrací se sám k sobě, spoléhá pouze sám na sebe a na sílu svého myšlení. Je „individuum“. Dosud však není chápán jako „individualita“. Protože osvícenství zdůrazňuje to, co je vlastní každému člověku – jeho rozum, nikoliv to, čím se od ostatních odlišuje, čím se stává individualitou.

Spolehnutí se na vlastní kritický rozum vede také k zesvětštění, k sekularizaci života, takže v politické oblasti se světský charakter státu projevuje v prosazení **teorie státní smlouvy** – existenci státu odvozuje od rozumného spojení lidí, které se vyjadřuje formulací smlouvy mezi dvěma samostatnými individui (občanem a politikem). Což vede od absolutistického státu přes osvícený absolutismus až k Francouzské revoluci. Díky tomuto vývoji se však stát přestává stávat pouze nástrojem vystupňování vlastní moci panovníka, ale dává prostor občanskému blahobytu a právu.

Šlechta, ale i stát, se stává vychovatelem, který chce osvítit své poddané, proto musí být jejich svoboda zaručena a jejich práva zformulována a dodržována, odtud ústavní zakotvení všeobecných lidských práv. Z poddaného se postupně stává občan. Osvícenství chce tedy dosáhnout blaženosti člověka zde, na tomto světě, protože důvěřuje lidskému rozumu, díky němuž je člověk schopný přivést vše ve svém životě k dobrému konci, v rámci všeobecného lidského pokroku. Vše, co není racionální, se pokládá za dětinskou víru a pověrčivost, nebo alespoň za nedůležitou součást života.

Vyostřuje se problém víra versus vědomosti. Lidské myšlení se orientuje na vše, co je matematicky přesné, svět je mechanismus přísně zákonitých vztahů. Je hodinový stroj, který mohl maximálně Bůh sestrojít, ale svět sám je samofungující dílo. Takovýto postoj nazýváme „deismus“, který se v této době stal východiskem pro myšlenky „rozumového náboženství“ a později pro plný ateismus, který popírá spojení světa a vesmíru s jakoukoliv nadpřirozenou silou. Osvícenství vylučuje možnost osobního setkání člověka s Bohem. Vyloučením Boha z osobního lidského života dospívají

lidé v době osvícenství k morálce jako jedinému možnému „přirozenému náboženství“. To s sebou nese i změnu v pojetí smyslu lidského života. Otázky teologie nebo metafyziky ustupují do pozadí a poznání člověka se orientuje na bezprostřední užitek, který přináší, a to pokud možno všem lidem. Proto nabývají v této době na významu výchova a vzdělání.

18. století je nazýváno stoletím pedagogiky, protože smyslem vědeckého bádání není věda samotná, ale její zprostředkování co největšímu množství lidí, a to prostřednictvím obecně srozumitelné řeči, nejde jen o pravdu samotnou, ale i o to, aby se pravda dostala mezi všechny lidi. Učenec musí být současně osvícenec, tedy lidový pedagog, který vychovává a vzdělává druhé, ať je to státník, básník, filosof nebo kněz. Častým prostředkem je zde lidová osvícenská literatura.

René Descartes (1596 – 1650) – „Myslím, tudíž jsem.“

Latinsky Renatus Cartesius, odtud označení „karteziánské myšlení“. Vychováván byl babičkou, protože matka mu brzy zemřela, otec byl právník. Jako šlechtic studoval na jezuitské koleji, díky tomu se brzy začal vyrovnávat se scholastickou metodou bádání a výuky. Získal licenciát z práva a začal cestovat. Vstoupil také do vojska Mořice Oranžského a kurfiřta Maxmiliána I. Bavorského, bitvy na Bílé hoře se však nezúčastnil. V té době měl zvláštní vidění Krista, u něhož našel „základy úžasné vědy“, jak lze nalézt v jeho poznámkách. Dlouho se věnoval matematice a zkoumání živých organismů včetně pitvání lidských těl. K filosofii se vrátil na žádost papežského legáta kardinála Bérulla. V roce 1642 se setkal s Komenským, v rozhovoru srovnávali Descartovo hledání metody poznání a Komenského pansofii. Jejich pohledy byly odlišné: Descartes hledal čistou metodu filosofie a opíral se přitom o člověka jako o myslící subjekt, Komenského pansofie měla směřovat „k nápravě věcí lidských, pokažených lidským hříchem“, jeho motivace byla tedy teologická. Descartes zemřel po návštěvách královny Kristiny ve Stockholmu na těžký zápal plic.

Jeho hlavní dílo *Meditace o první filosofii* vychází z matematiky, která je pro něho vzor každého správného rozumového poznání. Descartes našel v matematice metodu, kterou musí postupovat každá věda, chce-li se nazývat skutečně vědou. I pro filosofii nebo pedagogiku hledá východiska, která by se podobala matematickým axiomům, aby nebylo poznání světa produktem fantazie nebo nějakého podvodného svévolného ducha. Poznání světa na základě náhodné zkušenosti, klamného smyslového vjemu nebo tradice či tvrzení autorit je postaveno na písku. Jeho metoda tedy začíná systematickým zpochybňováním každé reality. V tom však Descartes nalézá jedinou jistotu, a sice jistotu existence své vlastní pochybnosti: Myslím, tudíž jsem. Základy veškerého vědění a učení musí podle něho stát na lidském rozumu, na tom, co je evidentní, tedy jasné a zřetelné. A od toho lze dále odvozovat další jistoty. Matematika je zkušebním kamenem každé vědy a vědění, ke kterému nelze dospět pomocí matematiky, je Descartem vyhoštěno z vědy do její pouhé předsíně. Descartes tedy považoval za vědu pouze to úsilí lidského zkoumání, které používá metodu odvozenou z matematiky. Všechny duchovní vědy musí proto podle něho znovu obhájit svou vědeckost a stát se vědami pozitivistickými.

Francis Bacon (1561 – 1626) – „Vědění je moc.“

Pocházel ze šlechtické rodiny, která získala majetek díky jeho zabavování katolické církvi po reformě Jindřicha VIII. Studoval práva, ale později se zcela věnoval politice. Byl blízkým rádcem královny Alžběty I. a po její smrti i krále Jakuba I. Ovlivnil proces zřízení spojeného království Anglie a Skotska, získal za to mnoho poct a majetku. Byl však obžalován z korupce a uvězněn v Toweru, na příkaz krále byl ale osvobozen a zbaven obvinění a dále se v politickém světě neangažoval. Zemřel o dva roky později na následky pokusů se zmrazováním masa.

V knize **O pokroku vědění** představuje svou induktivní metodu zkoumání, která postupuje od zvláštního k obecnému. Dosavadní vyučování podle něho jen neustále opakovalo stejnou látku, která vedla od učitele k žákovi, ale nepřinášela žádný nový objev. Vědění má ale dát člověku moc nad přírodou. Musí sloužit materiálnímu blahobytu lidí a společenskému pokroku. Proto musí být měřeno podle svých „plodů a výsledků“. Kniha *Nový Organon* naznačuje, že Aristotelův vědecký systém bude nahrazen „novým nástrojem“. Navrhuje v něm zásady mezinárodní politiky vědy. Což je sice plán utopistický, nicméně obsahuje meta-teorii výzkumu a učení jako procesy, které nikdy nekončí. Bacon předpovídá, že přes metodu indukce (od zvláštního k obecnému) a dedukce (od obecného ke zvláštnímu) věda dospěje k objevení nových dosud neznámých předpokladů a očekává, že se tak zkříží teorie s praktickými důsledky vědy a interpretace přírody s interakcí s přírodou.

Překážkami v lidském poznání, které je potřeba pomocí indukce a dedukce odstraňovat, jsou **podle Bacona čtyři tzv. idoly**.¹⁹

Idol lidského rodu: všichni lidé jsou příslušníky lidského rodu a vnímají svět obdobně. Některá zvířata ho ale díky jinak uzpůsobeným smyslovým orgánům vnímají jinak. Odkud tedy víme, že naše poznání je pravdivé?

Idol jeskyně: každý člověk může vnímat svět poněkud odlišně. Podobá se jeskyni, kterou nikdy neopustí. Jak například můžeme vědět, když říkáme „toto je červené“, že vnímáme tutéž „červenost“ jako ostatní lidé?

Idol tržiště: jako lidé se podobáme trhovcům, kteří vyvolávají různá slova, ale nikdo neví, co jim vlastně odpovídá (např. slovo štěstí, zoufalství apod.).

Idol divadla: všechny svoje poznatky začleňujeme do nějakých předpokladů, jejichž existenci jsme před tím nijak neprokázali. Jak ale víme, že tyto předpoklady jsou skutečně pravdivé? Nesestavujeme pouze scénář nějaké divadelní hry, která má daleko ke skutečnému životu a světu?

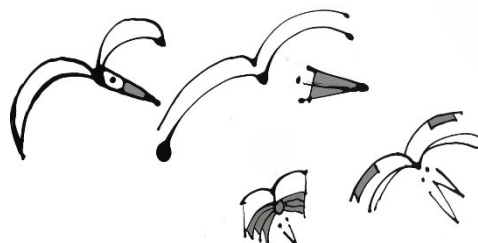
¹⁹ Bacon, F., *Nové organon*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1974, s. 87, 88, 97 a 98.

John Locke (1632 – 1704) – „Nic není v intelektu, co před tím nebylo ve smyslech.“

Angličan, syn právníka. Během studia se seznámil s filosofií Descarta, ale studoval dále medicínu a přírodní vědy, nikdy se však nestal lékařem. Později se stal rádcem hraběte Ashleyho v otázkách výchovy a politiky. Vykonal dvě vzdělávací cesty do Francie, nakonec však musel uprchnout pro podezření z účasti na spiknutí proti králi do Holandska, vrátil se, až když se stal anglickým králem Vilém Oranžský. Zde vydal svoje dílo *Zkoumání lidského rozumu*. Myšlenky týkající se výchovy formuloval ve svých dopisech příteli E. Clarkovi z Irska. Zemřel v 72 letech jako „muž, který byl pravdivý vůči sobě, laskavý vůči všem, usmířen se svými nepřáteli, příliš přísný pouze sám na sebe a na své vlastní zásluhy“, jak se sám vyjádřil.

Locke je znám především jako zakladatel empirické psychologie, resp. senzualismu, který se dá jednoduše popsat jeho větou: **Nic není v intelektu, co před tím nebylo ve smyslech**. Podle Locka neexistují žádné vrozené ideje či myšlenky. Všechno, co lidská psychika vytváří jako myšlenky, je reakce na podněty, které přicházejí buď v jednoduché podobě (jako vjem prostoru nebo pohybu), nebo v podobě celých komplexů z jeho smyslů. Silou své vlastní psychické činnosti potom člověk tyto vjemy zpracovává: vnímá rozdíly, srovnává je, spojuje, abstrahuje. Vlastností jeho psychiky je vnímání, pozornost a zapamatování. Rozum je tedy síla, která přijímá ideje, označuje je jmény, a buď je přijímá za své, nebo je odmítá na základě síly své vůle. Rozum a vůle tedy nejsou od sebe přísně odděleny. Vidíme, že pro Locka psychika člověka – jeho „duše“ – nedisponuje žádnou vlastní samostatnou existencí, ale je to prostě funkce lidského vědomí, a tudíž je možné ji zkoumat.

Z této úvahy plyne také důraz Locka na morální výchovu, která má být podle něho ovšem založena na vedení k dobrým návykům, které později dítě přijme také rozumově, až bude rozumově dobře vyvinuto. Do té doby má stát na místě jeho rozumu rodičovská autorita. Smyslem výchovy je tedy, aby žák dospěl ke ctnosti a moudrosti, ke slušnosti a k solidním znalostem.



Učení mu má dělat radost, nemá být k němu nucen. Nemusí se také naučit vše, stačí uvést ho do vědeckého způsobu práce, ukázat mu cestu, vedle toho, co se lze naučit z knih, má získat také dovednosti jako je tanec, šerm, jízda na koni, ale i zručnost v řemeslné práci jako je zahradničení, malování. Důležité pro vzdělání je také cestování: učí cizím řečem a dodává nové poznatky. Vidíme, že Locke nedává důraz ani tak na znalosti, jako na ctnosti, ani tak na studium věd, jako na „savoir vivre“ – umění žít, ani ne tak na osvojení si informací, jako na aktivitu v učení, a to pod heslem: věci, nikoliv slova. To platí i pro morální výchovu: dítě se má učit prakticky, jak je potřeba jednat, nemá se učit pouze pravidlům lidského jednání a ty dodržovat. Dlužno podotknout, že Locke se zabýval výchovou šlechticů, nikoli dětí běžných občanů, pro ty požadoval pouze školy, které by je naučily takové práci, aby později nebyly na obtíž obci.

Pro naše úvahy je zde důležité vidět, že krokem, který lidskou duši definuje jako lidské vědomí a intelekt jako jeho funkci, má sklon osvícenství vnímat člověka pouze jako jeden ze zvířecích druhů.

Giambattista Vico (1668 – 1744)

Ital Vico je reprezentant poněkud jiného pohledu na člověka, než jak jsme to viděli u předcházejících osvícenců. Nevychází ve své teorii z karteziánské matematizace vědy, ale snaží se definovat „Principy nové vědy o společné přirozenosti lidstva“, a to pomocí interpretace kulturní historie. Popisuje dějiny lidstva v biblickém podání, začíná však až příběhem Noeho a potopy světa, které interpretuje jako univerzální symbolický prapříběh „vynošení se z bahna“ prehistorie. Jde o etapu, ve které lidé začali uctívat bohy a stavět jim oltáře, zakládat rodiny, pohřbívat své mrtvé a uchovávat na ně vzpomínky.

V první fázi totiž lidé žili jako divoká zvířata, dostali však od Boha do vínku cit pro své vlastní lidství, což se projevilo nejprve jako poznání vlastních hranic a respektem vůči všemu, co stálo nad nimi, co pociťovali jako přesah. S živou fantazií začali vyprávět první mýty, a to nikoliv jako příběhy podvodné či mylné, ale ani jako příběhy o vědeckém vnímání světa. Mýty vyjadřovaly praktické pravdy o jejich životě, byly to příběhy pravdě-podobné, bylo možné podle nich orientovat svůj život, prakticky jednat.

Další etapy probíhaly podle Vica následovně: nejprve lidí pociťovali, aniž by vnímali. Potom si začali všimnout všeho kolem sebe - s překvapenou a neklidnou duší. Nakonec začali to vše reflektovat díky svému jasnému duchu... Poeticky řečeno: nejprve byly lesy, potom chatrče, potom města a nakonec akademie. Vicoova premisa zněla následovně: pravda o věci a věc sama jsou jedno. Proto Vico navzájem vylučuje dvě oblasti: oblast přírody a oblast Boha. Přírody proto, že nebyla zhotovena člověkem, ale Bohem. Boha proto, že věda o Bohu by znamenala přiznání, že Boha tvoří člověk.

Do vědy tedy nepatří poznatky o Bohu. Ale to, co je důležité pro člověka, není odvoditelné ani z matematiky a geometrie, protože ve světě těchto věd platí pouze dvě kvality: správně, nesprávně. S takovým hodnocením ovšem nevystačíme u lidského jednání. Člověk, který by plánoval a žil svůj život pouze z čistého rozumu, z toho by se stalo jakési nelidské monstrum. Proto vzdělání vedené jako studium vědeckých teorií, které jsou proniknuty matematickou přesností, zamlžuje to, co člověk od něho potřebuje získat pro skutečný život.

Z Vicovy rekonstrukce etap dějin lidstva vyplývají tři skutečnosti: že pro člověka je významný ten typ vědění, který se týká praktického lidského jednání. Lidské životy jsou také mnohem bohatší, než jsou přísná pravidla matematiky a geometrie, které pronikly do vědy. Takový typ vzdělání žáky připravuje špatně na život. Protože jim představuje svět jako soustavu čísel, přímků a kružnic nebo zákonů algebry. Pravda je pouze to, co lze jako pravidlo odvodit cestou deduktivní – logického uvažování. Takto připravení mladí lidé jsou potom ochotní kvůli pravidlům vést spory, otevírat konflikty, maximálně uzavírat kompromisy. Pro praxi lidského jednání je však daleko důležitější praktická schopnost disponovat vycvičenou citlivostí pro rozhodnutí, jak se zachovat v konkrétní situaci, rozhodovat se v určitých konkrétních podmínkách. Ale takových situací je v lidském životě nespočet. Vico tedy vnímá zásadní rozdíl mezi teoretickými vědami a praktickou životní moudrostí. Ten podle něho spočívá v tom, že ve světě vědy jsou nejmáňší ti, kdo z jedné jediné příčiny

dokážou odvodit co největší počet důsledků. Skutečně moudří jsou ale ti, kdo dokážou pro jednu jedinou skutečnost nalézt co největší množství příčin a zvolit ty, které jsou skutečně ty pravé. Protože věda pohlíží na ty nejvyšší pravdy, skutečná moudrost však na ty nejnižší.

Johann Bernhard Basedow (1724 – 1790) + němečtí filantropisté

Programem německých filantropistů (Basedow, Salzmann, Campe, Trapp atd.) bylo sjednocení dvou záměrů: zdokonalování jednotlivého člověka prostřednictvím výchovy a cvičení pro společenskou užitečnost. Svět má být podle nich „vylepšen“ prostřednictvím nové výchovy, která směřuje ke ctnostem skrze rozum a skrze ctnosti ke štěstí. Lidské zlo podle nich vychází z lidské nedokonalosti a z nedostatku ukázněnosti vlastních afektů, pudů a žádostivosti. Proto se soustředí na správné používání rozumu, na přísnou disciplínu a na racionální zvládnutí pudů, a to především prostřednictvím aktivní práce. Cílem výchovy má tedy být individuální štěstí a dokonalost společnosti. To mělo nové výchově dodat sociální užitečnost a legitimitu. Jinými slovy: vědomosti o člověku a o světě mají vést k tomu, aby bylo obojí zkvalitněno a ovládnuto. Prostředkem takové výchovy však byla poměrně přísná disciplína žáků.

Označení „filantropové“ pochází od názvu výchovného ústavu založeného Basedowem – nazval ho Filantropinum, tedy ústav přátelský k člověku. Basedow vydal elementární dílo filantropismu – Knihu metod, kde popisuje právě způsoby, jak spojit cíl blaha jednotlivého člověka s cílem celospolečenského užitku. V r. 1771 inicioval finanční sbírku na založení vzorového ústavu v Desavě. Byl zde dáván velký prostor tělesné výchově, pohybu v přírodě, putování apod., důraz byl kladen na hygienu a přirozenost v oblečení i pohybu. Velká důležitost byla přikládána podpoře odměňování dobrého chování, jako pochvalné lístky, tabule zásluh apod. Pěstovány zde byly výstavy a společné slavnosti. Ústav však neměl dlouhého trvání, zanikl po dvaceti letech od svého založení. Selhaly především vůdčí osobnosti filantropismu, ale i samotná metoda byla kritizována pro přílišné ideály a povrchnost, nepřirozenost a pachtění za vnějším efektem v jejich naplňování.

Jean Jacques 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 Hugenotům vyhnáným 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 chlapci 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. Pěčí o syna po otcově útěku z rodiny v jeho 10 letech převzal strýc, který dal Jeana Jacquese 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 de Ponverremu, který se pokusil přivést Rousseaua ke katolictví a svěřil ho paní de Warens, což bylo podle Rousseaua „*osudové setkání po tolika předcházejících bludných cestách.*“ Ta poslala Rousseaua do útulku pro katechumeny – ti, 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 de 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 de Warens 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, Locke nebo Leibnitz. To vše se odehrálo mezi jeho 20. až 30. rokem života.

Konec milenecké lásky paní de Warens vnímal jako očištnou 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 nejraději zabil. A to nebyla nejsprávnější cesta ke vzdělání... Jiné dítě nade mnou triumfovalo, když jsem se rozčilil. V tu chvíli se ono stalo tím moudrým a ze mě bylo dítě...*“²⁰

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 Levasseur, pařížskou švadlenou, která neznala čísla ani hodiny, a zamýšlel s ní vybudovat klidné a idylické štěstí, ale narazil na hrubost a surovost jejich 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 filosofy, 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*“,

²⁰Zens, W., Frank, F., Siegert, E., *Geschichte der Pädagogik*, Wien: Verlag von A. Pichlers Witwe und Sohn, 1910, s. 256 – 257.

ve kterém tvrdě zkritizoval prohnulost 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'Épinay poskytla skromné ubytování. „Konečně jsou všechna moje přání naplněna“²¹, vyjádřil se Rousseau, nicméně dlouho zde se svou družkou Terezou nevydržel, rozešel se v nedobrém i se svými přáteli a s dobrodinkou a stáhl se do malého domku v Montmorency.

Konečně v r. 1762 (jako padesátiletý) vydává knihu „Emil anebo 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 rozepřím se však nakonec vrací zpět do Paříže pod jiným jménem. Dokončuje svoje „Vyznání“, to je však na popud paní d'Épinay 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.*“²² Samotné dílo Emil není román, ani přesný návod na výchovu. Jedná 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

²¹Zens, W., Frank, F., Siegert, E., *Geschichte der Pädagogik*, Wien: Verlag von A. Pichlers Witwe und Sohn, 1910, s. 258.

²²Rousseau citován podle: Böhm, W., *Geschichte der Pädagogik*, München: Verlag C.H.Becko HG, 2013, s. 69.

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, která 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 neovlastnil, 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, 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.*“²³

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,

²³Rousseau citován podle: Böhm, W., *Geschichte der Pädagogik*, München: Verlag C.H.Becko HG, 2013, s. 70.

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 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 reformace 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 žádné skutečné výchovy*“, říká v knize Julie aneb Nová Heloisa²⁴.

²⁴Rousseau citován podle: Böhm, W., *Geschichte der Pädagogik*, München: Verlag C.H.Becko HG, 2013, s. 74.

Rousseau vlastně vytvořil program teoretické a praktické výchovy k usuzování, a to postupným vytvářením rovnováhy mezi individuálními schopnostmi, získanými dovednostmi a poznanými 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 protivenstvím 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!

Otázky a úkoly:

1. *Najděte v pedagogických myšlenkách autorů v období antiky, středověku i renesance, humanismu, reformace a protireformace ideje, postupně odkrývaly důležitost rozvíjení lidského rozumu ve výchově a vzdělání, i když byly součástí jiného myšlenkového kontextu.*
2. *Popište problémy současného světa v oblasti ekonomie, politiky a ekologie a dejte je do souvislosti s osvícenskými idejemi zdůrazňujícími, že lidský rozum dokáže nalézt dobré řešení každé situace, je-li správně používán. Zhodnoťte, do jaké míry se na rozvoji lidské racionality podílí systém současného českého školství.*
3. *Definujte rozdíl mezi tím „mít informace o světě“ a „racionálně uvažovat o světě“, pokud mezi těmito slovními spojeními rozdíl vnímáte.*
4. *Posuďte Voltairův výrok o člověku jako o druhu zvířete, vysvětlete, zda s ním souhlasíte nebo ne, a posuďte, jaké může mít tato osvícenská tendence důsledky pro výchovu.*
5. *Dovodte, jaký význam má v současném českém školství morální výchova ve smyslu „přirozeného náboženství“, jak ji definuje osvícenství, eventuálně jaký by podle Vašeho úsudku mít měla.*
6. *Reflektujte osvícenský požadavek na výchovu a vzdělání, aby odpovídaly na potřeby společnosti, a aby vedly jednotlivce k osobním ctnostem a tak ke štěstí, a popište, k jakým závěrům jste dospěli.*

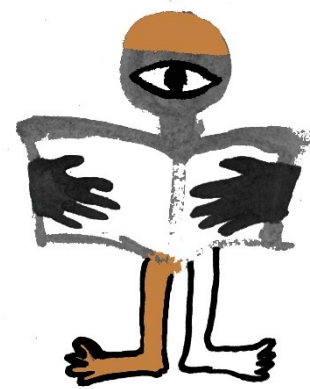


keré

7. Platí podle vás Baconova věta „Vědění je moc“ (nad přírodou a člověkem) v situaci současné ekologické krize světa? Mají výchova a vzdělání usilovat o štěstí člověka v přímém napojení na jeho společenskou užitečnost? Nebo o něco jiného...?
8. Na co by se podle vás mělo orientovat školní vyučování, když ne na zjednodušený systém vědeckých disciplín, jak to požadoval Vico?
9. Argumentujte v prospěch i v neprospěch Rousseauovy myšlenky, že výchova nemá směřovat k přípravě na plnění potřeb společnosti, ale k plnému lidství člověka, založeného na tom, kým by se díky svým přirozeným schopnostem mohl stát - jako morální bytost.



Dějiny pedagogiky 6. lekce



6 Devatenácté století

Historický kontext

Na začátku 19. století poznamenaly Evropu napoleonské války, v r. 1815 byl Napoleon definitivně poražen u Waterloo a dožil ve vyhnanství na ostrově Svatá Helena. Francouzská revoluce v r. 1848 byla vyvolána reakcí na nevoli krále Ludvíka Filipa změnit volební census ve prospěch měšťanstva a nespokojeností dělnictva se zhoršujícími se sociálními poměry, které prohloubila zemědělská a obchodní krize. Již před tím tzv. Červencová revoluce ve Francii (1830 - za zachování liberálních svobod) ovlivnila další povstání v Nizozemí, Řecku, Polsku, díky nimž vznikly nové samostatné státy Holandsko a Řecko, Polsko však prohrálo svůj boj s ruským carem Mikulášem I. a bylo v dalších letech tvrdě rusifikováno. V habsburské monarchii byla tato revoluce tvrdě potlačena. Vývoj kapitalismu, technika šířící se i na venkovské práce, rozvoj manufaktur ve městech a akumulace kapitálu z průmyslové výroby a z obchodu s koloniemi vedly k rozvoji podstatného rysu 19. století v celé Evropě – k průmyslové revoluci. Začala prudkým rozvojem textilního průmyslu v Anglii, pokračovala do Porúří, Slezska, jižního Ruska, na Ural a do severní Ameriky. Rozvinula se železniční doprava. První koněspřežka vedla v r. 1827 z Č. Budějovic do Vídně, v 90. letech už byla v Čechách hotová síť směřující do Vídně. Průmyslová revoluce byla doprovázena dělnickým hnutím bojujícím proti nelidskému vykořisťování jejich práce (rozbíjení strojů ve 40. letech v Čechách, dětská práce, život ve „slumech“, prostituce, alkoholismus). Dělníci zakládají odbory a vlastní politické strany. Zvyšují se počty obyvatel (v Čechách na 6 milionů v r. 1830). Je to také století boje za národní státy, v Čechách národní obrození.

Ve 2. polovině 19. století vládne v Anglii královna Viktorie (viktoriánské období). Vyhlášením amerického kongresu v r. 1871 přestávají být Indiáni považováni za národ – začátek jejich genocidy. R. 1861 zde propuká Válka Severu proti Jihu jako výraz mocenského boje severu a jihu, oficiálně kvůli zrušení otroctví černochů, ke kterému však dojde až o 100 let později. V r. 1864 končí porážkou Jihu. V r. 1861 se sjednocuje Itálie. V r. 1871 je ve Versailles vyhlášeno Německé císařství (s císařem Vilémem I.). V r. 1866 je v Prusko – rakouské válce Rakousko poraženo. V témže roce dochází v Paříži

pod vlivem marxistických idejí k povstání Komunardů, které stálo 30 000 životů. Socialistické myšlenky formulované Marxem jsou vyjadřovány na kongresech I. a II. internacionály – mezinárodního dělnického sdružení.

Hlavní myšlenkové proudy tohoto období

Mezi osvícenstvím a obdobím industrializace ovlivnily výchovné teorie v Evropě myšlenky německého klasicismu a novohumanismu.

V klasicismu se stát postupně začíná stávat kulturním a ústavním útvarem, národ subjektem politického a historického života. Pozornost se obrací od přísně racionálního myšlení k umění a s ním k iracionálním silám člověka: k vášnivosti, smyslovosti, k entuziasmu. Mladí lidé obracejí pozornost k individualitě člověka a bojují za svobodu jednotlivce v politické a sociální oblasti, v morálce i v umění, hledají originalitu a osobitost, vychutnávají si podvědomé prameny lidové tvorby. Individualita se nevztahuje pouze na jednotlivce, ale na celé národy. S tím jde ruku v ruce nový smysl pro dějiny různých národů. Hodnotu člověka nelze měřit podle nějakých vnějších kritérií, jako je užitek pro společnost, spočívá v jeho svéráznosti a tvořivosti. Nejen myslící rozum a abstraktní mravní zákon, ale celistvá osobnost je hodna úcty. Nově prožívají lidé přírodu – lidské „já“ a příroda jsou jen dvě stránky jedné praskutečnosti, příroda je „bratr lidstva“. Smysl života a vzdělání spočívá v cíli pochopit duši lidského rodu a splynout s ní, zbavit se pout osamělosti a utrpení. Jde o velkolepý pokus o syntézu racionality s iracionalitou, umění s vědou (Goethe, Schiller), svobody a zákona – tedy individuálního a nadindividuálního prvku v člověku. Klasicismus odhaluje hlubší smysl společenského pořádku, morálky a konvence – jako objektivní duch, který má být vnitřně akceptovaný jako nadosobní princip (Hegel).

Postupně klasické období dorůstá k náznakům romantismu, v němž fantazie a cit vládou nad smyslem pro realitu, romantik je člověkem touhy, pro něhož jsou důležité sen, přízrak, má zálibu v cizích zemích, jde o návrat k něčemu, co přesahuje člověka, jako je národní duch. Skutečná vnitřní účast je také podmínkou pravého sebevzdělání. Služba sobě a služba společnosti se vzájemně prolínají. Ve všeobecném vzdělání převládne myšlenka vzdělání k všestranně harmonicky rozvinuté osobnosti. Člověk má rozvíjet všechny své síly, ne pouze rozumové jako v osvícenství. Úkolem vzdělání není vychovat lékaře, řemeslníka nebo obchodníka, ale vnitřně harmonického člověka, který žije v harmonii i se světem a společností. Na prahu 19. století tak výchova a vzdělání přijímají myšlenku ideálu vnitřního duchovního a lidského vzdělání s určitou rezervou pro odborně-praktické oblasti vzdělání. Obraz člověka už není tak jednostranný jako v osvícenství, ale stále je optimisticky-idealizující: člověk je založen na harmonii a harmonie je možno dosáhnout výchovou bez velkých těžkostí. Vzdělání znamená zušlechťování duše.

Industrialismus 19. století a pokroky v medicíně přinesly velký nárůst obyvatelstva Evropy (ze 180 milionů na 450 milionů). S tím souvisela nová forma života – „masová existence“. Doprovázel ji rychlý rozvoj techniky, která se rozrůstá do obřích rozměrů továren, sídel, mocenských oblastí. Práce se kolektivizuje, specializuje, bezohledně je vytlačena řemeslná zručnost. Člověk se stává

zaměnitelným. Rostou sociální protiklady mezi různými vrstvami obyvatelstva. S tím vším souvisí rychlé opouštění romantiky a zaměření se na lidskou zdatnost a výkon, průbojnost a vynalézavost, vytrvalou pracovní horlivost, prohlubuje se víra v přírodní vědy a techniku. Cesta k naturalismu a materialismu je zahájena. Je to doba definování celých vědních oborů. Filosofie přestává mít mimořádné postavení ve vědách, směr bádání jde k tzv. „pozitivnímu“ zkoumání, tedy k uspořádání pozitivních skutečností, tj. pouze takových, které je možné bezprostředně vnímat, měřit apod. Veškeré vědění i z oblasti věd o člověku (psychologie) a společnosti (sociologie, historie) je podřízeno vzoru věd přírodních.

Vzdělání a výchovu zachvacuje technické myšlení. Jejich smyslem se obdobně jako v osvícenství stává školení intelektu a schopnost člověka stát se užitečným pro ekonomicko-sociální existenci, se stále větším důrazem na užitečnost člověka. Matematické a přírodní vědy pronikají i do středního školství na úkor jazyků, především klasických. Zvyšuje se počet škol, a to zejména škol lidových. Reprezentantem tohoto období je pozitivismus, vědecký a světonázorový proud, který se rozvinul ve Francii (A. Comte) a v Anglii (James, Spencer). Ten odmítá náboženství a metafyziku jako součást vědy a za cíl vědy považuje definovat pouze metodicky jisté a na zkušenosti založené poznání. A. Comte dělí dějiny lidského myšlení na teologické (kdy člověk žije v zajetí náboženských představ a pojmů, v nichž personifikuje nadpřirozené síly), metafyzické (kdy se rozvíjí lidská racionalita, ale ztrácí se v abstraktních spekulacích) a pozitivní (kdy člověk za prokazatelné považuje pouze experiment a exaktní důkaz). Součástí toho je i skutečnost, že toto období je chudé na velké pedagogické osobnosti.

Immanuel Kant (1724 – 1804) – „Dvě věci naplňují mysl vždy novým a rostoucím obdivem a úctou, čím častěji se jimi zabývá: hvězdné nebe nade mnou a mravní zákon ve mně.“

Kantův život

Narodil se a žil v tehdy pruském městě Královci (dnešní Kaliningrad – západní výspa Ruska) v pietistické rodině. (Pietismus bylo hnutí z 18. století vedoucí lidí k autentické osobní zbožnosti.) Na zdejší univerzitě také studoval filosofii, přírodní vědy a matematiku, v r. 1746 však univerzita nepřijala jeho disertační práci, odešel z ní a živil se prací vychovatele. Až v 31 letech se na univerzitu vrátil, habilitoval se, později se zde stal profesorem logiky a metafyziky a členem Pruské akademie věd. Stal se váženým už za svého života.

Hlavní myšlenky v Kantově díle

Kant je známý především svou filosofií zkoumající charakter lidského teoretického poznávání světa rozumem a lidského praktického usuzování v oblasti morálky. Svět člověk podle něho poznává na základě svých smyslových zkušeností pouze tak, jak se mu díky nim jeví, a následně ho podrobuje rozumovému výkladu, který je ovšem již předem ovlivněn tím, že člověk „a priori“ dokáže myslet pouze v kategoriích prostoru a času, takže nikdy nemůže svět poznat takový, jaký je sám o sobě, nezávisle na lidské zkušenosti. Zákon morální povinnosti objevuje člověk v sobě samém, jako mravní „a priori“.

Myšlenka morální povinnosti je nejvyšším morálním principem veškeré lidské morálky, je to kategorický, tedy obecně platný příkaz, jehož dodržováním získává člověk důstojnost a svobodu. Jde přitom o přijetí a dodržování toho, co musí přijmout a dodržovat každá lidská bytost. A k tomu může každý člověk dospět svým vlastním rozumem. Každý člověk má proto také hodnotu sám v sobě a má být vždy cílem našeho jednání, nikoliv pouze účelem.

Kant četl Rousseauova Emila (dokonce kvůli němu přetáhl čas jedné ze svých pravidelných procházek) a vyjádřil se, že s ním Rousseau „pořádne zahýbal“ a naučil ho vážit si lidství. Na univerzitě začal přednášet pedagogiku, neboť si byl vědom velmi špatné teoretické úrovně této disciplíny. Výchova se do té doby podle něho vyčerpávala spíše v neplánovaných a často náhodných reakcích vychovatelů na danosti a okolnosti v okolí chovanců. V přednáškách shrnutých do spisu O pedagogice chce vytvořit samostatný způsob posuzování výchovného jednání, který by vycházel z jediné ideje.

Výchova podle něho nemůže být odkázána na náhodné a ohraničené zkušenosti, kdy i malý závan větru může odfouknout staré zkušenosti na úkor těch nových. Výchova potřebuje definovat své principy a zásady, a musí být provozována na základě systematického jednání, které bude s nimi systematicky propojeno. Jedna idea, jeden princip. „*Touto idejí je dokonalost, která dosud nebyla součástí žádné předchozí zkušenosti. Děti nemají být vychovávány vzhledem ke své současné situaci, nýbrž k ideji lidství a jeho celistvému určení.*“²⁵ Cíl výchovy se tak rozšiřuje ze sledování individuálních zájmů výchovy k výchově k lidství jako takovému.

V podstatě v souladu s Rousseauem k tomu Kant dodává, že „*příroda chtěla, aby člověk všechno, co překračuje mechanické uspořádání jeho zvířecí existence, sám vypátral a vyloučil, aby tak neměl účast na žádném jiném štěstí či jiné dokonalosti než na těch, které si zjedná sám, svobodný od instinktů a pudů.*“²⁶ Jinou stránkou pedagogiky je podle něho metoda, která má v sobě propojit samotnou ideu výchovy s experimenty a rozum se zkušeností. Čímž spíše definoval problém, který od té doby provází pedagogiku vnímanou jako vědeckou disciplínu až do dnešní doby a různí pozdější pedagogové ho jenom rozvíjeli a řešili různě.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) – „Všechno pro jiné, nic pro sebe.“

Život a myšlenky J. H. Pestalozziho

Narodil se v Curychu v lékařské rodině. Otcem brzy zemřel a vychovávala ho jenom matka a hospodyně (pozdější model Gertrudy). S tíhou venkovského života se setkával při návštěvách dědečka už jako dítě. V mládí proto jako dvacetiletý přerušil studia teologie a práv, nějakou dobu se věnoval vzdělání v zemědělských pracích, načež zakoupil pozemek na venkově s myšlenkou naučit místní rolníky zásadám progresivního hospodaření. Byl to jeden z několika neúspěchů v jeho životě. Prvním neúspěchem byl jeho pokus vychovávat podle Rousseauových zásad vlastního syna Jakuba,

²⁵Kant citován podle: Böhm, W., *Geschichte der Pädagogik*, München: Verlag C.H.Becko HG, 2013, s. 79.

²⁶Kant citován podle: Böhm, W., *Geschichte der Pädagogik*, München: Verlag C.H.Becko HG, 2013, s. 79.

jeho nepochopení hypotetického charakteru Rousseauových pojednání vedlo k totálnímu výchovnému selhání. Svůj statek nazval Neuhof (Nový dvůr). A po neúspěchu s osvětou sem přijal asi 50 dětí, sirotků z okolí. Se svou manželkou a spolupracovníky se zde pokouší zprostředkovat dětem zaměstnání a základní vzdělání, které spočívalo v navykání na pořádek a čistotu, poskytnutí možnosti pracovat a předává jim základní poznatky. To vše s jedinou myšlenkou, kterou je snaha jim pomoci. Proto s nimi žije v úzkém kontaktu, bydlí a spí společně s nimi. Vůbec myšlenka konkrétní oběti vychovatele pro blaho dětí je pro něho charakteristická. I tato iniciativa v roce 1779 ztroskotává, a sice zejména pro ztrátu přízně mecenášů.

Pestalozzi svůj chudobinec zavírá a nějaký čas se věnuje pouze spisovatelské práci. V té době vydává knihy Večerní hodina poustevníka a Linhart a Gertruda a okamžitě si jimi získává věhlas. Jsou svědectvím jeho počátečního ovlivnění Rousseauem. Opěvuje nezkaženost, jednoduchost a nevinnost člověka dobrého od přírody, které jsou zárukou harmonie a štěstí. A toto štěstí musí být opět nastoleno všeobecně dostupným správným vzděláním. Vzdělání má být tedy všeobecně lidským vzděláním, protože i kníže je dobrým knížetem jenom v případě, že je především dobrý člověk. Vnitřní i vnější bída chudiny je zapříčiněna amorálností výše postavených lidí. V dalších knihách však dospívá k poznání, že vnitřní bída člověka je způsobena soupeřením nižší a vyšší přirozenosti v člověku samém, i když zlo přichází z převažujících mravů a zákonů společnosti. Pomocí může být jenom vrácení významu rodině, která bude podporovat pokojné domácí štěstí. Je proto povinností státu rodinu podporovat.

Francouzská revoluce ho však přesvědčila o tom, že státní moc má ze své podstaty vždy tendenci stát se despotickou, protože touha po moci je v člověku přítomna pudově. Tomu však odpovídá na druhé straně i potřeba slabších lidí nechat se ovládat a zotročovat a dospívá tak k pocitu zaopatření. Proto je potřeba, aby zákony státu vytvořily bezpečné pojistky proti zneužívání moci, ale rozvoj lidské mravnosti nemohou ani tak zaručit. Domnívá se, že „...rozpoložení lidské povahy, díky němuž může naše pokolení skutečně vychutnávat opravdovou společenskou svobodu, zákonitě spočívá u každého jednotlivce v živé touze po vnitřním zušlechtění sebe samého.“²⁷ V díle Moje zkoumání dějů přírody ve vývoji lidského pokolení rozlišuje tři stavy člověka: zvířecí, společenský a mravní tak, jak vznikly historicky, ale jak se prolínají i v každém člověku současně. Zatímco zvířecí uspokojení může být velmi snadno naplněno v okamžiku nasycení pudu, lidské uspokojení jde za momentální bezprostřední uspokojení zvířete, protože díky schopnosti myslet jsou jeho touhy i city mnohostrannější. Takže vzniká strach, nenávist, lest, přetvářka, mocenské vztahy atd. Společenský řád je potom výplod lidské pudovosti a touhy po moci. Silný si zabezpečuje svoje postavení, slabý se ještě více chrání před ztrátami. Teprve z tohoto stavu se může vynořit touha po spravedlnosti a společenství. Touha překonat moc a právo z nitra, povznést se k čisté mravnosti: oddanosti k ostatním lidem – k lásce. Smyslem státu je zachovat důstojnost člověka pomocí zákonů. Smyslem výchovy a vzdělání je navodit jednotlivce, aby se sami rozhodli dovést se do stavu mravnosti.

²⁷Pestalozzi citován podle: Reble, A., *Dějiny pedagogiky*, Bratislava: SPN, 1995, s. 174.

Když byla v r. 1798 zřízena ve Švýcarsku Helvétská republika, byl jí Pestalozzi pověřen zřídit ve Stanzu instituci pečující o sirotky. V Stanzkém dopisu popisuje zásady svého elementárního vzdělávání, které má tři stránky: vzdělání hlavy (intelektuální vzdělávání), srdce (mravní vzdělávání) a rukou (tělesná kultura, zručnost). Vzdělání srdce je těžištěm výchovy. Ale všechny tři stránky se navzájem doplňují. Na výchovu tak lze uplatňovat tři pohledy: jednak jako na dílo přírody, jednak jako na dílo společnosti, jednak jako na dílo samotné lidské osobnosti. Principy, které přitom používá, jsou: princip samostatné aktivity dětí, princip postupování po malých systematických krocích a princip vyrůstání duchovní kvality ze smyslově přirozené zkušenosti. Jako tělesná kultura vychází z přirozeného pohybu končetin, tak morální kultura vychází ze vztahu důvěry mezi matkou a dítětem a poznání světa z bezprostředního oslovení dítěte světem – tedy z názoru.

Když byl ústav ve Stanzu zrušen, buduje obdobný v Burghofu, kde píše knihu **Jak Gertruda učí svoje děti**, a posléze francouzsko-německý výchovný ústav v Yverdonu, při kterém fungoval také učitelský seminář, který se stal místem získávání zkušeností mnoha pedagogů. I ten byl po dvou desetiletích zrušen kvůli vnitřním rozepřím v učitelském sboru. Pestalozzi vydává se svými spolupracovníky řadu učebnic založených na systematickosti, vycházejících z názornosti.

Pestalozzi tedy překonal Rousseauův dualismus ve vnímání rozporů v lidské přirozenosti tím, že za úkol výchovy stanovil povzbuzování k vzestupu od přírodního a společenského člověka ke své vlastní mravnosti, aniž by na něho byl činěn didakticko-metodický nátlak zvnějšku. Škola tedy není pouze prodloužená ochranná ruka rodiny pro přirozený vývoj dítěte, ani pouze nástroj společenské reprodukce či akumulace vědění. Je systematickým podněcováním člověka na cestě k jeho vlastní svobodě a mravní důstojnosti.

Věta „Vše pro jiné, nic pro sebe; požehnání jeho jménu.“ – je součástí nápisu na jeho pomníku v Aargau.

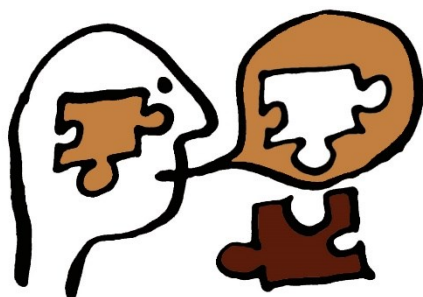
Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841)

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 Narys pedagogických přednášek z r. 1835.

Hlavní myšlenky v Herbartově díle

Podle Herbarta 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, která v sobě nese princip nepořádku, zraňuje řád daný dospělými lidmi a uvádí budoucí osobnost dítěte 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 dodává 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, kvůli, k vlastnímu „já“ dítěte, a aby ho ovlivnily. V tom spočívá podle něho „reálná pedagogika“. Matematicky přesná asociační 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 promyšlení správnosti příkazu a jeho dobrovolné přijetí. Dítě přijme takový příkaz za svůj a uděluje ho vlastně samo sobě. Podstatou „výchovného vyučování“ je tedy podle Herbarta

„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 Herbartu 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.*“²⁸

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 množstvím 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.

²⁸Herbart citován podle: Reble, A., *Dějiny pedagogiky*, Bratislava: SPN, 1995, s. 186.

V dalších desetiletích pedagogové – poněkud vytrženě z kontextu jeho díla – od sebe oddělily v jeho teorii etiky jako vědy, která určuje obsahově 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.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831)

Hegel je filosof, nezabýval se explicitně pedagogikou. Přesto ji svou idealistickou filosofickou koncepcí velmi ovlivnil. Jeho filosofie předpokládá, že celý svět i se svou historií je zjevením absolutního ducha. Tento duch se projevuje jak v přírodě, tak v lidské historii. Vytváří se v protikladech. Směřuje od lidského vědomí jednotlivce (subjektivního ducha) přes společenský život v rodině, mravech, právu, státě (objektivní duch) až k nejvznešenějším kulturním objektům v umění, filosofii nebo v náboženství (absolutní duch). Úkolem člověka je vrůst co možná nejhluběji do tohoto procesu a stát se vědomě orgánem celku. Zbavit se své subjektivity, ale směřovat ke svébytnosti. Z prostého člověka se musí stát člověkem duchovním. Výchova potom pokládá člověka za svázaného se svou přirozeností a ukazuje cestu k jeho znovuzrození, k proměně jeho první povahy na druhou, duchovní povahu tak, že toto duchovno se mu stane zvykem.

Výchova a vzdělání jsou tedy uvedením člověka do objektivní kultury. Vzdělání je napínavý děj vyrovnávání se člověka se světem: člověk se musí oprostít od svázanosti se svou přirozeností,



osvobodit od svázanosti se svými smyslovými zkušenostmi a odcizit se jim i sobě, aby dospěl k vlastnímu povolání, k novému sebeurčení - ke službě světu a člověku. Na začátku vzdělání stojí podle Hegela zřeknutí se svého bezprostředního já a získání pozornosti vůči smyslu pro všechno, co je objektivní. Toto oproštění se od sebe začíná tím, že se člověk naplní obsahem, který pro něho nemá bezprostřední význam, ale který náleží pouze sám sobě.

Člověk nehledá v předmětech svůj vlastní subjekt, ale pokouší se předmětům porozumět tak, jak jsou, v jejich jedinečnosti, zajímá se o ně, aniž by je chtěl k něčemu využívat. Vzdělání je tvrdá práce na procesu odstraňování vlastní subjektivity ve prospěch objektivity. Proti subjektivitě v chování, proti bezprostřednosti pudů, proti samolibosti v pocitech, proti zvlůli a libovůli.

Hegel ovlivnil pedagogiku ve třech směrech: jednak podal definici pedagogiky jako děj spjatý s historickým vývojem, jednak zaměřil pozornost pedagogů na získávání encyklopedických znalostí žáků a konečně pedagogické myšlení, které se do té doby vyrovnávalo s protiklady v lidské povaze, popsal jako myšlení dialektické, které směřuje od teze k antitezi a nakonec k syntéze. Vzdělání tedy podle něho není ani jednostranný proces organického vývoje z nitra dítěte směrem ke světu, není ani jednostranným procesem internalizace společenských rolí dítětem jako směřování z vnějšku dovnitř. Je dialektickým procesem mezi vlastní přirozeností a duchovním světem kultury člověka.

Friedrich Fröbel (1782 – 1852) – „Úsilí lidského ducha jsou dány tři směry: zkoumání přírody, ponoření se do sebe, povznesení se k Bohu.“

Pedagogická teorie F. Fröbla je čitelná hned z úvodní věty jeho knihy *Lidská výchova*: „*Ve všem působí sférický zákon, který povolává všechno jsoucí k tomu, aby uskutečnilo své vnitřní božské bytí a aby ho zviditelnilo také navenek.*“²⁹ Obrazně řečeno: člověk je božská rostlina, vychovatel je zahradník, který dává této rostlině výživu a světlo, ale přenechává jí jejím životodárným silám (ostatně německé označení mateřské školy Kindergarten – česky dětská zahrádka – odkazuje právě na tento obraz). Člověk – příroda – Bůh, to je trojice, která vytváří jednotu, v každém jednotlivém jevu se zobrazuje týž božský život. A současně jsou všechny jevy rozmanité. Jednota a rozmanitost se tedy vyskytují současně. Vesmír je tedy jednotou protikladů. Jeho princip dobře vystihuje symbol koule.

V člověku podle Fröbla žije pud tvořivosti a aktivity jako bezprostředně pravdivý božský princip. Svou vlastní sílu zažívá člověk jako božskou sílu a ta ho povznáší k práci. Vztah člověka a světa tedy není pouze jednorozměrný. Práce, kterou považuje za posvátnou službu Bohu, a učení, to jsou dva rozměry, které mohou vést k pravému cíli lidské výchovy, pokud vychovatel dokáže, aby se neustále prolínaly dva směry: od vnějšího k niternému (učení) a od niterného k vnějšímu (práce). Typickou aktivitou, při které se to děje, je dětská hra. Dětská hra tudíž nemá jenom zábavnou funkci, ale slouží dítěti jako vzor pro celý lidský život. Dítě v ní zažívá radost, svobodu, spokojenost, vnitřní i vnější pokoj, mír se světem, atd.

Přitom prokazuje Fröbel hluboké porozumění pro vývoj dítěte zejména v raném a předškolním věku. Vedle předškolního období ho zajímala i fáze chlapectví (děvčaty se ve svých pracích nezabýval). Vystihuje změnu vztahu ke světu v tomto období. Zatímco pro předškoláka je svět bytost jeho druhu, se kterou se dělí o své starosti i radosti, stává se v pozdějším věku pro dítě svět skutečností, kterou chce poznat a dobývat, chce se jí duševně zmocnit. Podle toho se mění i hra. Děti hry samy vytvářejí a určují jejich pravidla. Směr zvnějšku do nitra je tedy charakteristickým rysem tohoto školního

²⁹Fröbel citován podle: Böhm, W., *Geschichte der Pädagogik*, München: Verlag C.H.Becko HG, 2013, s. 93.

období. V době předškolní je hlavním smyslem výchovy výchova mysli a citu, ve škole jde o duchovní a volní výchovu, která má vést dítě k hlubším souvislostem mezi existencí přírody, světa a Boha.

Fröbel je autorem mnoha pomůcek pro hry dětí v předškolním věku, které jsou založeny na jednoduchých geometrických tvarech (tzv. Fröblovy dárky). V r. 1837 zřídil v Blankenburgu Ústav pro pěstování snahy po činnosti u dětí a mládeže, a to pro matky, které se zde měly vzdělávat tak, aby potom v rodinách uplatňovaly dobrého výchovného ducha. Teprve později byly podle Fröblovy teorie zakládány i mateřské školy ve vlastním smyslu slova, pro děti v předškolním věku.

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 rabínů. 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 poměrné 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 vypořádávání 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 tezí:

- 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. tezi o Feuerbachovi píše Marx: „*Filosofové dosud svět pouze vysvětlovali. Nyní jde o to ho změnit.*“³⁰ 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.

Søren Kierkegaard (1813 – 1855) – „Jde o to najít pravdu, která je pravda pro mě, najít ideu, pro kterou mohu žít a zemřít.“

Narodil se v bohaté rodině v dánské Kodani. Rodina příslušela k protestantské Dánské národní církvi, zejména jeho otec byl velmi zbožný, ale trpěl svými představami trestajícího Boha. Søren

³⁰ Marx, K., Engels, B., *Spisy*, sv. 3, Praha: SNPL, 1958, s. 19.

studoval teologii v Kodani, zaměřený byl ale spíše na filosofii a literaturu. Prožil hluboký vztah lásky k Regině Olsen, byl s ní i zasnoubený, ale zasnoubení zrušil, i když se s tím později těžko vyrovnával. Své knihy psal často pod pseudonymy.

Kierkegaardovo filosofické myšlení rozvinulo důležité myšlenky pro pedagogiku, na které navázali další pedagogové ve 20. století směrem k existencialismu. Člověk podle něho není žádné obecné „filosofické bytí“ povýšené k všeobecnosti, se kterou by se mohl ztotožnit. Člověk je především „jednotlivec“, který ve své konečnosti neúnavně usiluje o nekonečné poznání a o nekonečnou pravdu. Je to jen a jen jeho úsilí, spojené pouze s jeho existencí, nemůže ho v něm nikdo zastoupit. Lidská existence má tedy charakter úkolu: člověk představuje zároveň určitou faktickou skutečnost (podobný vystavěnému domu), ale současně sám sebe neustále tvoří, je „aktem“. Proto je jeho myšlení vedoucí ho výš, nad svou prostou existenci, jeho podstatnou součástí.

Ve svých pedagogických úvahách vychází Kierkegaard ze Sókrata. Sókratés se domníval, že každý člověk má v sobě skrytou pravdu a ctnost a dialog mu má pomoci, aby je objevil, má jim „pomoci na svět“. Kierkegaard tvrdí, že pravda a dobro není nic, co by si člověk nesl v sobě sám od sebe, ale je to boží dar. Poznání a mravnost tedy nemůže člověk nalézt ze své vlastní, autonomní síly, je to dar, který dostal od onoho „zcela jiného“. Proto výchova nespočívá ani v organickém vrůstání, ani v technice zasazení vychovávaného člověka do hotové pravdy a morálky. Je to naopak nespojitý, přerývaný děj, ve kterém se dostává člověku výzev v podobě „probuzení“, „nabádání“, „krize“ a „setkání“. Kierkegaard tak zpochybnil plynulost a kontinuitu výchovného děje a zastupitelnost vychovatelova jednání ve prospěch dítěte. Podle něho to je jedinečný výchovný akt, který propůjčuje rozhodující význam jedinečnému okamžiku. V jedinečnosti své existence je člověk nezastupitelný, nenahraditelný: existence předchází podstatu (jak to napsal později P. Sartre). Člověk tím, že žije, tím jak se v své svobodě rozhoduje, uskutečňuje svou podstatu – svoji svobodu, důstojnost a tudíž odpovědnost. Sám sobě má porozumět jako rozvrhu možností, které může a má během svého života uskutečnit. Špatná je výchova, která chce buď člověka osvobodit jako tvůrce světa, nebo která ho chce zasadit do předem daného řádu.

Kierkegaard je považován za **předchůdce existenciální filosofie**. Jeho zásluha pro pedagogické myšlení spočívá v tom, že zviditelnil personální základy pedagogiky a tím upozornil na teoretické i praktické hranice této vědy. Ty jsou dnes pedagogy viděny především jako závislost na různosti a nahodilosti řady výchovných vztahů a situací. Podle myšlenek existenciální pedagogiky, která se rozvine ve 20. století, je zásadní hranicí výchovy důstojnost člověka, který uskutečňuje svou existenci prostřednictvím své životní praxe. Jestliže výchova rezignuje na úctu k existenci jednotlivce a redukuje ho na ručně ovládaný objekt, ztratí svůj potenciál pomoci v rozvíjení vlastních možností, a buď degraduje cíl pedagogiky na pouhou funkcionalistickou přípravu na budoucí povolání, jak ho diktuje společnost, nebo na ideologii beroucí si právo považovat se za jedinou vyvolenou, aby rozhodovala, co je pravda a co dobro pro budoucí generaci.

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 neoddělitelná 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

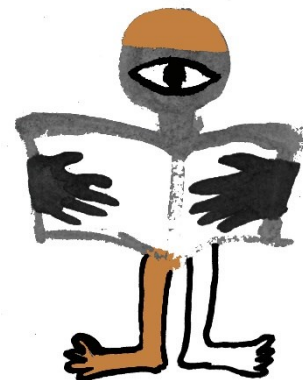
do pohybu vůli vychovatele a vůli mladého – vychovávaného – člověka. Ukazuje, že zde nejde o jednosměrný (byť dobře naplánovaný) děj od vychovatele k vychovávanému, ale o interakční vztah, který vede na obou stranách k růstu. Vychovávaný a vychovatel mají rozvíjet diskursivní komunikaci, to znamená komunikaci založenou na neustálém dialogu, který vede k postupné emancipaci vychovávaného: od prosté ochrany před nároky společenské moci ze strany vychovatele, k vlastní dospělosti.

Otázky a úkoly:



1. *Srovnejte cíle výchovy a vzdělání v období klasicismu a v období průmyslové revoluce a popište prvky těchto pojetí, které lze nalézt i v současném českém školském systému.*
2. *Srovnejte Kantovo pedagogické myšlení s jeho myšlenkami filosofickými a dovozte, jak spolu souviselo a jak souviselo s názory Rousseaua.*
3. *Vyberte některého z pozdějších pedagogů a ukažte na jeho pedagogickém myšlení, jakým způsobem rozvíjelo nebo řešilo problém metody v pedagogice, jak ho popsal Kant.*
4. *Pokuste se dát do vztahu Pestalozziho výchovu jako systematické podněcování k mravnosti a teorie morálního vývoje Piageta a Kohlberga. Lze mezi nimi najít nějaký vztah? Co může vaše úvaha znamenat pro současnou pedagogiku?*
5. *Lze o současném výchovně vzdělávacím systému v naší zemi říci, že jeho těžištěm je mravní výchova? Zdůvodněte svou odpověď argumenty jak z oficiálních kurikulárních dokumentů, tak z praxe.*
6. *Je podoba současného českého výchovně vzdělávacího systému v něčem podobná Herbartově teorii pedagogiky? Je v něčem ovlivněna herbartismem? Uveďte příklady a argumenty.*
7. *Srovnejte 4 Herbartovy stupně vzdělávání s taxonomií kognitivních cílů podle Blooma. A popište, k jakým závěrům jste dospěli.*
8. *Je ve světle idealistické teorie Hegela na místě častá otázka českých žáků (a konec konců i tvůrců kurikula): K čemu nám bude dobré, co jsme se právě naučili? Jak byste na ni v duchu Hegela reagovali?*
9. *Jaký je váš pohled na orientaci školního kurikula na získávání encyklopedických znalostí žáky? Je to či není to problém i českého školství na začátku 21. století? Mělo by se něco změnit? V případě, že ne, proč ne? V případě, že ano, jakým směrem?*
10. *V rámci promýšlení Marxovy teze o vztahu mezi politickým uspořádáním společnosti a výchovou analyzujte rozdíl mezi politickým rozměrem výchovy a vzdělání v době reálného socialismu a v současnosti. Prostudujte při tom úvod do Rámcového vzdělávacího programu pro mateřské školy a jakoukoliv učebnici pedagogiky z období mezi roky 1969 – 1989.*
11. *Popište Kierkegaardovy pedagogické myšlenky a vztáhněte je k vlastní úvaze o tom, v čem spočívají hranice moci vychovatele – co je a co není v jeho rukou.*

Dějiny pedagogiky 7. lekce



7 Dvacáté století

Historický kontext

Dějiny 20. století jsou charakteristické dvěma světovými válkami. Aktéry té první byly dva znepřátelené bloky (Trojspolek – Německo, Rakousko-Uhersko a Itálie, a Trojdohoda – Francie, Rusko a Velká Británie), které bojovaly o získání nadvlády nad Evropou. Postupně se však do ní zapojily téměř všechny země světa. Hlavním bojištěm byla Evropa. O život v ní přišlo podle odhadů 10 milionů vojáků, zhroutily se velké monarchie jako Rakousko-Uhersko, Rusko, Osmanská říše a Německé císařství. Zhroutilo se také hospodářství v mnoha zemích Evropy. V Rusku došlo následně ke kruté občanské válce, z níž vyšli vítězně komunisté a změnili zemi na Sovětský svaz pod vládou komunistické ideologie. Naopak velmi posílila ekonomika Spojených států amerických, které převzaly vůdčí postavení jak na politické, tak na hospodářské scéně světa.

Druhá světová válka byla kromě jiného důsledkem obrovské bídy poraženého Německa s následnou celosvětovou hospodářskou krizí, které pomohly vzniku a upevnění sociálně národní ideologie v Německu, fašismu v Itálii a klerofašismu ve Španělsku. Hitlerovu vizi Třetí říše („třetí“ proto, že měla navazovat na dva předcházející německé státní útvary – Svatou říši římskou národa německého /trvala od r. 962 do r. 1806/ a Německé císařství /vzniklo v r. 1871/) podpořily vojensky i Itálie a Japonsko. Válce zbytek světa nezabránil především z důvodu obavy z další zničující války, které se ovšem stejně nevyhnul. 2. světové válce padlo za oběť podle odhadů přibližně 50 milionů lidí, z toho největší genocidě všech dob 7 milionů Židů. Vzešly z ní dvě antagonistické mocnosti – Spojené státy a Sovětský svaz se zeměmi svého vlivu (Polsko, Maďarsko, Československo, Německá demokratická republika, Rumunsko, Bulharsko, Jugoslávie). Po dalších více než 40 let mezi nimi probíhala tzv. studená válka, a to jak prostřednictvím skutečných krvavých válek (Vietnam, Afghánistán), tak soutěžením ve zbrojení především v oblasti nukleárních zbraní. Několikrát během té doby čelil svět bezprostřední hrozbě použití nukleárních zbraní a totálnímu zničení.

Západní země nastoupily po 2. světové válce pomalý proces postupné politické integrace za silné hospodářské podpory Spojenými státy americkými. V roce 1950 vzniká Evropské společenství uhlí a oceli, předchůdce pozdější Evropské unie. Asijské a africké země se postupně osvobozují

od koloniální závislosti. V některých asijských zemích vítězí po dramatických válkách komunismus (Čína, Vietnam, Severní Korea), doprovázený „kulturní revolucí“ – tedy totálnímu podřízení kultury kultům komunistických vůdců za přítomnosti teroru na vlastních občanech. Velká část Asie a Afriky zůstává velmi nestabilní oblastí bídy. Naopak země Blízkého východu bohatnou díky zvětšující se světové poptávce po ropě. Zvětšují se rozdíly mezi bohatým severem a jihem planety a mezi hospodářsky zaostávajícím východem a západem Evropy.

Posledním uzlovým bodem století je pád Železné opony mezi východní a západní Evropou, zhroucení Sovětského svazu a cesta zemí spadajících do té doby pod sovětský vliv do rozšiřující se Evropské unie, tedy „západním směrem“. 20. století je tak možné nazvat stoletím katastrof spojených s despotickými ideologiemi a sebezničujícími válkami v Evropě. Samozřejmě, že tato charakteristika musela také ovlivnit pedagogické myšlení této doby.

Myšlenkové proudy tohoto období

Evropská kultura reagovala na začátku 20. století na tentýž trend industrializace, který vedl od malých forem podniků ke stále větším celkům, ve kterých se stává člověk jenom jakýmsi kolečkem v mašinérii výroby a spotřeby. Krize, kterou završila 1. světová válka, se projevila pocitem ohrožení.

Život orientovaný na vnější materiální svět, na jeho podrobení potřebám člověka, na síly lidského vědeckého pokroku, narazil na své hranice, obrátil se proti životu jako takovému i proti kvalitě vnitřního, duchovního života člověka. Průmysl začíná devastovat krajinu nejen přírodní, ale i krajinu lidského ducha. I vědy týkající se člověka se proto obracejí od všeho měřitelného ke světu, který je lidskému zkoumání přístupný jen velmi sporadicky. Je to například psychoanalýza pracující s lidským nevědomím nebo směry v psychologii, které propojují v psychologickém výzkumu celostní pojmy, jako je struktura nebo typ. V umění nastupuje expresionismus. V průběhu století na své hranice naráží i přírodní vědy, když jsou konfrontovány s Planckovou kvantovou teorií nebo s teorií relativity A. Einsteina. Filosofie se odklání od pozitivismu k novokantovství a ukazuje na hranice přírodovědeckého vnímání světa. Duchovní a náboženské vnímání světa podle něho je jenom jiným způsobem vyjadřování pravd o světě, a to způsobem symbolickým (H. Rickert). Rozvíjí se existenciální filosofie (Heidegger, Jaspers, Sartre...). Ta hledá možnosti, jak si v situaci života v ohromném technickém aparátu uchovat vědomí hloubky svého vnitřního duchovního života, vědomí úkolu naplnit život smyslem, který je člověku dán v krátkém čase jeho existence. Evropa se vrací k mimořádnému zájmu o nitro člověka.

Současně však v průběhu 20. století roste napětí mezi silami techniky, která zaplétá člověka do spletitě organizovaných systémů masmédií – rozhlas, tisk, politické strany a hnutí, práva apod., která začínají svým manipulačním charakterem ohrožovat i samotnou podstatu lidství každého člověka. Na jedné straně přinášejí nové technologie velké ulehčení pro život, na straně druhé vyžadují, aby si v nich člověk zachoval svou vlastní lidskost. V krizi vyústí tyto dvě tendence v okamžiku, kdy narazí Evropa na hospodářský krach ve 30. letech. V několika zemích se tak otevřou dveře totalitní fašistické nebo národně socialistické ideologii, která se během 2. světové války střetne s ideologií

komunistickou, vzešlou z obdobné krize vyostřené 1. světovou válkou. Ta druhá zvítězí a degraduje pak na dalších 45 let kulturu poloviny Evropy.

Ve 2. polovině 20. století se tak řada myslitelů, ale i umělců, vrací zpět k racionalismu. Umění se stává spíše intelektuální hrou bez hlubšího významu uměleckého díla. Člověk se zaplétá stále více



tentokrát do systému sociálních sítí, které později začnou vytvářet virtuální realitu, a které podtrhují anonymitu konkrétního jedince. Východiskem se zdá být opětovný příklon k vědě, která má moc člověka ve složitém světě znovu zorientovat prostřednictvím výzkumu, poradenství, vědeckých prognóz a plánování. Postupující globalizační proces vytváří z celé planety docela malý prostor pro konkurenční boj na trhu práce. Obstát v konkurenci znamená schopnost podávat stále větší výkony, odtud označení „výkonová společnost“. Teoreticky se tak velmi zvyšuje význam vzdělání, takže po celé Evropě vznikají nové a nové vzdělávací instituce s nároky zejména na zvyšující se počty mladých lidí s vysokoškolským vzděláním. Evropská unie požaduje, aby se její země staly „vzdělanostní či znalostní společností“, aby tak obstály v konkurenci na světovém trhu. Ve výsledku se však na začátku 21. století nezdá, že by mladí Evropané získali prodloužením doby studia větší kvantum ani větší kvalitu znalostí. Alespoň o tom nesvědčí všudypřítomné srovnávací testy.

Z těchto událostí a myšlenkových proudů rezultují ve 20. století čtyři oblasti, ve kterých se realizují různé pedagogické myšlenky: vzdělávání orientované na dítě a na ně navazující vzdělávání vycházející z naturalismu, vzdělávání pod vlivem společnosti a vzdělávání ve službě rozvoji osobnosti.

Pedagogika orientovaná na dítě:

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 výsledkem 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, kterým 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, poté 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.

Marie Montessori (1870 – 1952)

Jako první žena v Itálii vystudovala medicínu. Za své praxe lékařky na univerzitní klinice v Římě se setkala s problémem mentálně postižených dětí. Vypracovala pro ně materiál pro smyslovou výchovu, který se ukázal jako velmi vhodný i pro ostatní děti. Aby mohla svou metodu pedagogické práce šířit, vzdala se později akademické kariéry i lékařské praxe. Za fašistického režimu byly její knihy páleny, ona sama prožila tu dobu v Indii. Po návratu se usadila v Holandsku.

Montessori vyšla z pečlivého pozorování dětských aktivit. Dospěla tak k přesvědčení, že každé dítě si nese v sobě „stavební plán duše“. Je tvůrcem sebe sama. Úkolem učitele je připravit pro něho pouze dobré podmínky – materiály (připravené prostředí). Protože ruka je nástrojem ducha, je základem pro pochopení věcí a jevů i samotného myšlení. Má pomoci dítěti, aby to vše „dokázalo samo“. Dítě se dokáže samo rozhodnout, kterým podnětům bude věnovat pozornost, a to tak dlouho, než se s nimi naučí zacházet (polarizace pozornosti). Od smyslovosti postupuje dítě (i výchova) k duchovnímu obzoru. Jde o celistvý proces. V jeho životě existují zvláštní senzitivní období (např. pro osvojování řeči do 3 let věku), nejsou-li využita, citlivost pro učení zaniká. Vidíme, že při tomto způsobu práce působí učitel v roli pozorovatele dítěte a individuálního poradce. Poněkud do pozadí ustupuje sociální rozměr učení dětí ve skupině (na kterém stál přístup Deweyho).

Žákyní Marie Montessori byla během své cesty po Evropě **Helena Parkhurstová**. V r. 1919 založila v Daltonu v USA svou experimentální školu inspirovanou Montessori. Odtud označení **Daltonský plán**. I zde se staví na vedení k samostatnosti žáků. Žáci se pohybují volně po třídě, zařízení místnosti má umožňovat jak samostatnou práci, tak práci ve skupinách. Každý žák sepisuje na začátku každého měsíce s učitelem smlouvu, kolik učiva zvládne. Pracuje na něm potom samostatně v odborných učebnách. Pokud zvládne učivo dříve, může se dál věnovat svým zájmům, které dál rozvíjejí jeho poznání. Do další etapy učení může ale vstoupit až po ověření, že učivo zvládl. Základními principy práce jsou: zodpovědná svoboda, samostatnost a spolupráce.

Vzdělávání vycházející z naturalismu

Pokusy 19. století konstituovat pedagogiku jako vědu vyšly od myšlenek Rousseaua, narazily však na myšlenky Darwina, Marxe, Freuda, ale i Kierkegaarda a dalších. V různých pedagogických teoriích se tak objevují tři póly, mezi kterými se jednotlivé teorie pohybují. Sice žádný z nich neabsolutizují, ale vždy dávají na jeden z nich větší důraz. Těmito póly jsou „přirozenost“, „společnost“ a „já“ jako osoba.

Pedagogické směry zaměřené na dítě, jak jsme je právě představily, reprezentují směr reformního pedagogického hnutí, které je charakteristické pro celé 20. století, a které se odvolává

především na schopnost člověka vyvíjet se ze své vlastní síly. Výchova je vnímána těmito směry jako vývoj, který vyvěrá z vnitřní síly člověka. Vychovatel má úlohu doprovázet a podporovat přirozený proces růstu a zrání. Naturalismus přítomný v těchto teoriích vychází od dítěte a vnímá jeho přirozené sklony, zájmy a potřeby jako základní pedagogickou zásadu: úkolem výchovy není podřít dítě vnějšímu společenskému pořádku, ale umožnit mu jeho spontánní a svobodný rozvoj.

V tomto smyslu vydává v r. 1900 Švédka **Ellen Key** knihu „Století dítěte“, ve které popisuje dětství tehdejších dětí jako prostor, který jim nedovoluje, aby byly skutečně dětmi. Škola používala necitlivé metody, které neposkytovaly radost z učení, používala dril a represivní kázeň. Ellen Key popisuje vizi přirozené výchovy založené na znalosti dětské psychiky.

V 2. polovině 20. století dostaly tyto myšlenky podobu hnutí za **antiautoritativní výchovu**. V podstatě jde o reakci na zneužívání autority ve výchově charakterizované velkým odstupem vychovatele od dítěte, přísnými požadavky a zejména přísnými tresty, odmítáním či zastrahováním při jejich nesplnění. Naopak antiautoritativní výchova je založená na poskytování volnosti dětem, stanovovány jsou jen minimální pravidla. Děti samy mají zjišťovat, jak fungují pravidla sociálního chování.

Příkladem takového přístupu je internátní škola **Summerhill** založená **A. S. Neillem**. Heslem zakladatele bylo „svoboda, nikoliv svévole“. Škola funguje jako demokratické společenství. O jejích pravidlech rozhoduje školní shromáždění, ve kterém mají stejný hlas děti i dospělí. Mají zde svého veřejného ochránce práv voleného staršími členy komunity, v případě porušení pravidel zasedá tzv. soudní dvůr. Absolvování různých lekcí je volitelné, neexistují ročníky, děti jsou umísťovány do učeben podle svých schopností a dosažených znalostí. Dvě učebny jsou založeny na zcela samostatné práci dětí (výzdoba, předměty, hračky...): jde o dílnu a umělecké centrum. Každý dům, v němž děti bydlí, má speciálního zaměstnance nahrazujícího péči a empatii rodičovský prvek ve výchově. Škola získala respekt u britské státní školní inspekce.

Do této skupiny pedagogického myšlení zařazujeme i **humanistickou pedagogiku**. Ta vychází z přesvědčení, že každý člověk má v sobě potenciál, který je v jádru dobrý a vznešený, že nejvyšším cílem výchovy je rozvinout tento svůj vlastní potenciál, a že každý člověk v sobě nese potřebu přesáhnout sám sebe. Toto pojetí stojí na postulátech humanistické psychologie, především **A. Maslowa a C. Rogerse**. Maslow k němu přispívá svou teorií hierarchického uspořádání lidských potřeb – od fyziologických, přes potřebu bezpečí, dále sounáležitosti a lásky a potřebu uznání a sebeúcty až k páté – nejvyšší potřebě seberealizace a sebeaktualizace. Tato pátá potřeba podle něho není nikdy u člověka zcela naplněna, ale jakmile jednou dospěje k vrcholnému zážitku spojenému s jejím naplňováním, bude ho vyhledávat i v případě, že nebudou naplněny nižší potřeby této hierarchie.

C. Rogers přenesl své zkušenosti s nedirektivní psychoterapií zaměřenou na klienta do práce se studenty. Opírala se o následující principy: 1) Druhé lidi nemůžeme učit přímo, můžeme jejich učení pouze facilitovat, usnadňovat. 2) Naše „já“ má tendenci zrigidnět a strnout v situaci ohrožení, naopak

se uvolňuje tam, kde se cítí být v bezpečí. 3) Prostředí podporuje učení v případě, že snižuje na minimum pocit ohrožení a současně pomáhá promýšlet vlastní zkušenost žáků. Pro humanistickou pedagogiku z toho plynou následující zásady: východiskem výchovy je rozvíjení seberealizujících se a autonomních osobností. Na cestě tohoto rozvoje vlastních potencialit je učitel průvodcem žáků.

Jiným přístupem je **konstruktivismus** v pedagogice. Ten vychází z pojetí člověka jako biologického systému, který sám sebe „sebeprodukuje“ v procesu růstu a zrání, přičemž v něm nejde o to, aby sám sebe přizpůsobil okolnímu světu, ale naopak – sám svět „konstruuje“ a tvoří ho tím, že o něm produkuje myšlenky. Již před tím, než se žáci dovědí něco nového o světě, mají svůj „prekoncept“ světa, který díky novým poznatkům rekonstruují. Učitelovým úkolem je vytvořit podmínky, aby se co nejlépe rozvíjel proces této neustále rekonstrukce, díky němuž se současně rozvíjí dětská inteligence. Konstruktivistická pedagogika tedy není zaměřena především na obsahy, ale na rozvoj procesů poznávání. Tento kognitivní konstruktivismus může být doplněn o konstruktivismus sociální, ve kterém žáci poznávají postupně svět v dialogu s jinými lidmi včetně konfrontace, ale vždy v atmosféře smysluplnosti a spolupráce.

Do oblasti naturalistických koncepcí pedagogického myšlení spadá i pokus **R. Steinera** koncipovat výchovu nejenom s ohledem na smyslový a vnitřní svět žáků, ale současně na „kosmický svět“ člověka, které by se podle něho měly utvářet ve vzájemné rovnováze. Ve své **Waldorfské pedagogice** vychází Steiner z fiktivního kosmického vývoje, který představuje pojem „karma“. Jeho pojetí karmy je blízké pojetí hinduistickému (v sanskrtu karman – suma dobrých a špatných činů člověka). Odvolává se na své vlastní antroposofické výzkumy, které údajně dovolují učitelům, aby vnímal dítě v kontextu jeho minulosti v jeho minulých životech, ale také v kontextu jeho budoucnosti v budoucích znovuzrozeních. Život dítěte tak má vnímat díky této „vyšší duchovně“ jako součást jeho karmického života. Z této základní úvahy vychází potom všechna praktická opatření týkající se výuky v epochách, vztahu k náboženské výchově nebo respektu vůči autonomii a svobodě dítěte.

Výchova pro společnost

Různé koncepty rozvíjející se v tomto myšlenkovém okruhu ve 20. stol. vycházejí z teorie **Emila Durkheima (1858 – 1917)**. Jeho koncepce sociologie jako vědy měla důsledky i pro pedagogiku. Durkheim vyšel s A. Comta a jeho 3 stádií lidského poznání (viz výše). Vrcholné stádium – pozitivní věda – dává veškeré poznání jevy do vzájemných vztahů a dospívá tak k obecným zákonitostem. Totéž udělá s výchovnými jevy. Výchova se mu potom jeví jako čistě „sociální fakt“. Veškerá náboženství, pravidla morálky či předpisy vycházejí z kolektivního vědomí lidí a dodávají pedagogice normativní charakter. Veškerá morálka podle něho pramení ze stavu společnosti. A pokud by někdo požadoval morálku jinou, společnost to striktně odmítne. Kolektiv je tedy nejvyšší morální autoritou. Současně tentýž kolektiv vůbec činí člověka člověkem.

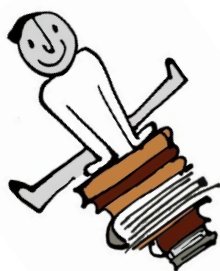
Výchova a ideologie

Logickým vyústěním takových myšlenek jsou pedagogické teorie zaměřené tvrdě ideologicky, a to ve službě jak národně socialistickému či fašistickému systému, tak systému komunistickému.

Teorie se v nich transformuje do ideologie. Místo, aby výchova pomáhala člověku v orientaci v životě, je jejím cílem i prostředkem indoktrinace. Společnost, rasa, kolektiv jsou povýšeny na piedestal moci, která kontroluje každou výchovnou praxi (pro socialismus je typická kolektivní výchova). Ideologie formuluje účel své výchovy, v jeho rámci vypracovává celý myšlenkový aparát, který považuje za jediný správný, a z jeho úhlu kritizuje ostatní pedagogické teorie, protože podle ní zavrhuje „pravou“ svobodu a „pravou“ emancipaci člověka.

Pro všechny ideologické systémy 20. století platí, že nejprve vytvoří vizi nové společnosti, kterou dobře popíše (v socialismu to byla společnost beztřídní, komunistická). Tato vize potom legitimizuje výchovu „nového člověka“ a obsadí veškerou výchovnou a vzdělávací praxi v zemi. Socialistická pedagogika nevycházela z žádného filosofického zázemí, byla odvozena z marxisticko-leninských dogmat. Základní myšlenky na lidské sebeurčení se v praxi zvrátily na požadavek na kázeň a disciplínu (jdoucí až k požadavku na děti, aby udávaly své rodiče). Totéž – pouze v jiném slovním hávu – požadovala výchova člověka pro 3. říši v Německu v letech 1933 – 1945. Zatímco nový člověk v socialismu byl viděn jako kolečko v soukolí třídní společnosti, v nacismu to byla nadřazená árijská rasa.

Překvapivě patřil v době svého vzniku k tomuto ideologickému myšlenkovému okruhu i **Peter Petersen** (1884 – 1952). Jeho pedagogický program, z něhož vycházel tzv. **jenský plán**, byl založen na formování jedince ve společnosti, skrze společnost a ke službě společnosti. Smyslem jenského plánu nebylo pomáhat člověku na cestě k jeho sebeurčení, nýbrž formovat osobnosti odkázané na společnost, ve které žijí. Němečtí teoretici upozorňují na to, že plán vznikl za Výmarské republiky, rozvíjel se ale později jak ve službě národnímu socialismu, tak Německé demokratické republice.



V současné době školy pracující podle jenského plánu sporadicky v Evropě existují, zdůrazňují však jak podporu individuality, tak sociálního učení. Teorie tří

typů lidí dělených na spodní pasivní masu, střední typ relativně pasivních a nepočetnou skupinu „vůdců“, není již známá.

Výchova jako socializace

Z Durkheima vycházejí také teorie, které zdůrazňují aspekt vnímání člověka jako nositele sociální role. Toto pedagogické myšlení tudíž ve 20. stol. inklinovalo k popisování výchovy pomocí sociologických kategorií. Společnost vytváří strukturu žádoucích norem chování pro své členy, vytváří tlak na to, aby se lidé nejen „konfekčně“ oblékali, ale také tak žili. V popředí zájmu sociologicky vnímané pedagogiky není pomoc člověku, aby dospěl ke svému individuálnímu sebeurčení – tedy ke svobodnému rozhodování, ale jde o nasměrování člověka na cestě k jeho zevšeobecnujícímu sebezpejetí jako nositele sociální role. I sociologie však hovoří o tom, že člověk své sociální role „hraje“, nikoliv, že on sám „je“ tím, koho hraje.

Sociologická teorie Roberta Mertona tak například ukazuje, jak společnost ovlivňuje např. prostřednictvím rituálů fungování lidí v jejich sociálních rolích, díky nimž vyznávají potřebné hodnoty, postoje či způsoby jednání. Společnost to dělá buď zjevným – manifestním – způsobem (např. když slavnostně předává studentům maturitní vysvědčení jako vstupenku na trh práce) nebo latentně – nezamýšleně, neuvědomovaně (když tak o něco stoupne ve společnosti společenský kredit absolventů střední školy). Člověk na očekávání společnosti reaguje buď konformitou – sdílením jejích hodnot, nebo inovačními snahami – legitimními snahami o změnu, vyprázdněnou pasivitou – bez porozumění jejím hodnotám, únikem – odpadlíci (tuláci apod.) nebo rebelií. Odcizení člověka neznámá (jako u Marxe), že se člověk odcizuje sám sobě, ale že se odcizí společnosti. To samozřejmě podlamuje pedagogickou ideu vedení lidí k vlastnímu sebeurčení.

G. H. Mead, americký sociolog, se nezabývá tolik samotnou sociální rolí, jako spíše jejím nositelem a jeho interakcím s jinými členy společnosti. Očekávání společnosti podle něho nemusí mít jenom funkci institucionálního tlaku na jednotlivce (např. školy), aby byla zajištěna stabilita společnosti, ale je to prostě specifický způsob lidského jednání – dítě žije od narození mezi lidmi. Součástí takové interakce není pouze to, že dítě začne napodobovat jednání druhých, ale že mu začne přisuzovat určitý význam a ten přejde postupně do určitých symbolických jednání – za pomoci řeči verbální i neverbální. Dítě je začne sdílet se svým okolím právě pomocí „hry“ rolí. Tento „symbolický interakcionismus“ tak nevede dítě nutně ke konformitě se sociálními rolemi, ale naopak k určitému odstupu od nich. A v tuto chvíli se oba typy myšlení (Merton a Mead) stávají důležitým tématem pro pedagogické myšlení a praxi.

Z poněkud jiného úhlu pohledu vidí problém jednosměrného tlaku společnosti na člověka **kritická teorie**, která se ve 20. stol. rozvíjí v tzv. **Frankfurtské škole (M. Horkheimer, T. W. Adorno, J. Habermas, E. Fromm)**. Vychází ze studia filosofie K. Marxe, ale snaží se jeho myšlenky propojit např s psychoanalýzou nebo existencialismem. Jejím důležitým tématem je kritika kapitalistické společnosti a hledání cest osvobození člověka od moderních forem zotročení. Ve vztahu k pedagogice kritizuje zejména vzdělávací systém v kapitalistické společnosti jako reprodukci sociálních nerovností. Vzdělávací systém je organizován hierarchicky, podporuje hodnoty důležité pro kapitalistickou společnost jako je úspěch, profesionalita, moc, soutěž. Mohutným „latentním nástrojem“ reprodukce je tzv. skryté kurikulum (systém nepsaných pravidel či zvyklostí, které mají vliv na klima školy). Cestou ven z této slepé uličky je kritické myšlení, které může žákům pomoci, aby zaujali kritický odstup od svých rolí. Je to vlastně návod, jak narušit prostředí autoritářského vzdělávacího systému a emancipovat žáky vůči němu zpět k vlastnímu sebeurčení.

Na kritickou teorii navazuje kritická pedagogika. Jejím nejznámějším představitelem je Brazilec **P. Freire** se svou **pedagogikou utlačovaných**. Ten se ve 2. polovině 20. stol. zasloužil výrazně o snížení analfabetismu ve své zemi. Byl za to shledán nebezpečným, uvězněn a posléze vyhoštěn. Po návratu se stal ministrem školství. Klasický vzdělávací systém popisuje jako „bankovní vzdělávání“, kdy se po žácích vyžaduje pouze, aby z poznání dělali vkladové položky ve svých hlavách tím, že poznatky přijmou, memorují a nahlas reprodukují. Žáci přijímají pasivní roli, což jim znemožňuje později se

podílet na změnách ve společnosti. Skutečně humanistická pedagogika je postavena na novém vztahu solidarity mezi učiteli a žáky, na jejich solidární komunikaci, která umožňuje rozvoj jejich kritického myšlení. Freire tedy odmítá koncept pasivního člověka bezmocně absorbující bankovní vzdělávání a nahrazuje ho konceptem člověka jako myslící bytosti, která se rozvíjí ve svobodné praxi, v dialogu, ve kterém učí a jsou učení jak žáci, tak učitelé. Vzdělávání se má odehrávat v procesu vytyčování a řešení problémů a má směřovat k polidštění světa a k polidštění člověka, ve vzájemném solidárním dialogu mezi učiteli a žáky.

Vzdělávání ve službě osobnosti

Pedagogické myšlení 20. stol. vztahující se k výchově ve službě rozvoji osobnosti dítěte neodmítlo naivně význam lidské přirozenosti, ani význam společnosti, do které dítě vyrůstá. Považovalo je sice za důležité, ale pouze jako podmínky, ve kterých výchova probíhá. To, co je ve výchově podstatné, co je jejím základním principem, je „osobnost“, která se v procesu výchovy realizuje. Odtud označení **personalistická pedagogika**. Personalistická pedagogika se odvíjí od „personalistického manifestu“, který vypracoval v r. 1936 E. Mounier (1905 – 1950). Personalismus podle něho znamená „každé učení a každou kulturu, která upřednostňuje osobnost člověka před jeho materiálními potřebami a hájí společenská zařízení, která posilují její rozvoj. Pod ideu personalismu zahrnujeme veškeré úsilí, které odporuje fašismu, komunismu a upadajícímu občanskému světu.“³¹ Stoupenci personalismu vnímali sami tento myšlenkový směr jako proti-ideologický, jako soubor myšlenek, které vyrostly z kritiky socialistického kolektivismu a kapitalistického liberalismu. V každé době však podle nich musí personalismus čelit doktrínám, které popírají hodnotu člověka, a které se pokoušejí podřítit si lidi společensky, ekonomicky, politicky, ale i pedagogicky jako neosobní objekty. Filosoficky rozvíjejí ideje personalismu např. **P. Ricœur** nebo **E. Levinas**.

Příkladem konceptu personalisticky orientované pedagogiky může být **existenciální pedagogika**, která se ve 20. století začala rozvíjet na základech **logoterapie Viktora Emila Frankla**.

Logoterapie – léčba smyslem - je psychoterapeutický směr, který vnímá lidskou potřebu naplnit život smyslem jako podstatnou součást lidství člověka, zatímco Freudovo směřování k uspokojení pudů považuje za projev nemoci (neurózy). Smysl života člověk nachází paradoxně tam, kde usiluje o štěstí druhých lidí, nikoliv své vlastní.

Frankl rozlišuje tři cesty k naplnění života smyslem: realizace tvůrčích hodnot (např. práce), zážitkových hodnot (krása, láska) a hodnot postojových (v postoji k nezměnitelnému utrpení). Člověk podle něho vnímá jako nejsmysluplnější cestu ke smyslu tu, která je nejmorálnější. A lidské svědomí považuje za „orgán smyslu“. Existenciální pedagogika sama sebe potom považuje za metakoncept, který se může uplatnit v různých pedagogických směrech. Jeho podstatou je vnímání výchovy a vzdělání jako děje, ve kterém se setkávají ve vzájemném vztahu osobnosti vychovatelů a jejich žáků. Existenciální pedagogika vychází ze základního fenomenologického postoje, který dává zvláštní důraz

³¹Mounier citován podle: Böhm, W. Geschichte der Pädagogik, München: Verlag C.H.Becko HG, 2013. s. 122.

na vnímání konkrétních situací vždy v určitém okamžiku. Podstatným pólem výchovy je osobnost učitele. Existenciální pedagogika věnuje velkou pozornost jeho osobnostnímu rozvoji a sebezkušenostnímu výcviku. Stejnou pozornost věnuje vývoji dítěte jako osobnosti a potřebě, aby bylo vždy jako osobnost přijímáno s plnou vážností.

Otázky a úkoly:

1. Vysvětlete, co rozumí Dewey pod pojmem „pragmatismus“ a srovnajte jeho pojetí s lidovým chápáním pragmatismu jako „dělání pouze toho, co se vyplácí“.
2. Uveďte příklady běžných pedagogických situací a popište způsob, jak v nich pedagog může nastolit montessoriovský princip „pomoz mi, abych to dokázal“.
3. Zhodnoťte klady a zápory antiautoritativní výchovy. Dejte příklady výchovných situací dětí v různém věku, ve kterém má platit heslo „svoboda, nikoliv svévole“ a navrhňte výchovné postupy, které by k tomu měly vést.
4. Kdyby proti Úmluvě práv dítěte existovala „Úmluva dětských povinností“, jaké by podle vás měla obsahovat zásady? Lze takto vůbec uvažovat?
5. Reflektujte charakter zkouškových situací v běžných českých školách vzhledem k rogersovským zásadám vzdělávání. Existují podle vás možnosti, jak známkovat, ale respektovat Rogersovy zásady?
6. Popište podle své vlastní zkušenosti se školní docházkou, do jaké míry ve vaší škole fungovaly manifestní a latentní pravidla, díky nimž společnost vyvíjí tlak na přizpůsobení se jedince společnosti.
7. Zotročuje nebo nezotročuje podle vás současná liberálně demokratická společnost v naší zemi nějakým způsobem člověka? Jaký úkol plní v tomto ohledu česká škola?
8. Popište svou představu, jak může v praxi usilovat pedagog o vlastní osobnostní růst? Pomáhá mu v tom samotný školský systém? Nebo je odkázán na vlastní zdroje hledání? Máte ideální představu, jaká by měla být v tomto směru praxe?





Závěr

Děkuji za pozornost.

P.S.: Studentovi, který dospěl v tomto studijním textu až na toto místo, je určen následující citát z „našeho“ Komenského:

„Neboť moudře promluvil, kdo řekl, že školy jsou dílny lidskosti, tím totiž, že způsobují, aby se lidé stávali v pravdě lidmi.“³²

Je na studentovi, aby na základě studia předcházejícího textu sám sobě „odpovědně odpověděl“ na otázku, co pro něho, učitele/vychovatele/člověka, úkol způsobovat, „aby se lidé stávali v pravdě lidmi“, znamená.

³² Komenský J. A., *Didaktika velká*, Brno, 1948, kap. X., 3, s. 72.

Seznam použité literatury

- Aristotelés, *Metafyzika*. Praha: OIKOYMENH, 2015.
- Aristotelés, *Etika Níkomachova*. 3., Praha: OIKOYMENH, 2009.
- Aristotelés, *Politika 1*. Praha: OIKOYMENH, 2019.
- Berger, P. L., Luckmann, T., *Sociální konstrukce reality*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999.
- Boyd, W., *The History of Western Education*, London: Adam & Charles Black, 1969.
- Böhm, W., *Geschichte der Pädagogik*, München: Verlag C.H.Becko HG, 2013.
- Cipro, M., *Průvodce dějinami výchovy*, Praha: Panorama, 1984.
- Cipro, M., *Slovník pedagogů*, Praha: Miroslav Cipro, 2001.
- Čapek, E. *Komenský, Stručný životopis*, Praha 1957.
- Česká provincie Tovaryšstva Ježíšova, *Ignác z Loyoly* (on-line), dostupné na: Česká provincie TOVARYŠTVA JEŽÍŠOVA (jesuit.cz)
- Dravecký, J., *Dejiny pedagogiky, študijné texty*, Poprad: 2006.
- Komenský J. A., *Didaktika velká*, Brno, 1948.
- Komenský, J. A., *Didaktika*, Praha: Knihkupectví Theodora Mourka, 1871.
- Marx, K., Engels, B., *Spisy*, sv. 3, Praha: SNPL, 1958.
- Lutherova společnost, *Život* (on-line) dostupné na <http://luther.cz/zivot/>
- Reble, A., *Dejiny pedagogiky*, Bratislava: SPN, 1995.
- Štverák, Vl., *Dějiny pedagogiky I.*, Praha: SPN, 1982.
- Vališová, A., Kasíková, H., *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011.
- Zde stojím a nemohu jinak* (on-line). Dostupné na: Zde stojím a nemohu jinak | Bible TV
- Zens, W., Frank, F., Siegert, E., *Geschichte der Pädagogik*, Wien: Verlag von A. Pichlers Witwe und Sohn, 1910.