

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

## Diplomová práce

### **FENOMÉNY FILOSOFIE VÝCHOVY – EDUKACE**

Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Autor práce: Monika Koptýšová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2. ročník

2017

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

27. 3. 2017

.....  
Monika Koptýšová

Děkuji vedoucímu diplomové práce PhDr. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>5</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Předmět filosofie výchovy – edukace</b> .....	<b>7</b>
<b>2 Filosofická reflexe problematiky výchovy a vzdělávání v historii</b> .....	<b>13</b>
2.1 Starověk a středověk .....	14
2.2 Novověk a 20. století .....	17
<b>3 Filosofická reflexe problematiky výchovy a vzdělávání v současnosti</b> .....	<b>24</b>
3.1 Filosofická východiska výchovy – edukace .....	25
3.2 Filosofický základ některých alternativních pedagogických směrů .....	29
3.3 Obraz jednotlivce a společnosti ve filosofii výchovy – edukace .....	36
3.4 Etická dimenze filosofie výchovy – edukace .....	41
<b>4 Význam filosofie výchovy – edukace pro pedagogickou praxi</b> .....	<b>45</b>
<b>EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE</b> .....	<b>49</b>
<b>5 Dotazníkové šetření</b> .....	<b>49</b>
5.1 Metodologie dotazníkového šetření .....	49
5.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření .....	51
<b>6 Případové studie</b> .....	<b>59</b>
6.1 Případ 1 .....	60
6.2 Případ 2 .....	62
<b>7 Vlastní návrhy a doporučení</b> .....	<b>64</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>66</b>
<b>Seznam literatury a zdrojů</b> .....	<b>70</b>
<b>Abstrakt</b> .....	<b>74</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>75</b>

## ÚVOD

Tématem této práce je problematika filosofie výchovy a vzdělávání. Je mimo jakoukoli pochybnost, že filosofie, výchova, vzdělávání i pedagogika spolu navzájem těsně souvisejí. Podle Stanislava Bendla tuto souvislost dokazuje i skutečnost, že pravděpodobně nelze vytvořit žádnou výchovně vzdělávací koncepci, která by byla zcela prosta určitých filosofických aspektů. Různé filosofické otázky jsou obsaženy především v kategorii cílů výchovy a vzdělávání, představ o ideální pedagogice atd.<sup>1</sup> Tato skutečnost představuje teoretické východisko této práce.

Podle Aleny Vališové, Hany Kasíkové a kol. platí, že filosofie „... se vždy rozvíjela jako kultivované tázání po předpokladech veškeré lidské zkušenosti. Tím přispívá k analýze našeho vědění, ale i k rozkladu mnoha mýtů a iluzí, které si lidstvo na své cestě za poznáním světa utvořilo; do utváření filosofického postoje ke světu patří i kritická reflexe veškerého vědění. Filosofie se tak často zabývá vyjasňováním skrytých základů, z nichž vyrostly v průběhu věků ty či ony koncepce včetně vědeckých; v tomto smyslu se s ní také setkáváme ve filosofii výchovy. Časté rovněž je, že kritické studium a projasňování základů různých výchovných konceptů ukazuje, jak se některé mytické, náboženské, ale i romantické koncepty výchovy vracejí a ožívají jak v mnoha nových a transformovaných podobách, tak ve zkomoleních, nebo tvoří součásti koncepcí, které je do sebe vstřebávají.“<sup>2</sup>

Motivem pro volbu zmíněného tématu je význam, který vzdělávání hraje či potenciálně může hrát v současné společnosti a ve vztahu k aktuálnímu vývoji. Pro tento vývoj je charakteristická celková kvalitativní proměna úlohy vzdělávání či obecněji vědění. Hovoří se o tzv. společnosti vědění, o učící se společnosti, ale také o vzdělanostní ekonomice atd. Tyto termíny se snaží rámcově označovat skutečnost, kdy tím nejdůležitějším zdrojem pro rozvoj firem, národních ekonomik, ale i celých společností již nejsou ani finanční kapitál, ani přírodní bohatství, nýbrž právě vědomosti lidí, jejich dovednosti, schopnosti a kompetence.

---

<sup>1</sup> BENDL, S. a kol. *Vychovatelství*, str. 65.

<sup>2</sup> VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.). *Pedagogika pro učitele*, str. 64.

Současně s tím platí, že vzdělávací systémy, firmy i jednotlivci musí v podstatě neustále reagovat na dynamický technologický vývoj, který výrazným způsobem zasahuje do oblasti předávání vzdělání. Především díky internetu již v podstatě pro nikoho ve vyspělých zemích není problém získat přístup k až neuvěřitelně obrovskému a historicky bezprecedentnímu množství poznatků. Role školy jako pouhého distributora vzdělání je tím zásadně zpochybněna, zatímco na významu nabývá fenomén celoživotního učení a motivace k němu.

S určitým zjednodušením lze konstatovat, že právě v kontextu tohoto vývoje výchovná složka výchovně-vzdělávacího procesu nabývá toho pravého významu. A v tomto kontextu je rovněž nutné nově promýšlet filosofii výchovy. Určité teze však zůstávají stále v platnosti. Určitě se můžeme shodnout na tom, že jedním ze základních cílů výchovy a vzdělávání musí být pozitivní svoboda jedince.

Alina Wróbel v této souvislosti konstatuje, že „... skutečná nezávislost neznamena osvobození od všech omezení, není to jen „svoboda od něčeho“, ale „svoboda k něčemu“ – jedná se o souhlas s vnitřním vynucováním svědomí. Takové vynucování dává pocit vnitřní harmonie a stává se základem pro rozvoj jedince. Neomezená svoboda, která otevírá dveře k chaosu záměrů, nekoordinovaným snahám, náhodným pohybům zraňujícím okolí, se stává svým popřením, stává se patologickou, brzdí rozvoj jedince.“<sup>3</sup> Rovněž Richard Jedlička a kol. uvádějí, že výchova „... by měla být do značné míry sebevýchovou vyžadující přemýšlení nad úkoly a odpovědností, které člověku ukládá „dospělost“. Svoboda, jíž se dospělý člověk vykazuje a na níž si tak často zakládá, je vždycky svobodou k tvorbě či zmaru, k dobrému či zlému, k zaujetí či indiferenci.“<sup>4</sup>

Právě citovaná konstatování představují další úvodní teoretickou tezi předložené práce. Jejím cílem je zjistit, jaká filosofická východiska lze formulovat pro oblast výchovy a edukace v současnosti, jaký je filosofický obraz jednotlivce a společnosti ve filosofii výchovy a jakou etickou dimenzi má filosofie výchovy.

---

<sup>3</sup> WRÓBEL, A. *Výchova a manipulace*, str. 89.

<sup>4</sup> JEDLIČKA, R. a kol. *Teorie výchovy – tradice současnost, perspektivy*, str. 228.

## TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

### 1 PŘEDMĚT FILOSOFIE VÝCHOVY – EDUKACE

Na úvod této kapitoly bude vhodné citovat následující slova Radima Palouše, kterými tento přední odborník vyjadřuje potřebu věnovat se filosofii výchovy. Palouš uvádí: „Světověk, doba nastávající, skýtá takto šance výchově. Odvrátit se od onoho stínového zabezpečování, abychom se k němu přivrátili jako prohlédnuvší, je přece původním bytostným posláním výchovy jako takové. Lze proto mít za to, že světověk skýtá prostor výchově, resp. její renesanci, jejímu vynoření z ruin obstarávatelského shonu. Výchova má ve světověku nejen velké poslání, ale i velké šance. Uvolnil se totiž prostor pro její vstup na scénu dnešního světa: kultury přestaly fungovat jako uzavřené enklávy, osudově předurčující rytmus života; hranice mezi společenstvími a lidmi se ztratily a ztrácejí svou strnulou podobu, takže to, co platilo za životně nepochybné, se zrelativizovalo: tradiční modely, tradiční víry, tradiční kulturní tvary, tradiční poznatky se staly pouze lokálními záležitostmi, tj. staly se partikularitami. Pád všech těchto limitujících a uzavírajících kulturních skořápek skýtá výchově nebývalý prostor.“<sup>5</sup> Právě citované konstatování lze považovat za vhodný úvod ke zkoumání problematiky filosofie výchovy a jejího významu pro pedagogickou praxi.

Autorský kolektiv Pedagogického slovníku stručně shrnuje, že samotný termín filosofie výchovy vystupuje ve dvou odlišných, nicméně současně vzájemně propojených významech. První význam představuje filosofie procesu výchovy, zatímco druhý význam představuje filosofie pedagogiky jako vědecké teorie. Tento autorský kolektiv na základě uvedeného rozlišení uvádí, že v rámci rozvětvené a též historicky proměnlivé bohatosti názorů a směrů lze vymezit v zásadě tři základní ohniska vlastního zájmu filosofie výchovy. Zaprvé se jedná o komplexní nazírání na svět výchovy, které s sebou přináší koncepci člověka a jeho vychovatelnosti, rozvoje a životního smyslu. Zadruhé se jedná o metodologické otázky zkoumání výchovných a vzdělávacích jevů a procesů, možností a mezí lidského poznání a jeho předávání, sjednocení znalostí atd. A konečně zatřetí se jedná o etické otázky výchovy, dále pak o

---

<sup>5</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, str. 110 – 111.

stanoviska k lidskému životu a světu hodnot, které určují normativní strukturu nutnou pro pojetí cílů výchovy a vzdělávání či obecněji edukace.<sup>6</sup>

Na úvod této kapitoly lze pak dále zdůraznit, jak ve své práci činí např. Naděžda Špatenková spolu s Lucií Smékalovou, že filosofie představuje jeden z těch nejzákladnějších inspiračních zdrojů pedagogiky. Zmíněná autorská dvojice v této souvislosti připomíná, že filosofie je oním zdrojem především díky tomu, že nabízí a předkládá poznatky ohledně smyslu života, významu životní zaměřenosti, vytváření hodnotové orientace člověka, ale také významu životních hodnot, problematiky kvality života, otázky morálky a etiky aplikované v každodenním životě, významu důstojnosti lidského života, hodnoty pravdy atd.<sup>7</sup>

Ovšem ti, kteří se chtějí odpovědně zabývat filosofií výchovy, čelí jednomu závažnému problému, na který velmi trefnými slovy upozorňují např. Vališová, Kasíková a kol., když ve své práci konstatují: „Dnes z mnoha pojetí filosofie bývá nejčastěji uváděna její kritická funkce, což zdaleka nevystihuje celý její význam a možnosti. Ale jednostranné náhledy a snahy vidět ve filosofii praktický instrument jsou dány značným zanedbáváním pěstování filosofie jako takové a také poměrně slabým povědomím o jejím vývoji, problematice a usilování. Není proto překvapující, že mnohé z toho, co se objevuje pod pokusy o definici filosofie ve vztahu k výchově, či tzv. filosofie výchovy, je často pouhá snůška nesmyslných vět či tzv. žvástů, v lepším případě jen výraz rozpaků zastírajících zásadní neporozumění a nevědění.“<sup>8</sup> K jednotlivým textům vztahujícím se k problematice filosofie výchovy bude nutné přistupovat kriticky a s úsilím o nalezení relevantních názorů.

Zbyněk Zicha v podobném duchu upozorňuje, že filosofie není – jak by si snad někdo zjednodušeně představoval – jakousi bujarou sofistikou či bezuzdným teoretizováním spočívajícím pouze ve hře se slovy, která nepřinášejí valný smysl, nýbrž je – či přesněji řečeno, měla by být – nalézáním odpovědnosti k neznámému, ale již nyní pocíťovanému smyslu. Myslet filosoficky podle zmíněného autora neznamena planě teoretizovat, vytvářet obtížně verifikovatelné imaginární teorie, budovat vznešené

---

<sup>6</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, str. 65.

<sup>7</sup> ŠPATENKOVÁ, N.; SMÉKALOVÁ, L. *Edukace seniorů*, str. 24.

<sup>8</sup> VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*, str. 64.



ideály, tvořit představy vzdálené reálnému životu či tvořit si na vše názor doslova za každou cenu. Hlavním oborem filosofie není představování, jak bývá myšlení většinou představováno, ale reagování na to, co je podstatné.<sup>9</sup> Lze dodat, že stejný požadavek musíme vztahovat i na filosofii výchovy.

Otakar A. Funda shrnuje, že základní význam a přínos filosofie spočívá v tom, že ona sama je výchovou. V českém prostředí je termín filosofie výchovy propagován především okruhem odborníků soustředěných kolem katedry filosofie Pedagogické fakulty University Karlovy. Filosofii výchovy tito odborníci míní nejen filosofickou reflexi problematiky výchovy, nýbrž zcela důvodně chápou samotnou filosofii jako výchovné dění. Zaměřují se přitom přednostně na tu část filosofie, která vychází z metafyzické tradice a která má na zřeteli transcendentální rozměr, chápe člověka jako duchovní bytost a usiluje o kultivaci lidství, přičemž v tvorbě a rozvoji lidské kultury spatřuje samotný vrchol a smysl pobytu člověka na světě. Podle Fundy filosofie jako láska k moudrosti je výchovou bez ohledu na své dílčí specifické zaměření. Láska k moudrosti totiž člověka utváří.<sup>10</sup> Je zřejmé, že jedním ze zásadních předmětů filosofie výchovy je kultivace lidského jedince, která je vedená primárně láskou k moudrosti.

Palouš se vyjadřuje k termínu výchova. Výchova podle tohoto předního českého odborníka představuje působení jednoho člověka na druhého, což znamená, že výchova je vychovávání. Palouš identifikuje fenomén výchovy s činností vychovatele. Přitom si klade otázku, zda již při rozpoznávání výchovných situací jako výchovných není akcent na vychovatelský pól svědectvím, že naše doba na něco podstatného pozapomenula. Rovněž se táže, jaký význam v tomto ohledu sehrává novověký koncept lidské subjektivity, v rámci kterého jedinec-subjekt působí záměrně na jiného jedince-subjekt, zastávající roli objektu. A konečně Palouše zajímá, zda celé toto pojetí výchovy, která chce v duchu předběžného působení – např. matky na dítě, mistra na učně, učitele na žáka, trenéra na sportovce atd. – je jakýmsi novověkým, zejména pak charakteristicky moderním změtením toho, co kdysi bylo nejen jednoznačnější ve své jednodušší

---

<sup>9</sup> ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, str. 17.

<sup>10</sup> FUNDA, A. O. *Když se rákos chvěje nad hladinou*, str. 58 – 59.

podobě, ale i průzračnější ve svém hlubokém nároku?<sup>11</sup> Je nutné konstatovat, že žádná z otázek vznesených Paloušem nebyla doposud uspokojivě zodpovězena.

Naděžda Pelcová a Ilona Semrádová akcentují význam fenoménu vzdělanosti. Ta podle nich nemůže být jen sumou konkrétních vědomostí, poznatků či postupů, je naopak výrazem zásadního porozumění nejširšímu kontextu vědění a rozhodování. Je pro ni typická schopnost rozlišovat podstatné a nepodstatné, celek a části, povrch a hloubku či příčiny a důsledky. Vzdělanost představuje životní orientaci, schopnost přemýšlet, hodnotit, vybírat a rozhodovat se s přihlédnutím k povaze celku, ať již je tímto celkem příroda, svět, společnost či svědomí. A je to právě tento celostní nárok, zdůrazňuje zmíněná autorská dvojice, který určuje základní úkol filosofie výchovy. Filosofie výchovy – na rozdíl např. od teorie výchovy – se zaměřuje především na kladení otázek: Co to je výchova? Co to je vzdělanost? Filosofie výchovy se pak na tyto otázky pokouší odpovědět ve třech základních úrovních:<sup>12</sup>

- Výchova se děje ve světě, je prací pro budoucnost světa, výchova vždy znamená určité porozumění světu jako celku, je vymezením toho, jak do světa patříme, co v něm hledáme a jakým způsobem ho spoluvytváříme;
- Výchova je nejvlastnějším lidským vztahem mezi rodiči a jejich potomky, je vztahem napříč generacemi, je závazností poznamenanou různými formami mezilidských vztahů, ať se již jedná o vztahy rodinné, rodové, občanské, státní či národní. Jde primárně o sociální a společenský rozměr výchovy;
- Výchova je nikdy neukončený proces, i vychovatel je totiž v průběhu výchovy vychováván, výchova představuje jakýsi existenciál. Zakládá se a formuje vždy znovu v každém našem činu, který má výchovnou relevanci.

Poněkud jiný přístup ke zkoumání předmětu filosofie výchovy zaujímá Martin Strouhal, který nachází těsné souvislosti mezi filosofií výchovy na jedné straně a teorií výchovy na straně druhé. Teorie výchovy je podle tohoto odborníka až neoddělitelně spjata s filosofickou reflexí cílů výchovy. Významný okruh zájmů teorie výchovy představuje studium předpokladů fenoménů výchovy v tom nejširším slova smyslu. Jedná se o studium myšlenkového a dějinného pozadí aktuální podoby vychovatelských

<sup>11</sup> PALOUSH, R. *Čas výchovy*, str. 13.

<sup>12</sup> PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, str. 17.

a vzdělávacích aktivit. Z tohoto hlediska lze teorii výchovy chápat jako hermeneuticky orientovanou disciplínu, která se snaží rozkrývat nejen filosofické, ale také ideologické a dějinné předpoklady teorie a praxe. Teorie výchovy se podle výše zmíněného autora rovněž snaží určit, jaký je poměr pedagogiky k filosofii či, jinak řečeno, jaký je poměr filosofie výchovy a teorie výchovy. Vzhledem k tomu, že v současné době pedagogika akcentuje fenomény celoživotního učení, permanentního osvojování nových poznatků, sebevýchovy a rovněž sebevzdělávání, má filosofie pro pedagogiku zcela zásadní význam, protože procesy edukace nelze realizovat bez vědomí základní filosofické otázky: K jaké podobě či jakému typu člověka máme prostřednictvím výchovy směřovat?<sup>13</sup>

Zajímavá hlediska do otázky vymezení předmětu filosofie výchovy vnášejí opět Pelcová a Semrádová. Problematiku výchovy a vzdělávání je podle nich nutné zkoumat v aktuálních souvislostech současného světa a současné společnosti a v kontextu smysluplnosti života. Základním cílem filosofie výchovy je podle autorek otevírat zmíněné souvislosti a kontexty, v nichž může výchova podstatně vystoupit. Filosofie výchovy by měla spočívat v péči a starosti o člověka, měla by se vždy znovu a znovu vracet k východiskům, k podstatnému. Filosofické myšlení – což se týká i filosofie výchovy – nevykazuje pokrok ve smyslu nárůstu poznatků. Nejdůležitějším úkolem filosofie výchovy je proto podle výše uvedených autorek udržovat myšlení vychovatelů v pohybu, v neklidu a živém tázání. Filosofie výchovy by měla dosáhnout toho, aby se vychovatelé nespokojovali s hotovými návody, s předem připravenými postupy či stereotypy v myšlení a jednání, nýbrž aby byli schopni podrobovat své myšlení neustálé sebekritice a zpochybňování zdánlivě samozřejmého. Filosofie výchovy, uzavírají zmíněné autorky, se snaží zkoumat výchovu jako fenomén – nebo spíše jako jakýsi prafenomén – lidství, tedy jako specifický způsob, v rámci kterého se ukazují bytostné možnosti každého člověka. Toto konstatování se přitom týká nejen těch, kteří jsou vychováváni, ale také těch, kteří vychovávají.<sup>14</sup>

Aspekt udržování myšlení v pohybu a pochybnostech akcentují také Bendl a kol., podle kterých je výchova v podstatě péčí o životní pohyb či dynamiku a vývoj,

---

<sup>13</sup> STROUHAL, M. *Teorie výchovy*, str. 75 – 77.

<sup>14</sup> PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, str. 11 – 13.

kterým člověk nadaný moudrostí a rozumem dává rozměr transcendence. Samo vychovatelovo snažení je podle autorů filosofii. Pokud by se ve společnosti filosofie nedostávalo, docházelo by nejen k celkovému úbytku vědění, ale také ke ztenčování elit ve společnosti. Člověk by za absence transcendence podle Bendla a kol. ztrácel bod, ke kterému se může vztahovat, vytrácel by se duchovní rozměr společnosti i vědění a lidé by se hlavně prostřednictvím materiálních statků stali velice manipulovatelnými.<sup>15</sup>

Filosofie výchovy má ve společnosti stále významné praktické opodstatnění. Tváří v tvář dynamickému vývoji technologií, globální ekonomiky, situaci ve světě i tváří v tvář měnící se společnosti v České republice a dalších evropských zemích je nutné stále znovu a znovu se tázat, jakými způsoby může edukace přispět k tomu, aby svět byl stále příjemnějším místem k životu, aby společnost byla stále spravedlivější a umožňovala rozvoj každého individua.

Z českých autorů tuto skutečnost zajímavým způsobem reflektují např. Josef Šmajš, Bohuslav Binka a Ivo Rolný, a to v širším kontextu bioetiky, pro tyto autory tak charakteristickém. Zmíněná autorská trojice konstatuje, že právě ve fázi technicky a ekonomicky vyspělé civilizace člověk paradoxně nepotřebuje pouze vzdělání občanského, technického či ekonomického charakteru. Člověk a lidstvo potřebuje vzdělání evoluční, biologické a obecně kulturní. Podle autorů by se mělo jednat o takové vzdělání, které lidem usnadní poznání absolutní priority přirozené uspořádanosti Země. Avšak důvodem takového vzdělání by primárně nemělo být pouhé emoční či racionální uspokojení, pouhé postižení dobra, krásy a pravdy. Hodnot, ze kterých by mohla znovu čerpat současná morálka. V novém systémovém poznání, za které se autorská trojice zasazuje, by nemělo jít jen o tradiční pravdu a dobro. Naopak by mělo jít o dlouhodobou slučitelnost neboli funkční kompatibilitu lidské kultury na jedné straně a přírody na straně druhé, o naplnění lidské druhové perspektivy, a to v souladu s mezí, kterou lidstvu určila samotná příroda a evoluce.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> BENDL, S. a kol. *Vychovatelství*, str. 65.

<sup>16</sup> ŠMAJS, J.; BINKA, B.; ROLNÝ, I. *Etika, ekonomika, příroda*, str. 80.

## 2 FILOSOFICKÁ REFLEXE PROBLEMATIKY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V HISTORII

Na úvod této kapitoly lze citovat následující shrnující konstatování Milana Klapetka, podle kterého je filosofie „... věda o tom, o čem nemůžeme nic vědět, avšak to jí neubírá na významu. Je to pokus o usoustavnění všeho poznání a jeho uvedení do všeobecného řádu (...) Dějiny filosofie předkládají člověku různé historicky vyzkoušené vzorce a paradigmaty myšlení, jejichž znalost značně zvyšuje schopnost komunikace s lidmi jiné životní filosofie, než je naše vlastní. Úpadek filosofického vzdělání s sebou nese úpadek schopnosti sebereflexe, což znamená především úpadek schopnosti kriticky posuzovat vlastní názory a stanoviska, a tím ve svých důsledcích i úpadek schopnosti lidí porozumět si mezi sebou navzájem. Deficit filosofického vzdělání se silně a citlivě projevuje ve vztahu k obsahům vlastní mysli.“<sup>17</sup> Z citovaného textu jednoznačně vyplývá, že edukace ve smyslu jednoty výchovy a vzdělávání představuje nástroj, prostřednictvím kterého filosofie může působit – a také působí – na společnost. V tomto ohledu je filosofie sama o sobě filosofií výchovy přesně v tom smyslu, jak to postuluje Funda.

V tomto ohledu se filosofie výchovy také často projevovala v průběhu historického vývoje západní civilizace a jejího myšlení. S určitým zjednodušením lze konstatovat – jak činí např. Pelcová a Semrádová – že v podstatě vždy obecně platilo, že výchova je ze své povahy transcendentní činností, a to i v těch podobách, které jsou transcendentnu, jak je obvykle chápeme, zdánlivě vzdáleny. Výchova se vždy dotýkala – a stále se dotýká – určitého celku, ať již je tímto celkem svět, společnost, lidská osobnost atd. Výchova otevírá jiné horizonty než běžná skutečnost a lze ji považovat za jakési uvádění do těchto horizontů. Proto podle výše zmíněné autorské dvojice pro výchovu a vzdělávání v dnešním světě platí více než kdy jindy, že nejdůležitější je myslet celostně. Zásadní otázka v tomto ohledu zní, zda to naši odborníci umí, zda to umí ekonomové, právníci, učitelé atd.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> KLAPETEK, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*, str. 167.

<sup>18</sup> PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, str. 20.

## 2.1 STAROVĚK A STŘEDOVĚK

Na úvod této podkapitoly předložené práce je vhodné předeslat, že dějiny filosofie výchovy – či dějiny filosofické reflexe problematiky výchovy a vzdělávání – jsou v podstatě stejně bohaté a rozvětvené jako dosavadní dějiny filosofického myšlení samotného. I když bude níže pozornost věnována pouze filosofickému myšlení v prostředí západní civilizace, stejně není možné podat byt' jen stručný přehled tohoto myšlení. V následujícím textu proto bude nutně uveden jen velice omezený výběr filosofů a jejich myšlenek. Platnost tohoto konstatování se přitom v plné míře vztahuje také na následující podkapitolu, která bude věnovaná otázce filosofické reflexe výchovy a vzdělávání v novověku a minulém století.

Úvaha o vědním a filosofickém profilu teorie výchovy musí podle Strouhala začínat u samotných základů – u analýzy historických předpokladů, ze kterých více či méně uvědoměle každá teorie vychází. Tyto předpoklady pak slouží jako nosné opory teorie, poskytují jí terminologická východiska atd. Skutečná filosofie výchovy se podle zmíněného autora objevuje teprve tam, kde člověk vystoupí za hranice neproblematicky známé skutečnosti, tam, kde se tradice a její poselství staly problémem, kde to, na co člověk navazuje, přestalo již být důvěryhodné a vhodné k dalšímu napodobování. Filosofie výchovy se mohla objevit až tam, kde narativní vědění vázané na tradici a kulturu a zakládající obecný konsensus již ztratilo svou přesvědčovací schopnost, a tím i regulativní moc. Pokud nyní zůstaneme pouze v prostředí západní civilizace, pak podle výše zmíněného autora platí, že ústup narativního vědění se spojuje právě s nástupem filosofické reflexe a historický počátek filosofie výchovy je tak spojen s historickými počátky samotné evropské filosofie – s obdobím řecké antiky.<sup>19</sup> V prostředí starších civilizací v tomto ohledu mnoho inspirujícího materiálu nenalezneme.

Pedagogické myšlení antiky a s ním související filosofie výchovy se podle Markéty Dvořákové a kol. rozvíjely ve vrcholném období řecké filosofie během šestého a pátého století před Kristem, kdy základní témata společenské diskuse v Řecku představovalo dobro a obecné zlepšování života obce, čehož mělo být dosaženo i

---

<sup>19</sup> STROUHAL, M. *Teorie výchovy*, str. 15.

výchovou.<sup>20</sup> Základní fenomén filosofie výchovy v antickém období představoval – jak ve své práci zdůrazňuje např. Lucie Zormanová – ideál kalokagathie, tedy ideál krásy a dobra, který se mohl uskutečňovat prostřednictvím syntézy nejen rozumové a tělesné výchovy, jak je obvykle uváděno, ale také mravní a estetické výchovy.<sup>21</sup>

Podle Miroslava Procházky to byl především Platón, který do řady svých dialogů vtiskl specifické představy o výchově jako základním předpokladu pro mravní vývoj jednotlivce i pro prosazení požadavků společnosti na člověka. Poznání či vzdělanost se v rámci jeho konceptu – představeném např. v *Ústavě* – staly dominantní silou společenského zřízení či uspořádání. Výchova i vzdělávání by podle Platóna měly vést děti i dospívající k mravnosti a kázní. Platón svou filosofii výchovy rozvíjel v kontextu své filosofie dobra. V tomto ohledu pak onen velký antický myslitel rozlišoval dobro božské, spočívající v rozumnosti, spravedlnosti a statečnosti člověka, a dobro lidské, spočívající ve zdraví, v kráse žen a síle mužů a v bohatství všech. Právě lidské dobro je podle Platóna podmíněno výchovou. Výchova totiž podle něj člověka vede k dobrému občanství a dobrý občan pak má ve společnosti dostatečný prostor pro sílu, bohatství a úspěch.<sup>22</sup>

Po celou dobu vývoje lidského rodu se člověk musel v důsledku vnějších, ale i vnitřních faktorů učit a reagovat na neustálé změny. Toto učení a reagování bylo dlouho dobu převážně intuitivní. V evropském prostředí se teprve v antickém Řecku, jak zdůrazňuje např. Milan Beneš, začalo vyvíjet pedagogické myšlení, a to v těsné souvislosti s obecnějším myšlením filosofickým. Později – během středověku – se pedagogické myšlení stalo specifickou součástí teologie, kterou lze považovat za dílčí aspekt filosofie. V prostředí antického Řecka se filosofie začala rozvíjet jako universální myšlení a hledání pravdy, dobra a krásna. Ovšem pro mnohé myslitele přestaly být věci samozřejmými. Antika si tudíž kladla otázky, proč je něco právě tak, jak je, zda věci a jevy nemohou být jiné a hlavně zda věci a jevy nelze vylepšit. Pedagogické myšlení v tomto prostředí vzniklo jako specifická reakce na problém, zda

---

<sup>20</sup> DVOŘÁKOVÁ, M. a kol. *Základní učebnice pedagogiky*, str. 139.

<sup>21</sup> ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*, str. 22 – 23.

<sup>22</sup> PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*, str. 12.

je možné zasáhnout do vývoje člověka takovým způsobem, aby se z něj stal člověk mnohem lepší, hodnotnější a dokonalejší.<sup>23</sup>

Již v průběhu antiky – jak zdůrazňují např. Vališová, Kasíková a kol. – se filosofie výchovy zabývala otázkami, které nemají primárně předmětnou povahu a které nelze z předmětného světa jednoduše odvodit. Jednalo se – a stále se jedná – o otázky po smyslu bytí, lidské existence, hodnot, péče o duši, pojetí cnostného, dobrého či mravného života atd. Filosofie výchovy chápána jako významná a specifická součást touhy po moudrosti znamenala mít porozumění pro celek a na základě takového porozumění pak hledat a formulovat míru pro dílčí věci, jevy či události ve světě. Již během antiky proto filosofie výchovy nechtěla být pouhým nástrojem, nýbrž usilovala o to, aby byla oborem, který odhaluje, že životní moudrost – nejvlastnější cíl filosofie – představuje předpoklad každé praktické lidské aktivity a jejího smyslu. V případě výchovy se filosofie snažila především o odhalování cílů výchovy – výchovných ideálů.<sup>24</sup>

Rovněž Aristoteles – zdůrazňuje Procházka – podtrhoval ve svých úvahách o společnosti význam výchovy. Člověka chápal jako tvora společenského či politického, jehož přirozeností je žít s ostatními ve společenství.<sup>25</sup>

Co se týče středověkého období vývoje západní civilizace, lze např. společně se Zormanovou stručně shrnout, že středověk svým dogmatismem a rigidním scholastickým přístupem nepřinesl do vývoje filosofie výchovy – a ani např. do vývoje vyučovacích metod – žádný výraznější pokrok. Pozitivní změny v tomto ohledu nastaly v evropském prostředí až v období renesance.<sup>26</sup> V období renesance a humanismu se totiž podle Beneše začal postupně prosazovat aktivní výchovný přístup. Člověk začal být vnímán jako produkt vlastní činnosti, přičemž právě toto pojetí podle zmíněného autora se stalo významným předpokladem aktivní výchovy, která se začala postupně osamostatňovat od náboženství.<sup>27</sup> Přesto by nebylo vhodné středověk z hlediska přínosu k rozvoji filosofie výchovy či edukace zcela zatracovat. Vždyť např. Procházka

---

<sup>23</sup> BENEŠ, M. *Andragogika*, str. 13.

<sup>24</sup> VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*, str. 64.

<sup>25</sup> PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*, str. 12 – 13.

<sup>26</sup> ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*, str. 23 – 24.

<sup>27</sup> BENEŠ, M. *Andragogika*, str. 14.



připomíná význam křesťanského ideálu vycházejícího z učení Ježíše Krista. Tento ideál se přitom promítal i do výchovy v rámci středověké společnosti, výchovy realizované církví, pro kterou byla typická snaha prosazovat lásku k bližním a soucit s trpícími. Procházka neopomíná zdůraznit, že cesta tohoto ideálu dějinami byla samozřejmě velmi složitá, ovšem postupně se situace zlepšovala.<sup>28</sup> Je totiž mimo jakoukoli pochybnost, že to byly právě výše jen stručně představené křesťanské ideály, které se výrazným, či spíše zásadním způsobem zasloužily o postupnou humanizaci evropské či západní společnosti a projevíly se mimo jiné i ve výchově a vzdělávání.

## 2.2 NOVOVĚK A 20. STOLETÍ

V rámci této podkapitoly samozřejmě není možné opomenout význam díla Jana Amose Komenského, především pak jeho filosofie výchovy. Podle Tomáše Kaspera a Dany Kasperové Jan Amos Komenský, či přesněji řečeno jeho dílo, představuje významný přelom v pedagogickém myšlení. Komenský totiž výchovu primárně chápe jako prostředek k nápravě lidstva, k vyvedení člověka z bloudění, k nalezení pravdy a řádu. Tento aspekt Komenského myšlení – který lze s určitým zjednodušením označit jako pansofický – vyústil na samotném sklonku jeho života v monumentálním díle nazvaném *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Základem Komenského pansofické, všennápravné filosofie je to učitel, který uvádí člověka do jednoty světa, do souvislostí, kde každá jednotlivost má vztah k celku a kde je možné každého člověka dovést k poznání Božího řádu a k osvícení. Cílem Komenského snah není výchova ke konkrétnímu povolání či postavení ve společnosti – to by člověk pouze zůstal pohlcen v labyrintu světa – nýbrž výchova k lidství, k všeobecné lidské vzdělanosti, která má být poskytnuta všem lidem bez rozdílu. Komenský věřil v řád světa a v to, že tento řád je poznatelný. Právě tato víra jej vedla k myšlence Pansofie, možnosti učit vše, což lze realizovat jak prostřednictvím rozumu, tak i prostřednictvím smyslů. Základem Komenského výchovy se stala harmonie. Na základě právě uvedeného je podle zmíněné autorské dvojice oprávněné o Janu Amosovi Komenském hovořit jako o jednom

---

<sup>28</sup> PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*, str. 15.

z největších humanistů, kteří se svým dílem zasazují o zvýšení lidské svobody a růst vzdělanosti.<sup>29</sup>

Palouš k fenoménu Komenského Pansofie uvádí, že Pansofie není jen viděním pravé skutečnosti (teorií), ale není ani praxí, kterou Palouš chápe jako neteoretický, prakticistní pohyb člověka na světě. Vrcholem, korunou pravého vědění je v Komenského pojetí bytí člověka na zemi, ovšem podle Palouše se jedná o bytí pojaté jako služba věcem a lidem sub specie celkového smyslu, který každé živé i neživé bytosti propůjčí její pravé místo. Komenského pansofické vědění podle Palouše předpokládá, že autonomní lidské vědění se vzdá sebe sama, že se zřekne veškeré vlastní moci a vůle. Svobodná vůle je člověku dána proto, aby byl ze své svobody k dispozici svému pravému poslání. Člověk svou svobodnou vůlí získává s rizikem, že ji zneužije k nemorálním cílům, čímž zároveň vlastně ztratí svoji svobodu. Lidská svoboda se podle Komenského totiž může plně uplatnit a rozvíjet pouze v prostoru morálního světa s hodnotami dobra a zla. Právě zlá vůle a svévole působí disharmonii a negativní stav změtenosti, ale člověk, který je pansoficky vzdělaný, uplatní svou svobodu.<sup>30</sup>

Zhruba do konce osmnáctého století – konstatují Pelcová a Semrádová – byly vzdělanost a výchova úzce spjaty a tvořily vpravdě jednotnou edukaci. Tak např. Fichtova idea vzdělance jako ochránce věčných hodnot se snažila navodit pojetí vzdělání jako určité životní orientace, jako životního programu a postoje, který dokázal určit ráz celých epoch. Vzdělanost již tehdy představovala významný vhléd do společenského, kulturního a sociálního dění v Evropě. Jan Amos Komenský pak spojil ideu vzdělanosti s pansofií (vševědou či všeobecnou moudrostí), která není pouhým shrnutím či sumací všeho vědění, nýbrž – jak uváděl sám Komenský – představuje takový řád vědění, který koresponduje s řádem bytí. Základní smysl takto pojatého vzdělávání pak nespočívá v narcistním rozvoji jednotlivce, ve svévolném zmnožování sil a moci člověka, nýbrž v nápravě věcí lidských, ve schopnosti člověka vnášet řád do rozrušeného světa. Základním smyslem výchovy podle Jana Amose Komenského je pečovat o jednotu moudrosti, mravnosti a zbožnosti. To jsou základní síly, které jsou

---

<sup>29</sup> KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*, str. 11 – 19.

<sup>30</sup> PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, str. 24.

člověku dány v jeho přirozenosti – a korespondují s rozumem, svobodnou vůlí a vírou – které však teprve musí být uskutečněny a rozvinuty prostřednictvím důkladné výchovy.<sup>31</sup>

S určitým zjednodušením lze konstatovat, že Jan Amos Komenský, byť třeba některými aspekty svého filosofického myšlení ještě tzv. vězel ve středověku, již částečným způsobem předznamenal osvícenské myšlení. Toto předznamenání se týkalo především pedagogického aspektu Komenského myšlení.

Na tuto skutečnost ostatně upozorňuje např. i Beneš. Osvícenství se svou vírou v rozum, poznání, vědění a vědu a naopak s despektem k autoritám či tradici se stalo cestou k řešení problémů lidské společnosti a zárukou pokroku, přičemž ovšem nerezignovalo ani na morálku. V kontextu osvícenského myšlení začala být výchova považována za potenciálně účinný nástroj pro rozvoj a také pro emancipaci jednotlivců i celé společnosti. Filosofie výchovy či edukace v období osvícenství přitom podle Beneše vycházela z následujících předpokladů:<sup>32</sup>

- Každý člověk je vychovatelný jiným člověkem, veškerá výchova dětí je proto odkázána na osobnost vychovatele, na jeho schopnosti, dovednosti, znalosti;
- Dítě je v kontextu osvícenského myšlení nejenom vychovatelné, ale navíc také na výchovu zcela odkázané, tudíž jsou výchovné instituce zcela nezbytné;
- Existují správné metody výchovy a na učitelích spočívá úkol je používat;
- Výchova připravuje dítě na život v celé jeho šíři, nejde jen o zprostředkování konkrétních znalostí a dovedností, ale především o formování celé osobnosti;
- Výchova v institucích připravuje dítě na život, současně ale chrání dítě před neúměrnými nároky společnosti, např. před zneužíváním jeho pracovní síly;
- Škola se musí osvobodit od poručnictví církve, musí se stát a nadále být primárně a výhradně pedagogickou institucí.

Z hlediska filosofie výchovy byl významnou osobností také Johann Heinrich Pestalozzi, který v rámci edukace jako zásadní hodnoty prosazoval především všestrannost a systematičnost, podporu přirozené aktivity dítěte a těsné propojení teorie

---

<sup>31</sup> PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, str. 15.

<sup>32</sup> BENEŠ, M. *Andragogika*, str. 14.

s praxí, konkrétně pak učení s prací. Jako základní cíl výchovného a vzdělávacího procesu Pestalozzi nespatořoval prosté osvojování poznatků, nýbrž rozvoj schopností žáků, a to především v oblasti myšlení. Progresivní myšlenkou je zejména Pestalozziho důraz na to, že veškeré vyučování má mít výchovný charakter, jehož hlavní cíl spočívá v mravním rozvoji jedince, v jeho neustálém sebezdokonalování a postupném odhalování lidskosti v každém člověku.<sup>33</sup>

Dále je nutné věnovat alespoň stručnou pozornost osobnosti a především dílu Johanna Friedricha Herbart, který se rovněž významně zapsal do dějin filosofie výchovy. Herbart – navazující v tomto ohledu na Pestalozziho – se zejména snažil o humanizaci výchovy, jejímž cílem měl být mravní a správně jednající člověk. Herbart byl přesvědčen, že takovým člověkem se stane ten, který se ve svém jednání řídí správným poznáním věcí a jevů. Svobodné a dobré jednání totiž podle něj vždy následuje za pravým poznáním. Vůle člověka není zcela svobodná, nýbrž je vždy omezena právě poznáním, s nímž se má nacházet v těsné harmonii. Takového stavu přitom může být dosaženo pouze prostřednictvím výchovy a vyučování. Cílem Herbartova ve vyučování byla ctnost a morálka. Dítě by se mělo chovat podle poznávaných skutečností a k tomuto cíli by jej mělo vést tzv. výchovné vyučování ve škole. Pedagogika v rámci konceptu Johanna Friedricha Herbart představuje praktickou filosofii s výrazným etickým aspektem.<sup>34</sup>

Na tomto místě je nutné společně se Zormanovou zdůraznit, že Herbartova teorie byla jeho nástupci, zvanými herbartovci, zdogmatizována, což se týkalo především jeho teorie tzv. formálních stupňů vyučování. Toto zdogmatizování v pedagogické praxi vedlo k nadměrnému memorování, paměťovému učení a pasivitě žáků.<sup>35</sup> Jak je zřetelně vidno, i filosofie výchovy a edukace se někdy pohybovala ve slepých uličkách, které nevedly k optimálním výsledkům. Vališová, Kasíková a kol. v této souvislosti upozorňují, že herbartovský model edukace kladl přehnaný důraz především na slovní metodu a přinášel s sebou jednostranný intelektualismus. Do

---

<sup>33</sup> ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*, str. 15.

<sup>34</sup> KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*, str. 107.

<sup>35</sup> ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*, str. 26.

značné míry spontánní reakci na zjevné vady herbartismu představovalo reformní pedagogické hnutí.<sup>36</sup>

Nové významné impulsy získala filosofická reflexe problematiky výchovy a vzdělávání během devatenáctého století. Jak zdůrazňují např. Lenka Gulová, Radim Šíp a kol., hrozilo tehdy radikální odtržení pedagogické praxe od teorie. Právě za této situace se začaly stupňovat požadavky na pedagogickou filosofii a také na filosofii výchovy, aby se profilovala jako relativně samostatná věda a zřekla se doposud převažující pseudofilosofické světonázorové normativnosti. Především v německy mluvících zemích se ve druhé polovině devatenáctého století začaly postupně profilovat tři pedagogické vědy: Zaprvé se jednalo o vědu o výchově, zadruhé pak o praktickou pedagogiku a konečně zatřetí o samostatnou pedagogickou filosofii, která byla rovněž označována jako filosofie výchovy. Zmíněný autorský kolektiv v zájmu úplnosti dodává, že až do poloviny devatenáctého století bylo pedagogické myšlení součástí jednotlivých filosofických systémů. Základním úkolem pedagogické filosofie do té doby bylo vždy buď reprodukovat řád, který již existoval, nebo dovést danou skupinu lidí k novému pochopení světa. Ovšem v obou případech pedagogické myšlení nepřekračovalo horizont určitého systému norem.<sup>37</sup>

Dagmar Čábalová shrnuje, že v průběhu dvacátého století výchovu či edukaci výrazněji ovlivnily především tři filosofické a psychologické směry, které jsou zajímavé zejména z hlediska porozumění člověku ve výchově. Jedná se o existencialismus, personalismus a také o psychoanalýzu. Existencialismus obrací pozornost světa a výchovy k člověku. Jde o hledání člověka jako subjektu světa současné doby. Vyjadřuje pocity moderního člověka jako starost o vlastní bytí a jeho svobodu, volbu sebe sama podle svých možností. Pochopíme-li člověka tímto způsobem, pak současně pochopíme, že není pouhým objektem výchovy, ale především jejím subjektem, který se opírá o vlastní existenci v překonávání různých problémů a situací v současné společnosti. Člověk má ve světě i ve výchově svobodu volby, protože také disponuje svobodou úniku. Je ovlivněn současností, ale také minulostí, hledá klíč k porozumění svého bytí a smyslu bytí na tomto světě. Pro pedagogiku je existencialismus inspirující především

---

<sup>36</sup> VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*, str. 192 – 193.

<sup>37</sup> GULOVÁ, L.; ŠÍP, R. (eds) *Výzkumné metody v pedagogické praxi*, str. 14 – 20.

tím, že v rámci edukace (ve výchově a vzdělávání), je zapotřebí pochopit limitovanost člověka, jeho vlastní existenci a možnosti.<sup>38</sup> Na zajímavé souvislosti existencialismu na jedné straně a výchovy či edukace na straně druhé upozorňují i Bendl a kol.<sup>39</sup> Markéta Dvořáčková, Zdeněk Kolář a Ivana Tvrzová v této souvislosti dokonce hovoří o tzv. existencialistické pedagogice, jakožto specifickém směru pedagogiky.<sup>40</sup>

Čábalová upozorňuje, že specifickým východiskem pro pojetí výchovy může být také filosofie personalismu, zastoupená např. Martinem Buberem. Jeho koncepce dialogu představuje svým hlubokým humanistickým zaměřením dvě polohy lidství v tomto světě, které se stávají klíčem porozumění člověku. Buberova humanistická teze konstituování lidské osoby v dialogu znamená, že objevit sebe sama – Já – může člověk jedině ve vztahu k druhému člověku, nalezením Ty. Dialog se přitom stává prostředkem porozumění člověku a jeho postojům. Tento dialog předpokládá poznání vlastní identity – Já a akceptování druhého člověka a jeho názorů – Ty, aniž se Já vzdá svých hodnot, názorů a vlastního bytí. Pro pedagogiku a koncepci výchovy je východisko personalismu důležité zejména v tom, že žák ve výchově, ve vzájemném vztahu s učitelem či obecněji vychovatelem, se nestává předmětem zkušenosti učitele nebo žáka, ale je světem samým. Tento výchovný vztah je charakterizován především procesem tvoření, vynalézání, objevování, ale také vzájemným obohacováním svého sebepojetí. Jedinec se tak stává sám sebou a konečně nalézá svou vlastní identitu.<sup>41</sup>

Jako třetí z významných filosofických a psychologických směrů minulého století, které jsou zajímavé zejména z hlediska porozumění člověku ve výchově, byla výše uvedená psychoanalýza. Její širší kontext popisuje např. Martin Cipro, který navíc zdůrazňuje, že výchova a vzdělávání sice v psychoanalytických úvahách hrají významnou roli, ovšem mnohem více akcentovány jsou v rámci psychoanalýzy hlavně fenomény sebevzdělávání a sebevýchovy.<sup>42</sup>

Podle Čábalové teorie psychoanalýzy představuje bezesporu velice zajímavý přínos pro chápání člověka a výchovy či obecněji edukačního procesu. Autorka

---

<sup>38</sup> ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, str. 37.

<sup>39</sup> BENDL, S. a kol. *Vychovatelství*, str. 67.

<sup>40</sup> DVOŘÁKOVÁ, M. a kol. *Základní učebnice pedagogiky*, str. 219.

<sup>41</sup> ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, str. 37 – 38.

<sup>42</sup> CIPRO, M. *Psychoanalytické koučování*, str. 195.

připouští, že psychoanalýza je sice obvykle považována spíše za psychologické než filosofické východisko koncepce člověka, ovšem mnohé oblasti psychoanalýzy – především se jedná o hluboké porozumění člověku prostřednictvím porozumění příčinám a dynamice konfliktů v psychice člověka, pochopení nitra člověka – představují zajímavou inspiraci k filosofickému pojetí výchovy. Podle zmíněné autorky je tomu tak zejména z toho důvodu, že psychoanalýza otevírá pedagogice cesty v následujících otázkách: Jaký dopad může mít pedagogické (výchovné i vzdělávací) působení na žáka? Co se může odehrávat uvnitř osobnosti žáka? Jak se žák vnitřně mění?<sup>43</sup> Je skutečně nutné připustit, že právě naznačenými otázkami se může důkladně zabývat také filosofie výchovy.

Pro celé minulé století byl také charakteristický pedocentrismus, pedagogický směr vzniklý na přelomu devatenáctého a dvacátého století. Pro toto pojetí výchovy a vzdělávání, které významným způsobem ovlivnilo pedagogické myšlení, je zcela typické, že se opírá o respektování – ba v mnoha ohledech až o přecenění – práv či potřeb dítěte. Cíle výchovy jsou v rámci tohoto směru primárně odvozovány od individuálních potřeb dítěte, od jeho zájmů a možností. Je nutné upozornit – a zmíněný Kolář a kol. tak objektivně činí, že pedocentrismus ve svých krajních polohách vede až k odmítání výchovy jako násilného vstupování do přirozeného vývoje dítěte. Pedocentrismus se snaží stavět na podněcování zrání vnitřních psychických procesů a jejich rozvoj z nich samotných. V současné době je pedocentrismus již považován za značně jednostranné pojetí, které při opravdu důsledné aplikaci ve skutečnosti v podstatě poškozují dítě a jeho rozvoj.<sup>44</sup> Opět zde máme co do činění s další ze slepých uliček ve vývoji filosofie edukace.

---

<sup>43</sup> ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, str. 38.

<sup>44</sup> KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*, str. 99.

### 3 FILOSOFICKÁ REFLEXE PROBLEMATIKY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNOSTI

Již několikrát bylo v textu předložené práce zdůrazněno, že edukace ve smyslu jednoty výchovy a vzdělávání představuje nástroj, prostřednictvím kterého filosofie může působit – a také působí – na společnost. V tomto ohledu lze filosofii samu o sobě chápat jako filosofii výchovy. V podobném duchu k otázkám filosofie výchovy přistupuje také např. Jiří Šimek, který zdůrazňuje, že tím patrně nejdůležitějším plodem veškerého filosofického bádání by mělo být stále lepší porozumění člověka sobě samotnému i světu, ve kterém žije. Filosofie musí být lidmi vnímána nikoli jako akademická disciplína, nýbrž hlavně jako cesta vedoucí k porozumění, která může otevírat široké obory a poskytovat porozumění morálním výzvám i takovým lidem, kteří nedisponují formálním filosofickým vzděláním.<sup>45</sup>

Na tomto základě pak lze stavět praktickou konkrétní pedagogiku. Čábalová ostatně připouští, že výchovu a vzdělávání člověka – obecněji edukaci – vcelku výrazným, byť mnohdy nepostřehnutelným způsobem ovlivňovaly a stále ovlivňují některé filosofické, ale také psychologické směry.<sup>46</sup>

Na úvod této kapitoly předložené práce lze společně s Pelcovou a Semrádovou předeslat následující: „I když je výchova stará jako lidstvo samo, dodnes pro nás zůstává otevřenou otázkou. Pro výchovu je totiž výrazně charakteristické to, že s ní začínáme vždy znovu s každým novým dítětem, s každou novou vývojovou fází lidského života. To dobře ví rodič, který má více dětí. I když má mnoho zkušeností z předchozích „výchov“, vždy se znovu ocitá v situaci, pro niž nenalézá žádné předchozí precedenty řešení. To dobře ví učitel, který se rok co rok ocitá před novou třídou.“<sup>47</sup> K právě citovanému textu lze dodat, že výchova nezůstala neuzavřenou otázkou jen doposud, nýbrž že takovou bude i nadále, a to primárně vzhledem k objektivní nepoznatelnosti budoucnosti. Pravděpodobně nikdy nenastane situace, kdy si budeme moci říci, že všechny otázky filosofie výchovy jsou vyřešeny. To se nemůže stát již jen z toho důvodu, že život neustále přináší otázky nové.

<sup>45</sup> ŠIMEK, J. *Lékařská etika*, str. 19.

<sup>46</sup> ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, str. 37.

<sup>47</sup> PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, str. 17 – 18.



Z filosofie výchovy by měla vycházet koncepce vyučování. Zmíněný aspekt neuzavřenosti může formulaci koncepcí do jisté míry bránit. Ve své práci tuto skutečnost akcentují např. také Zdeněk Kolář a Alena Vališová.

Zmíněná autorská dvojice především zdůrazňuje, že koncepce vyučování ani zdaleka nejsou jednotné a vlastně takovými ani nikdy nebyly. V současné době už dávno neplatí jen tradiční herbartovský trojúhelník, zakládající strohé vyučování, spočívající na předávání poznatků a dovedností žákům, což je vše plně zajišťováno učitelem. V současné době – ve světě i v České republice – se nejen v teorii, ale i v pedagogické praxi prosazují mnohdy až diametrálně rozdílná pojetí vyučování, někdy dokonce i na jedné škole. Tato pojetí podle Koláře a Vališové sahají od tradičního herbartismu, přes pokusy o rozvíjející výuku, konstruktivistické vyučování, otevřené vyučování, až po více či méně otevřené koketování s alternativními modely vyučování.<sup>48</sup> S určitým zjednodušením lze konstatovat, že z hlediska filosofie výchovy či edukace je pro současnou dobu i školu charakteristická typicky postmoderní směsice nejrůznějších přístupů.

### **3.1 FILOSOFICKÁ VÝCHODISKA VÝCHOVY – EDUKACE**

Podle Zichy platí, že filosofie výchovy má své hluboké oprávnění. Je však charakteristické, že opodstatněnost tohoto oprávnění lépe pochopíme až tehdy, když filosofii výchovy budeme zkoumat v jejím vlastním místě, v těsném vztahu k pedagogické praxi. Tímto způsobem totiž můžeme poodhalit inspirativní sílu filosofie výchovy. K tomu, abychom filosofii výchovy dokázali nalézt či spíše realizovat v místě, které je jí vlastní, musíme podle Zichy učinit vstřícný krok, který spočívá v tom, že o fenoménech výchovy začneme uvažovat filosoficky. Uvažovat filosofickým způsobem znamená tázat se z hloubky vlastní myslitelské zkušenosti a vycházet tak vstříc samotné proměně myšlení. Pohyb proměny myšlení podle Zichy samozřejmě vrhá proměněné světlo na veškeré záležitosti, které se dříve zdály být jasné, neměnné či naopak nepodstatné, ale stejně tak dobře dokáže vrhat nové světlo na dosud neznámé

---

<sup>48</sup> KOLÁŘ, Z.; VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*, str. 11.

jevy. Filosofii výchovy bychom se podle něj měli zabývat proto, abychom se naučili promýšlet výchovu a vzdělání nejlépe prostřednictvím hlubokého tázání, které specifickým způsobem prohlubuje vztah k výchově. Prohloubení či rozšíření vztahu k nejrůznějším záležitostem výchovy činí tento vztah ještě otevřenější a vážnější, a to ve smyslu vzácnější, odpovědnější a odvážnější. V určité zkratce podle Zichy lze metaforicky konstatovat, že na území filosofie výchovy vstupujeme proto, abychom lépe porozuměli hloubce výchovné dimenze, abychom nově zakusili úctu k tomu, co si ji v horizontu této dimenze zaslouží, a především abychom si zajistili svobodný postoj k výchově.<sup>49</sup>

Filosofická reflexe problematiky výchovy a vzdělávání v současnosti nutně musí vycházet ze shrnutí této reflexe v dosavadních dějinách obecně filosofického a specificky pedagogického myšlení, protože na této reflexi musí stavět. Ovšem současně je nutné brát v úvahu všechny požadavky a možnosti, které před nás staví aktuální společenský, ekonomický a technologický vývoj.

Dvořáková a kol. na základě takové reflexe konstatují, že v minulosti se mnohdy objevovaly názory, že výchova je ve vztahu k osobnosti člověka doslova všemocná. V současné době již samozřejmě víme, že tomu tak není. Výchova sice v tomto ohledu zmůže opravdu mnoho, nicméně není ani zdaleka jediným faktorem, který ovlivňuje konkrétní kvalitu určitého člověka. Faktorů ovlivňujících člověka je velmi mnoho, přičemž navíc platí, že na každého z nás tyto faktory působí v individuálně odlišné skladbě, jiné intenzitě, v různém vzájemném propojení. Výchova je však právě tím faktorem, který zapříčiňuje originalitu každého z nás, který z každého z nás pomáhá vytvořit originální osobnost. Výchova proto vždy představuje záměrné působení na člověka, působení, které má svůj cíl.<sup>50</sup> Filosofie výchovy může v tomto ohledu výrazně napomoci především v tom, abychom na základě kritického zhodnocení reality dokázali cíle výchovy stanovovat opravdu relevantním způsobem, abychom tyto cíle dokázali důkladně promýšlet zvažováním různých možností.

K problematice cílů výchovy se samozřejmě vyjadřuje i Palouš. Cíle jsou podle tohoto předního českého odborníka výchovnými jen potud, pokud nejsou zvlášť toho,

<sup>49</sup> ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, str. 12 – 13.

<sup>50</sup> DVOŘÁKOVÁ, M. a kol. *Základní učebnice pedagogiky*, str. 16.

kdo chce vychovávat (např. dozorce v koncentračním táboře) nebo těch, jichž je daný dozorce nástrojem. Cíle ale nesmí být zvlášť ani toho, kdo je vychováván. Pokud jsou cíle něčím takovým, nejsou výchovnými, propadají se na jednu nebo druhou stranu. Ztrácí se svébytnost výchovného cíle.<sup>51</sup>

Libor Prudký, Petr Pabian a Karel Šima ve své práci prezentují jednu z variant rámcového členění jednotlivých proudů filosofie výchovy s uvedením stručné charakteristiky hodnotových struktur. Jedná se o tyto základní proudy:<sup>52</sup>

- Spiritualistický proud: je označován také jako proud metafyzický či proud transcendentální. Základem vzdělávání je podle představitelů tohoto proudu vztah mezi lidským já a universem z metafyzického pohledu. Dominantními zdroji tohoto proudu filosofie jsou především zen-buddhismus a taoismus;
- Paternalistické teorie: jsou označovány jako humanistické, nedirektivní, ale také svobodné, otevřené, alternativní atd. Opírají se o lidské já, o svobodu či autonomii jednotlivce. Základním úkolem učitele ve vztahu k žákovi je především usnadňovat učení a vedení žáka za účelem dosažení seberealizace;
- Kognitivně psychologické teorie: zaměřují se hlavně na takové vzdělávání, které posiluje a rozvíjí různé poznávací procesy, především pak usuzování, analýzu, řešení problémů, tvorbu mentálních obrazů a map atd. Teoretickým východiskem jsou poznatky kognitivní psychologie o nejrůznějších aspektech učení, s převahou zájmu o duševní procesy nebo o vlivy prostředí na učení;
- Technologické teorie: nazývají se i teorie systémové či technicko-systémové, zaměřují se na zdokonalení předávání různých informací použitím vhodných technologií. Spoléhají se na obdivuhodné možnosti počítačů a zlepšování kvality interakce člověka a řady informačních a komunikačních technologií;
- Socio-kognitivní teorie: akcentují význam kulturních a sociálních faktorů při utváření poznatků s oslabením psychologických přístupů. Konkrétní podobu pedagogiky zde vytvářejí především nejrůznější sociální a kulturní interakce;
- Sociální teorie: pracují s principem, že vzdělávání má umožnit řešení různých sociálních a kulturních problémů i problémů životního prostředí. Hlavním

---

<sup>51</sup> PALOÚŠ, R. *Čas výchovy*, str. 35.

<sup>52</sup> PRUDKÝ, L.; PABIAN, P.; ŠIMA, K. *České vysoké školství*, str. 113 – 114.

posláním vzdělávání je příprava vyučovaných na řešení těchto problémů, zvládnutí těchto problémů v jejich vlastní existenci samotnými vzdělávanými;

- Akademické teorie: jsou označovány také jako teorie tradicionalistické či generalistické, klasické atd. Na rozdíl od specializovaného vzdělávání se zaměřují na předávání obecných poznatků. Středem zájmu jsou obecné poznatky, kritické myšlení, schopnost adaptace, otevřenost ducha atd.

Bendl a kol. na základě shrnutí dosavadního vývoje filosofie výchovy shrnují, že filosofie a výchova se stýkají mimo jiné také v otázce legitimacy výchovně vzdělávacího procesu. Každý vychovatel by si měl podle zmíněného autorského kolektivu alespoň občas položit otázku, zda má vůbec právo své pojetí života, světa a společnosti vnucovat někomu jinému, byť by tak činil v dobré víře a pod ochranným příkrovem většinového mínění aktuálně převládajícího ve společnosti. V praxi je tomu obvykle tak, že vychovatel neformuje vychovávaného podle svého ryze soukromého názoru, nýbrž spíše podle uznávaných měřítek společnosti či podle obecného povědomí ohledně spravedlnosti, správnosti, slušnosti, morálky a dobrých mravů dané společnosti i doby.<sup>53</sup>

Praktická realizace filosofie výchovy či obecněji filosofie edukace spočívá – přesněji řečeno, měla by spočívat – v kladení otázek a v neustálých pokusech na položené otázky nalézat odpovědi. Tyto pokusy přitom musí být činěny i s rizikem, že formulované odpovědi se následně ukáží být nesprávnými. Ovšem jedině tímto způsobem se postupně můžeme dobírat dílčích pravd a ty pak aplikovat v rámci pedagogické praxe. Již jen tento samotný přístup představuje filosofii edukace.

Kolář a Vališová nám v tomto ohledu podávají pomocnou ruku, protože v širším kontextu chápání výchovy a vyučování jako mnohostranného procesu s mnoha účastníky formulují následující otázky: Jak se žák učí? Čemu se žák učí? Co podmiňuje úspěšnost učení žáka? Proč se žák učí právě to a ne něco jiného? Jak probíhá konkrétní edukační proces? Prostřednictvím jakých způsobů či operací učitel výchovně vzdělávací proces řídí? Čím učitel žákům pomáhá v učení? Co sám učitel žákům poskytuje?<sup>54</sup> Samozřejmě by v této souvislosti bylo možné položit i další otázky. Odpovědi na ně musí hledat každý učitel sám za sebe a pro své žáky.

<sup>53</sup> BENDL, S. a kol. *Vychovatelství*, str. 66.

<sup>54</sup> KOLÁŘ, Z.; VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*, str. 7.

### 3.2 FILOSOFICKÝ ZÁKLAD NĚKTERÝCH ALTERNATIVNÍCH PEDAGOGICKÝCH SMĚRŮ

Výklad termínu alternativní škola či alternativní pedagogika – upozorňují např. Vališová, Kasíková a kol. – je v odborné literatuře stále poněkud nejasný a nejednotný. S určitým zjednodušením lze, alespoň podle zmíněného autorského kolektivu, konstatovat, že alternativní školy jsou ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám. Jedná se o školy, které se vyznačují jistou pedagogickou specifičností ve srovnání s většinou škol hlavního vzdělávacího proudu. Přičemž tato specifičnost se projevuje nejen odlišným vzdělávacím programem, ale mnohdy také odlišným obsahem, organizací a metodami vzdělávání a vyučování, vztahy mezi učiteli a žáky, školou a rodinou, školou a obcí či obecněji komunitou atd.<sup>55</sup>

Strouhal z terminologického hlediska upřesňuje, že by bylo možné jako synonymum termínu alternativní pedagogika používat také termín pedagogika novátorská. Zmíněný autor uvádí, že v českém prostředí se takový termín příliš nepoužívá, a současně si uvědomuje, že by to ani nebylo vhodné, protože pojem novátorství má v českém jazyce lehce ironizující nádech. V tomto kontextu Strouhal připouští, že alternativní pedagogické směry se z výchovně filosofického hlediska vyznačují optimismem, někdy až přehnaným.<sup>56</sup>

Autorský kolektiv Pedagogického slovníku upozorňuje, že alternativní pedagogika nemusí být pouze doménou soukromých či obecněji nestátních škol, jak by se snad někdo mohl zjednodušeně domnívat, protože alternativní pedagogika se může vztahovat i k některým státním či obecněji veřejným školám.<sup>57</sup> S určitým zjednodušením lze konstatovat – jak činí např. Tereza Beníšková – že v České republice v současné době můžeme v rámci alternativního školství nalézt příklady práce podle tří ucelených pedagogických koncepcí: Jedná se o školu Montessori neboli o montessoriovskou školu, dále se pak jedná o waldorfskou školu a konečně o daltonskou školu.<sup>58</sup> Je mimo jakoukoli pochybnost, že můžeme nalézt také školy, které se snaží

---

<sup>55</sup> VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*, str. 95.

<sup>56</sup> STROUHAL, M. *Teorie výchovy*, str. 46.

<sup>57</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, str. 16.

<sup>58</sup> BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*, str. 160.

pracovat i podle jiných alternativních programů, nicméně tyto tři uvedené představují ucelené pedagogické koncepce, u kterých lze zkoumat, na základě jakých filosofických tezí či myšlenek budují svůj přístup k edukaci.

Tolik situace v České republice. V Evropě i ve světě je samozřejmě alternativní školství rozvinuté mnohem více. Zdeněk Helus v této souvislosti uvádí, že v dějinách novější pedagogiky a školy došlo k jakémusi pedocentrickému obratu, přičemž tento obrat je reprezentován především reformním pedagogickým hnutím. Toto hnutí se o slovo intenzivně hlásilo zejména na počátku minulého století, přičemž se opakovaně připomínalo v podstatě v celém jeho průběhu. Jako vůdčí představitele tohoto hnutí zmíněný autor připomíná Marii Montessori, zakladatelku a duchovní matku stejnojmenné pedagogiky, Rudolfa Steinera, zakladatele waldorfské školy, Helen Parkhurstovou, zakladatelku daltonské školy či daltonského plánu, Alexandera S. Neilla, zakladatele summerhillského pedagogického hnutí, Célestin Freinet, zakladatele pracovní školy a některé další. Druhá vlna reformního hnutí v rámci pedagogiky se pak podle Zdeňka Heluse začala vzdouvat přibližně od šedesátých let minulého století, kdy vůdčí úlohu v úsilí o pedocentrické školské reformy přejala humanistická pedagogika a psychologie v čele se svým patrně nejznámějším představitelem, Carlem R. Rogersem. Ve třetí vlně, převalivší se počínaje sedmdesátými lety minulého století, se pak do popředí dostává další směr, a to tzv. konstruktivistická pedagogika a psychologie, která zdůrazňuje nutnost respektovat snahu poznávajícího subjektu své poznání spoluvytvářet, aktivně konstruovat, nejenom přejímat od někoho z vnějšku.<sup>59</sup>

Zdeněk Kolář a kol. k problematice výchovně filosofických základů výše uvedených – a také některých dalších – alternativních pedagogických směrů stručně dodávají, že je pro ně obecně charakteristická humanistická orientace a zaměření primárně pedocentrického charakteru. Alternativní pedagogické směry, ač jsou každý jiný a každý vychází z poněkud odlišných filosofických základů, společně odmítají tradiční herbartovskou školu, která se naopak vyznačuje primární orientací na učitele a výkony žáků. Alternativní školy společně kladou zásadní důraz na rozvoj a budování pozitivního klimatu jednotlivých tříd i celé školy, dále pak na radost z učení, na

---

<sup>59</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, str. 280.

spolupráci a individuální rozvoj každého dítěte či dospívajícího.<sup>60</sup> Je zřejmé, že alternativní školství nepodceňuje potenciálně velký význam pozitivních emocí pro dosahování úspěchu v rámci edukačního procesu. V tomto ohledu by se hlavní proud školství mohl u alternativního školství inspirovat.

Nejdříve je možné věnovat pozornost fenoménu školy Montessori. K základním principům montessoriovské pedagogiky náleží úcta ke svobodě dítěte a k jeho spontánním projevům.<sup>61</sup> Také Ilona Bytešníková akcentuje význam svobody jako významného principu v rámci montessoriovské pedagogiky. Svoboda zde spočívá primárně ve svobodném vývoji dítěte, v možnosti výběru určité činnosti či aktivity, ve svobodě pohybu a v neposlední řadě i ve svobodě mravní, což je velice důležité. Montessoriovská pedagogika zdůrazňuje, že svoboda jedince vždy musí vzájemně korespondovat s jeho zodpovědností. Praktickým důsledkem této zásady je skutečnost, že společně se svobodou každé dítě přijímá také zodpovědnost za své jednání a rozhodování. Konkrétně se pak svoboda promítá do výběru tématu, pomůcky, ale i toho, s kým a jak dlouho bude dítě na konkrétním úkolu pracovat, přičemž vždy je nutné dodržet zásadu, že úkol je nezbytné dokončit.<sup>62</sup>

Výchovně filosofické pozadí školy Montessori můžeme snadněji pochopit a následně posoudit na základě přiblížení jedné ze základních vlastností, kterou by se v kontextu tohoto alternativního pedagogického směru mělo vyznačovat každé výchovné prostředí obklopující dítě, ať doma nebo ve škole.

Jednu z těchto vlastností či zásad představují limity a hranice. Samotná Maria Montessori v této souvislosti konstatovala: „Normální dítě nepotřebuje přemíru podnětů k tomu, aby je začalo vnímat nebo bylo schopno navázat kontakt s okolním světem. Je totiž motivováno a navázalo se svým okolím bezpočet spojení. Spíše potřebuje vnést řád do chaosu, který v jeho mysli vyvolala spousta dojmů vycházejících z vnějšího prostředí. Netrpí duševním útlumem jako dítě retardované. Naopak horlivě zkoumá okolní svět, který přináší stále něco nového. Dítě, coby badatel, potřebuje výrazný

---

<sup>60</sup> KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*, str. 14 – 15.

<sup>61</sup> VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*, str. 97.

<sup>62</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*, str. 105 – 106.

impulz, který ho správně nasměruje a tak mu umožní dosáhnout kýženého cíle.<sup>63</sup> Je zřejmé, že montessoriovská pedagogika se vyznačuje vysokou mírou důvěry v dítě, v úroveň jeho vnitřní motivace a v touhu a současně schopnosti zkoumat a poznávat okolní svět. Montessoriovská škola fenomén vnitřní motivace zásadním způsobem akcentuje, přičemž toto akcentování souvisí s autonomií dítěte a s respektem k ní. Lze se přitom domnívat, že právě tato důvěra z hlediska filosofie výchovy představuje velice významný prvek, který ve svých důsledcích také pozitivně působí na rozvoj osobností dětí.

V rámci této podkapitoly je jistě nutné věnovat alespoň stručnou pozornost dalšímu alternativnímu pedagogickému směru, a to zajímavému fenoménu waldorfské pedagogiky neboli pedagogiky Rudolfa Steinera. Jedná se o známý typ reformní pedagogiky organizovaný na základě filosofického a také pedagogického systému Rudolfa Steinera, přesněji řečeno z jeho nauky o člověku, kterou označoval jako antroposofie. Podle této teorie jsou v člověku zahrnuty tři světy, kterým odpovídají tři druhy těla, z nichž každé má jinou funkci. Základním úkolem vychovatele pak je co nejlépe poznat celou bytost vznikajícího člověka a následně ji dovést k poznání nejvyššího a nejdokonalejšího těla.<sup>64</sup>

Antroposofie na vědecké poznání pohlíží kriticky, přičemž je dokonce považuje za překážku rozvinutí pravých duchovních schopností. Dítě se podle Steinera rozvíjí v sedmiletých stupních či stadiích. Co se týče samotné výchovy, lze konstatovat, že ta má v antroposofii zcela zásadní význam. Jejím úkolem je tzv. otevřít člověku zrak za účelem vnitřního zření a pro čistotu vnitřního smýšlení, kdy prostřednictvím okamžiků soustředění je možné soustředěným způsobem proniknout do tajemství života. Praktická aplikace antroposofických zásad pak usiluje o vytvoření příjemného přírodního prostředí a realizaci velkého množství společných činností pracovní i estetické povahy. Waldorfská pedagogika také klade mimořádný důraz na mravní a estetickou výchovu a na společné prožívání.<sup>65</sup> Je mimo jakoukoli pochybnost, že antroposofie má výrazné mystické prvky.

---

<sup>63</sup> Citováno podle KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*, str. 144.

<sup>64</sup> OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*, str. 43.

<sup>65</sup> KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*, str. 182.



Bytešníková k výše uvedenému dodává, že výchova i edukace v rámci waldorfské pedagogiky vycházejí vždy z vývojových potřeb dítěte a zaměřují se na utváření vztahu ke světu prostřednictvím myšlení, cítění i vůle. Důležitým principem je napodobování. Tento princip reflektuje přirozenou podstatu dětství.<sup>66</sup> Jako jeden ze svých základních úkolů si waldorfská pedagogika podle Roberta Čapka klade naučit děti samostatně tvořit. Nároky na samostatnou tvorbu dětí by se přitom měly zvyšovat úměrně jejich věku. Tímto prostřednictvím se u dětí současně rozvíjejí dovednosti nutné k přípravě jasných, stručných a srozumitelných textů, přičemž tyto dovednosti jsou podle waldorfské pedagogiky pro jedince důležité během celého života.<sup>67</sup> Je zřejmé, že samostatnost je waldorfskou pedagogikou chápána v souvislosti s tvořivostí, přičemž samostatnost a tvořivost představují dvě relativně významné hodnoty, oceňované i filosofií výchovy.

Co se týče daltonské školy či daltonského plánu, lze konstatovat, že jeho výrazným prvkem je především odlišná organizace vyučování, kdy žák uzavírá s učitelem smlouvu o programu práce na určité období, přičemž jednotlivé úkoly pak žák plní v takovém pořadí, které mu vyhovuje. Postupuje zásadně vlastním tempem, ovšem řídí se pracovními návody a doporučenou literaturou. Učitel v rámci daltonského plánu hraje roli jakéhosi poradce. Je zřejmé, že k základním výchovně filosofickým principům daltonského plánu náleží princip svobody, která spočívá ve výběru pořadí plnění úkolů, ve volbě tempa práce, ve volbě vhodného prostředí, kde se chce žák vzdělávat atd. Rovněž je zdůrazňována vzájemná spolupráce a vytváření příznivého sociálního klimatu na základě důsledné aplikace či uplatňování demokratického principu ve výchově a obecněji v edukaci.<sup>68</sup>

Zormanová dodává, že v rámci daltonského plánu žáci nehrají pasivní roli pouhých příjemců informací, nýbrž si učební látku osvojují prostřednictvím samostatného studia. Jedná se v podstatě o problémovou výuku. Toto daltonské pojetí výuky má vést k zodpovědnosti a samostatnosti žáka.<sup>69</sup> Tyto hodnoty jsou jak z hlediska filosofie výchovy, tak rovněž z hlediska etiky velice významné. Zormanová ovšem

---

<sup>66</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*, str. 108.

<sup>67</sup> ČAPEK, R. *Moderní didaktika*, str. 486 – 487.

<sup>68</sup> VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*, str. 98.

<sup>69</sup> ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*, str. 107 – 108.

tentokrát v jiné ze svých prací dodává, že odpovědnost dětí za své studijní výsledky v rámci daltonské školy nachází svůj konkrétní výraz ve smlouvách, které žáci uzavírají se svými učiteli.<sup>70</sup> V tomto ohledu patrně máme co do činění s ukázkou realizace filosofie edukace v pedagogické praxi. Čapek pak jako další významnou hodnotu daltonské školy uvádí svobodné rozhodování žáků, jejich spolupráci a vzájemnou pomoc.<sup>71</sup>

Z výše uvedeného textu je zřejmé, že filosofická východiska alternativních pedagogických směrů jsou opravdu různá, přičemž tuto různorodost ještě zvyšuje snaha – již několik set let trvající snaha – o formulování a promýšlení filosofických základů edukace v rámci hlavního výchovně vzdělávacího proudu.

Společně s Beníškovou lze shrnout, jaké jsou základní výhody alternativních škol. Zmíněná autorka konstatuje: „Alternativní školy se snaží získat dítě pro vzdělávání, aby to dítě ve škole bavilo a zajímalo. Dítě je při výuce co nejaktivněji zapojeno, mělo by se na vyučování podílet. Děti jsou víc vedeny k samostatné práci s informacemi. Podporuje se spolupráce mezi dětmi a rozvoj komunikačních dovedností, schopnost diskuse a objasnění vlastních názorů. Oceňuje se tvořivost a vlastní nápady. Děti jsou víc brány jako partneři, častěji spolurozhodují o věcech, které se týkají školy a vyučování. Mezi učitelem a dítětem bývá přátelský vztah. Děti by se neměly bát chyb, chyby k učení patří, není možné nedělat chyby. Chyba by měla být ukazatelem toho, co je potřeba znovu procvičit. Podporuje se sebeúcta dětí.“<sup>72</sup> S určitým zjednodušením lze konstatovat, že alternativní školy se snaží podporovat a rozvíjet takové prvky pedagogického procesu a edukace, které se školám hlavního vzdělávacího proudu v České republice nedostávají.

Je nutné připustit, že právě citovaný text nezní příliš filosoficky v tom smyslu, že na rozdíl od textů většiny autorů vyjadřujících se k problematice filosofie výchovy jeho konstatování jsou konkrétní a praktická. To však v žádném případě nesnižuje relevanci citovaného textu. Naopak lze konstatovat, že tento text stručně ukazuje, jak školy pracující na základě alternativních pedagogických směrů do praxe aplikují hlavní

---

<sup>70</sup> ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*, str. 30.

<sup>71</sup> ČAPEK, R. *Moderní didaktika*, str. 62.

<sup>72</sup> BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*, str. 160.

cíl filosofie výchovy, kterým je – či přesněji řečeno, měl by být – rozvoj svobodné a současně odpovědné osobnosti dětí a dospívajících.

Alternativní školy či pedagogické směry se snaží podporovat a rozvíjet takové prvky pedagogického procesu a edukace, které se jednotlivým školám hlavního vzdělávacího proudu v České republice obvykle nedostávají.

S tímto konstatováním souhlasí také Jarmila Skalková, která výslovně uvádí, že alternativní školy chtějí odstraňovat tradiční nedostatky běžných škol a přitom pracovat nově. Odmítají nátlak na výkon, kontrolu prostřednictvím známkování – či doslova teror známek a strach z nich – propadání, ale také konkurenci mezi žáky, jednostrannou dominanci učitele, vnější kázeň atd. Přitom tyto školy sledují velmi různé cíle a sledují různé hodnoty. Obecně je pro ně společné, že zdůrazňují dobrovolnost účasti na vyučování, schopnost spolupráce, že kladou akcent na nové klima pro učení, na radost z učení, tvořivost, na princip individualizace, na rozvoj celistvé osobnosti v jednotě jejich kognitivních, emocionálních i praktických schopností. Je příznačné, že alternativním školám se často říká také školy svobodné. Skalková shrnuje, že pro velkou různost a nezřídka i specifické zaměření alternativních škol lze jen velmi těžko obecně a objektivně hodnotit jejich výsledky. Některé z těchto škol bezesporu obsahují určité prvky utopie či pedagogických vizí. Přesto nemůže být pochyb o tom, že alternativní školy obohacují spektrum pedagogických činností a tudíž i celého edukačního procesu, dále pak prověřují nové cesty a konečně přinášejí řadu nových podnětů, a to i pro praxi běžných škol.<sup>73</sup>

Lze se domnívat, že důkladná reflexe alternativních pedagogických směrů může za jistých okolností představovat obohacení také pro filosofii výchovy. V každém případě platí, že alternativní pedagogické směry či školy mohou představovat významný zdroj inspirace a obohacení pro školy hlavního proudu vzdělávacího systému. Již jen akceptování této možnosti je filosofickým postojem.

Na závěr této podkapitoly předložené práce by bylo vhodné – např. společně s Pelcovou a Semrádovou – konstatovat, že pro moderní „... filosofii výchovy se

---

<sup>73</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, str. 81 – 82.

klíčovým nestal problém cílů a metod výchovy, nýbrž výchova sama, fenomén výchovy, který nejzřetelněji vystupuje jako vnitřně značně rozporuplný v takzvaných dilematech: Je to zdánlivá samozřejmost, zakrývající duchovní a emocionální napětí výchovného vztahu; objektivní požadavky výchovy a subjektivní předpoklady a podmínky výchovy (schopnost nebo ochota vychovávaných a vychovávajících těmto požadavkům dostat); rozporuplná povaha pedagogické skutečnosti, jakožto akceptace daného a současně požadovaná otevřenost vůči světu, jiným lidem, novým hodnotám.<sup>74</sup> Je nutné připustit, že právě citovaný text je sice v mnoha ohledech zajímavý, nicméně současně je plný povšechných, příliš obecných konstatování – nabývajících někdy až charakteru fráze – a nejednoznačných formulací, za kterými lze mnohdy jen velmi obtížně hledat konkrétní a v edukační praxi využitelný obsah. Bohužel platí, že tyto charakteristiky lze vztáhnout na značnou část textů z oblasti filosofie výchovy. Lze se domnívat, že se může jednat o jeden z typických projevů charakteristicky postmoderní nejasnosti, nejednoznačnosti a mnohovýznamovosti v myšlení.

### **3.3 OBRAZ JEDNOTLIVCE A SPOLEČNOSTI VE FILOSOFII VÝCHOVY – EDUKACE**

Čábalová shrnuje, že pedagogika ve spolupráci s dalšími vědními disciplínami, především pak s psychologií, sociologií, biologií, medicínou a ovšem také s filosofií, usiluje a stále bude usilovat o objasnění výchovných jevů a procesů, výchovného působení vychovatelů, učitelů a rodičů v pedagogické i společenské realitě. Pedagogika podle zmíněné autorky bude formulovat nové vývojové trendy pro různé oblasti výchovy a vzdělávání. Moderní pedagogika je na počátku tohoto století postavená před velmi obtížné úkoly spojené s globálními problémy lidstva. Je mimo jakoukoli pochybnost – a Čábalová to neopomíná zdůraznit – že výchova a vzdělávání orientované na řešení nejrůznějších globálních problémů překonává těsné hranice České republiky. Filosofie výchovy v této souvislosti vede k chápání výchovy a vzdělávání jako předmětu pedagogiky v evropských a následně pak v celosvětových dimenzích.

---

<sup>74</sup> PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, str. 18.

Pedagogika a její předmět jsou v důsledku toho postaveny do nového sociálního i filosofického kontextu.<sup>75</sup>

Většina odborníků, kteří se zkoumanou problematikou zabývají, se vzácně shoduje v konstatování, že filosofie výchovy spočívá nejen v kladení otázek, ale že usiluje – či přesněji řečeno, měla by usilovat – o porozumění člověka celku. Toto porozumění by optimálně mělo začínat u sebe samotného.

Martina Kosová a kol. v této souvislosti konstatují, že „... porozumění sobě není nezbytné jen pro kvalitní službu druhým, první a jedinečnou osobností, která nám byla svěřena do péče a jež nás provází celý život, jsme my sami. My sami jsme neopakovatelným originálem, člověkem s přemírou darů, ale také s nedokonalostmi a slabostmi. Dospělost je charakterizována přijetím těchto daností, nejen jejich akceptováním, ale i úctou k životu, k lidské osobě, ne pro jejich výkon, ale proto, že je člověkem. Člověk nemá pouze hodnotu, nelze mu dát cenu, která jej vystihuje, není třeba jej hodnotit, srovnávat. Lidská bytost má svou důstojnost bez ohledu na výkon. Toto pojetí člověka, tento pohled na sebe sama, mladé lidi a děti oslovuje a osvobozuje. Život ve společnosti zaměřené na výkon a podmíněné přijetí formuje postoje vedoucí často neuvědoměle k hodnocení a posuzování sebe sama jen na základě objektivních hmatatelných a měřitelných faktorů.“<sup>76</sup> Tuto skutečnost je nutné brát v úvahu v rámci úsilí o nastínění obrazu jednotlivce a společnosti v současné době v kontextu tázání a nalézání typického pro filosofii výchovy.

Již několikrát bylo v předchozím textu této práce zdůrazněno, že jednu z významných obecně lidských hodnot, ke které by mělo směřovat výchovné či edukační úsilí a která je akcentována filosofií výchovy, představuje samostatnost. Zormanová vymezuje čtyři základní úrovně samostatnosti:<sup>77</sup>

- Samostatnost napodobující (samočinnost): nejedná se sice ještě o skutečnou samostatnost, je to ovšem její předstupeň. Na této úrovni se jedná o jakousi

---

<sup>75</sup> ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, str. 21.

<sup>76</sup> KOSOVÁ, M. a kol. *Logoterapie*, str. 114.

<sup>77</sup> ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*, str. 109.

automatickou činnost bez výrazného myšlenkového úsilí, samostatného či tvořivého myšlení, nejedná se ani o tvořivou činnost. Jde např. o opisování;

- Samostatnost reprodukcující: představuje sice činnost samostatnou, ale jedinec při ní pouze napodobuje druhou osobu podle nějakého vzoru. Jsou zde však již zahrnuty ve srovnání se samostatností napodobující různé prvky osobního přístupu, kdy každá osoba do této nápodoby vloží tzv. něco ze sebe. Jako jistý příklad této úrovně samostatnosti lze uvést reprodukci prostudovaného textu;
- Samostatnost produkující: jedná se o vyšší úroveň samostatnosti, protože již představuje tvorbu nového produktu, který sice nemusí být zcela originální, ale vychází z vnitřních zdrojů žáka. Ten musí využít samostatného a také tvořivého myšlení, musí samostatně a tvořivě pracovat. Jako příklad této úrovně si můžeme představit řešení problémové úlohy nebo zhotovení něčeho;
- Samostatnost přetvářející: ta již představuje činnost, která se velmi přibližuje tvůrčímu procesu. Již vzniká něco nového. Na této úrovni si můžeme představit např. objevení originálního řešení problémové úlohy atd.

Filosofie výchovy po nás požaduje, abychom se v rámci svých možností vždy ptali po smyslu výchovy, vzdělávání či obecněji edukace. Lze se přitom domnívat, že právě prostřednictvím formulace smyslu a cílů výchovy a edukace se nám může podařit rekonstruovat obraz jednotlivce a společnosti ve filosofii výchovy. Právě rekonstrukce takového obrazu pak zase může usnadnit edukační proces a posunout jej na kvalitativně vyšší úroveň ve vztahu k vychovávaným a vzdělávaným.

Jedlička a kol. se problematikou smyslu výchovy či edukace zabývají velmi intenzivně, a to v kontextu aktuálního vývoje společnosti i ekonomiky. Zmíněný autorský kolektiv zdůrazňuje, že v důsledku akcentování významu celoživotního učení a sebevzdělávání požadavek klidu nezbytného k učení ustoupil dynamické snaze dobře se ve společnosti uplatnit. Obecná humanistická kultura se stala pouhým přívěškem snahy o zvýšení či zlepšení socioekonomického statusu. Zmíněný autorský kolektiv reflektuje, že ve veřejném prostoru intenzivně rezonují teze o tom, že profesní uplatnění a společenský úspěch jsou podmíněny účinností edukace. Fenomén účinnosti přitom mnohdy slouží jako typický argument ve prospěch redukce pojmu výchovy na jeho

relativně úzce profesní a socializační rozměr.<sup>78</sup> Zmíněný autorský kolektiv právě naznačenou tendenci vnímá značně kriticky. Na druhou stranu je nutné konstatovat, že právě prostřednictvím této tendence je možné oddělovat podstatné od zbytného.

Palouš k této problematice přistupuje na základě analýzy vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným. Palouš v tomto kontextu konstatuje: „Jakou cestou (metodou) se ubírá výchova? Nemáme teď na mysli způsoby výchovného působení, jakou je např. metoda „akroamatická“ či metoda „dialogická“, nýbrž to, co ještě metodologicky předchází tomuto metodickému rozvažování a rozhodování: jde o movens výchovy, o otázku, co je hybatelem výchovného pohybu. Je to snad vychovávaný sám, když se nám tak naléhavě vyjevilo, že výchovná událost a celé výchovné dění se týká subjektivity vychovávaného? I když jsme o vychovávaném hovořili tak, že je vytrhován, obrácen, vytahován a navrácen, i když jsme užívali pasíva, přece však víme, že to vše je možné jen za účasti vychovávaného (...) Nicméně při vychovávání působí cosi, co ovlivňuje, inspiruje, nabádá, podněcuje. Učitelovo působení.“<sup>79</sup>

Jitka Paitlová a kol. zase kriticky reflektují fenomén tzv. společnosti vzdělání. Zmíněný autorský kolektiv uvádí, že tváří v tvář rozpadajícímu se tradičnímu systému vzdělávání se objevují nové definice vzdělanosti, které zdůrazňují zejména její praktický charakter. Někteří odborníci i pedagogové z praxe dokonce již zpochybňují roli školy v rámci procesu vzdělávání, přičemž podle zmíněného autorského kolektivu ignorují nezastupitelnou vazbu učitel – žák. Zároveň s tímto podceňováním školy se vytváří paradoxní dojem, že v tzv. společnosti vědění ztratily informace hodnotu, protože díky fenoménu internetu jsou snadno dostupné, a tudíž ovšem fakticky bezcenné. Paitlová a kol. v kontrastu k takovému způsobu uvažování uvádějí, že snadnější a rychlejší dostupnost informací např. právě prostřednictvím internetu jejich hodnotu nijak nesnižuje, protože vždy závisí a nadále bude záviset na jejich uživateli, jak získané informace kriticky vyhodnotí, jaké z nich vyvodí závěry a jak je využije v poznávacím procesu a následně v praxi.<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup> JEDLIČKA, R. a kol. *Teorie výchovy – tradice současnost, perspektivy*, str. 225.

<sup>79</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, str. 60.

<sup>80</sup> PAITLOVÁ, J. a kol. *Po cestách kritického myšlení*, str. 76.

Filosofie výchovy zdůrazňuje zásadní význam tradiční vazby učitel – žák, rodič – dítě či obecněji vychovatel a vychovávaný, která nepozbývá na relevantnosti ani tváří v tvář dynamickému technologickému vývoji, který v posledních desetiletích zažíváme v globálním kontextu. Ono výše zmíněné kritické vyhodnocování obrovského množství informací přicházejících z různých zdrojů a jejich následné využívání v životě, v profesi atd. totiž spočívá v relativně náročných intelektuálních operacích – či zvládnutí takových procesů a operací alespoň předpokládá – ke kterým by žáci či studenti měli být postupně přiváděni svými učiteli a především jejich osobním příkladem. Zejména osobní příklad vychovatele – učitele i rodiče – má v tomto ohledu zásadní význam.

Zicha v této souvislosti popisuje filosofii výchovy jako darování, kdy oním obdarovaným je vychovávaný jedinec či žák. Autor zdůrazňuje, že filosofie výchovy směřuje celou svojí vahou k filosofickému vychovávaní, ke způsobu výchovy, který se inspiroje u filosofie. Vychovávat filosoficky podle zmíněného autora rozhodně neznamena vychovávat děti podle určitého filosofického systému či přímo na základě nějaké konkrétní filosofické ideologie. Vychovávat filosofickým způsobem lze jen z perspektivy otevřenosti tázání po podobě a smyslu vychovávaní a pomocí radikálního promýšlení každé výchovné situace. Pokud se pokusíme radikálně promýšlet každou situaci výchovy, nemůžeme si přitom vystačit jen se zákony akce a reakce, ale ani s realizováním předem připravených modelů, které jsou zaměřené na uskutečňování konkrétních cílů. Výchova realizovaná ve filosofickém duchu by se měla odehrávat prostřednictvím výše zmíněného darování. Darování můžeme chápat jako svébytný komunikační akt, prostřednictvím kterého se tzv. vydáváme, ovšem bez toho, abychom něco očekávali nazpět. Darování nemůžeme ztotožňovat s pouhým dáváním ve smyslu předávání něčeho zadarmo, ani s příležitostným darováním, jež je vynuceno okolnostmi. Skutečné darování by mělo být nepodmíněné a mimo očekávání. Pravé darování sice nemůže počítat s nějakým ziskem, to však neznamena, že si nemůže být vědomo své působnosti, své moci, síly, svého účinku a efektu.<sup>81</sup>

---

<sup>81</sup> ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, str. 67.



### 3.4 ETICKÁ DIMENZE FILOSOFIE VÝCHOVY – EDUKACE

Na úvod této podkapitoly lze jen stručně připomenout, že autorský kolektiv Pedagogického slovníku vymezuje celkem tři základní ohniska vlastního zájmu filosofie výchovy. Jedno z nich představují etické otázky výchovy, eticky podložená stanoviska k lidskému životu a světu lidských hodnot, které určují normativní strukturu nutnou pro pojetí cílů výchovy a vzdělávání či obecněji edukace.<sup>82</sup>

Vališová, Kasíková a kol. shrnují, že termíny jako morální výchova, etická výchova, mravní výchova či hodnotová výchova jsou v rámci praxe často chápány identicky a považovány za synonyma. U české odborné veřejnosti podle zmíněného autorského kolektivu převažuje tendence používat sousloví morální výchova pro označení aktivit, které vedou k rozvoji morálního myšlení. Tradičnější termín mravní výchova se v tomto kontextu používá spíše pro označení aktivit vedoucích k formování charakterových kvalit osobnosti jedince a žádoucího mravního jednání. Pojem etická výchova – navrhuje v této souvislosti výše zmíněný autorský kolektiv – lze používat jako termín zahrnující oba pojmy dříve uvedené. Sousloví etická výchova totiž v důsledku své typické významové nezatíženosti umožňuje zastřešit všechny aspekty mravního utváření osobnosti.<sup>83</sup> Právě v tomto smyslu je vhodné s etickou výchovou pracovat v edukační praxi.

Učebnice etické výchovy pro druhý stupeň základní školy – či přesněji řečeno její autorský kolektiv tvořený Monikou Svobodovou, Jitkou Launerovou a Radimem Štěrbou – fenomén etiky žákům staršího školního věku přibližuje následujícím jednoduchým způsobem: „Hledáním správného jednání, dobra, se zabývá etika. Snaží se odpovědět na otázku „Co je vlastně dobro?“ a „Co je zlo?“ Etika se snaží nalézt a popsat správné jednání u jedinců, lidských společenství i profesí. Existuje mnoho etických systémů a všechny mají společné heslo – dobro konat, zlo ne. Podle mnohých názorů má člověk přirozený mravní cit, tzv. hlas svědomí, který mu pomáhá intuitivně určit, co může být dobré a co špatné. Každý člověk má tzv. přirozený mravní cit – ve

<sup>82</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, str. 65.

<sup>83</sup> VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*, str. 293.

světě, v němž existuje dobro a zlo, každý nějak ví, co je dobré a co zlé.“<sup>84</sup> Právě citovaný text sice poměrně správně a současně jednoduše žákům vysvětluje, co to je etika, ovšem ve svém závěru se příliš zjednodušeně spoléhá na onen zmíněný přirozený mravní cit a na schopnost každého jednotlivého člověka rozlišit zlo na jedné straně a dobro na straně druhé.

Citovaný text opomíjí skutečnost, že mezi námi žijí jedinci s více či méně narušeným mravním cítěním, a současně zapomíná, že mnohé otázky života ve složité moderní společnosti nemají jednoduché řešení. Je např. vyšší zdanění bohatých občanů správné? Je přípustná interrupce? Atd. Mnohé etické otázky skutečně nemají jednoduché řešení a již žáci na druhém stupni základní školy by měli být s touto nejednoznačností etiky postupně seznamováni.

Kosová a kol. si výše uvedené problematické aspekty realizace etické výchovy velmi dobře uvědomují a s tímto vědomím se pokoušejí formulovat základní cíl realizace etické výchovy na školách. Tím by měla být základní orientace dětí a dospívajících v mravních hodnotách, a to včetně vytvoření a zvnitřnění vlastního individuálního hodnotového systému, který by se měl stát posilou a také základem zralé osobnosti s vnitřním vztažným systémem, osobnosti, která dokáže realizovat poznané dobro bez nároku na vnější odměnu či ocenění ze strany jiných lidí, jen na základě vlastního uspokojení z naplnění vnitřních hodnot. Etická výchova by neměla předkládat systém formálních pravidel. Žáci by si sami měli klást otázky a hledat na ně odpovědi na základě dosavadních životních zkušeností. Učitel či jiný vychovatel by v tomto ohledu měl hrát roli moderátora či facilitátora.<sup>85</sup>

Etickou dimenzi filosofie výchovy bychom proto měli chápat jako reflexi procesu záměrného působení na rozvoj osobnosti vychovávaného. Podle Vališové, Kasíkové a kol. by se mělo jednat o záměrné působení vychovatele na citové prožívání mravní skutečnosti vychovávaného, na kultivaci citové stránky jeho osobnosti, zejména pak vyšších citů. Dále by se mělo jednat o působení na morální myšlení a usuzování, na kultivaci řady kognitivních a meta-kognitivních procesů zaměřených na specificky

---

<sup>84</sup> SVOBODOVÁ, M.; LAUNEROVÁ, J.; ŠTĚRBA, R. *Etická výchova pro 2. stupeň základní školy*, str. 4.

<sup>85</sup> KOSOVÁ, M. a kol. *Logoterapie*, str. 113 – 114.

morální témata a problémy a otázky volby, a to v rámci konfliktu hodnot. Opomíjet není žádoucí ani působení vychovatele na oblast mravního přesvědčení vychovávaného, na kultivaci jeho etických postojů a hodnot, na oblast jeho sebevlády (kultivace volní stránky osobnosti), rozvoj sebekázně atd., a konečně na širokou oblast etického jednání (behaviorální stránky).<sup>86</sup>

Etická dimenze filosofie výchovy či obecněji edukace vyplývá z faktu, že žádnou výchovu nelze realizovat bez ujasnění určité představy o ideálním jedinci, tedy o cíli výchovně vzdělávacího působení. Bendl a kol. v této souvislosti konstatují, že za každou výchovně vzdělávací činností a snahou se v pozadí skrývá určitý obraz člověka. Tento obraz sice může být ideální a tudíž nedosažitelný, ale přesto pro nás představuje vodítko na cestě k dobru a významný orientační bod, a to jak pro vychovatelovo úsilí, tak pro osobnostní rozvoj a směřování vychovávaného. Žádnou výchovu podle zmíněného autorského kolektivu nelze efektivně realizovat bez předchozího rozlišení dobra a zla. Tyto etické kategorie představují předmět zkoumání etiky, která je specifickou součástí filosofie. V rámci pedagogiky, výchovy či edukace je nutné s kategoriemi dobra a zla operovat bez ohledu na to, zda si je sami představujeme jako principiálně rozporné, nebo zda předpokládáme, že zlo či špatnost jsou pouze důsledkem nevědění, že zlo je nedostatkem dobra. Výchova do jisté míry představuje kombinaci oduševňování, vysvětlování, vedení a hledání optimálního vztahu. Žádný z těchto prvků nelze opravdu efektivně realizovat bez určitého filosofického nadhledu a erudice. Vychovatel by se totiž měl ve vztahu k vychovávanému projevovat především převahou ducha.<sup>87</sup>

Za této situace bychom neměli zapomínat na to, že etická dimenze výchovy či edukace by měla začínat tím, že daný jedinec věnuje pozornost sobě samotnému a svému morálnímu či hodnotovému rozvoji.

Kosová a kol. rozvíjí výše naznačenou myšlenku a v této souvislosti konstatuje, že úcta člověka k sobě samotnému vede nejen ke zdravému rozvoji charakteru jednotlivce, ale také k pozitivnímu hodnocení druhých lidí a obecněji pak k celkově pozitivnímu přijímání života jako takového. Podle zmíněného autorského kolektivu úcta

<sup>86</sup> VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*, str. 293 – 294.

<sup>87</sup> BENDL, S. a kol. *Vychovatelství*, str. 65.

člověka k sobě samotnému představuje jeden ze základních stavebních kamenů etické výchovy, ovšem jeho zvládnutí patří k vůbec nejvíce obtížným úkolům etické výchovy a filosofie výchovy. V současné době, pro kterou je v tomto ohledu charakteristický mimo jiné i náročný a kritický přístup člověka k druhým lidem, se vyžaduje od jednotlivce umění tzv. jít proti proudu, schopnost nenechat se strhnout atmosférou všeobecného posuzování, kritiky, většinového chování. Od pozitivního hodnocení druhých lidí je pak již jen krůček k pozitivnímu hodnocení života, k přijetí jeho výzev a těžkostí. Od jednotlivce to vyžaduje říci ano svému životu i životu jako takovému, znamená to uvěřit, že právě mé konání a také okolnosti mého života mají smysl, že svůj život zvládneme. Důkladné vštípení tohoto postoje by mělo představovat velice významnou součást úkolu těch, kteří mladé lidi doprovázejí cestou od útlého dětství k plné dospělosti.<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> KOSOVÁ, M. a kol. *Logoterapie*, str. 115.

## 4 VÝZNAM FILOSOFIE VÝCHOVY – EDUKACE PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

Na úvod této kapitoly lze citovat následující myšlenku Otakara A. Fundy: „Výchovou není jen určitý typ filosofie, určitá filosofická koncepce, výchovou je každá filosofie – když je to filosofie, totiž tázání po tom, co to je, jak to je či případně proč to tak je. Výchovou jsou i značně protichůdné filosofické koncepty. Výchovou je i filosofie v dialogu či polemice odlišných filosofických přístupů a koncepcí. Výchovou je zápas filosofie o sebe samu.“<sup>89</sup> Dále lze společně např. s Veronikou Zachovou a kol. dodat, že z pohledu filosofie výchovy edukace představuje proces celkové výchovy zaměřený na rozvoj všech složek osobnosti člověka.<sup>90</sup> V tomto ohledu máme co do činění s reflexí či renesancí antického ideálu kalokagathie. Lze se domnívat, že právě zdůrazňování relevantnosti tohoto ideálu představuje podstatu významu filosofie výchovy pro společnost.

V tomto ohledu se relativně často můžeme setkávat s nejrůznějšími skeptickými názory, které zpochybňují reálný význam a přínos filosofie výchovy pro edukační či pedagogickou praxi. Spektrum těchto názorů sahá od spíše shovívavého přehlížení filosofie výchovy až po odmítání její relevantnosti.

S těmito skeptickými názory se pokouší vyrovnat např. Zicha, když shrnuje, že vyučovat, a to i na profesionální úrovni, lze bez jakéhokoli kontaktu s filosofií. Ovšem stejně tak je možné vyučovat bez hlubších teoretických znalostí z oboru psychologie, a dokonce i pedagogiky a didaktiky. Podle zmíněného autora vyvstává oprávněná otázka, zda filosofie výchovy – která může být vyučovaná např. v rámci rozšiřujícího pedagogického studia – nepředstavuje pouze další teoretickou disciplínu, kterou studenti musí tzv. přetrpět, aby se jim dostalo plného pedagogického vzdělání. V kontextu takového způsobu uvažování by až samo dosažení formálního vzdělání následně otevíralo plodnou oblast praxe, kterou bychom měli považovat za jediný oprávněný zdroj skutečného pedagogického vzdělání. S právě naznačeným způsobem uvažování musíme podle Zichy polemizovat. Prvním důvodem je skutečnost, že

---

<sup>89</sup> FUNDA, A. O. *Když se rákos chvěje nad hladinou*, str. 59.

<sup>90</sup> ZACHOVÁ, V. a kol. *Stomie*, str. 45.

filosofie rozhodně není pouhým systémem poznatků. Spíše se jedná o neutuchající a pravdě odpovědný pohyb lidského myšlení. Druhý důvod pak spočívá ve faktu, že již jen samotná praktická, rozumem nereflektovaná zkušenost bývá často tzv. slepá, a to zvláště tehdy, když člověka inspiruje či motivuje k utváření rychlých a neochvějných názorů. K tomu, abychom celku své zkušenosti porozuměli, potřebujeme nahlížet na povahu základů, ze kterých naši zkušenost interpretujeme.<sup>91</sup> A to nám právě může významně umožnit a usnadnit filosofie výchovy.

V moderní době – konstatují Pelcová a Semrádová – se stále zvětšuje propast mezi výchovou na jedné straně a vzděláváním na straně druhé. Stále více se prosazuje instrumentálně pojaté vzdělávání, kdy základní smysl nepředstavuje vzdělanost ve smyslu garance všelidských hodnot, jak tomu bylo např. u Fichta, nebo moudrosti, jak to požadoval např. Sokrates, Platón nebo Komenský, nýbrž jen získání určité specifické kvalifikace, která člověka disponuje k výkonu určitého povolání. Tento vývoj podle výše zmíněné autorské dvojice není optimální. Význam výchovy a vzdělávání se totiž nijak nezmenšil. Člověk se přece musí stát člověkem a tento proces je možný pouze díky výchově. Ukazuje se, dodávají Pelcová a Semrádová, že výchova a vzdělávání v klasickém osvícenském pojetí pravděpodobně do značné míry selhaly.<sup>92</sup>

V rámci této kapitoly je nutné odpovědět na otázku, jaký reálný význam filosofie výchovy či edukace má pro pedagogickou praxi. Určitý návod v tomto ohledu nabízí např. Irena Vaňková. Tato autorka – podobně jako např. Funda – souhlasí s pojetím filosofie jakožto samotné výchovy. Mezi ústřední témata takto pojaté filosofie výchovy podle Vaňkové náleží především velmi široce pojaté téma domova, k němuž přísluší např. mateřský jazyk, a téma hledání a konstituování společně sdíleného světa, předpokladů komunikace a sdílení vůbec. Právě mateřský jazyk – a společně s ním i cizí jazyky – bezesporu představují jeden z významných předpokladů společně sdíleného světa. Praktický význam filosofie výchovy pro pedagogickou praxi podle zmíněné autorky spočívá také v tom, že filosofie výchovy má být filosoficky založenou půdou pro konstruktivní dialog lidí z různých oborů, generací i společenských rolí.<sup>93</sup> Fenomén

---

<sup>91</sup> ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, str. 11 – 12.

<sup>92</sup> PELCOVÁ, N., SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, str. 16.

<sup>93</sup> VAŇKOVÁ, I. *Nádoba plná řeči*, str. 91 – 93.

dialogu byl přítom v kontextu výchovy a vzdělávání akcentován již od dob Sokrata. Je zřejmé, že se jedná o další projev filosofického přístupu k edukaci.

Pokud bychom filosofií rozuměli jen jakousi záměrnost myšlení, tvrdí Zdeněk Kratochvíl, pak by filosofie výchovy byla pouhým výchovným záměrem, o který pedagog v rámci své činnosti usiluje. Z výchovného záměru by pak takto pochopená filosofie výchovy odvozovala výchovné prostředky, které by sloužily jako cesta za naplněním stanoveného záměru. Ovšem takové chápání filosofie výchovy Kratochvíl označuje jako žurnalistické a považuje je za omezující a dokonce i za proti-filosofické. Z filosofie výchovy by se podle něj stala jen metoda směřující k vytčenému cíli, k formování vychovávaných či udílení kvalifikace. To sice podle zmíněného autora může být mnohdy užitečné, nicméně nefilosofičnost takového pojetí výchovy by se mohla projevit až odlidštěním či doslova fatální záměnou skutečného vzdělání za pouhé přizpůsobení se jedince vnějším okolnostem a požadavkům. Samotné otázky po tom, co je výchova a vzdělávání, představují původní otázky filosofie. Jedině skutečně filosofický pohled na výchovu může podle Kratochvíla odkrýt důležitý úkol výchovy každého jednotlivého lidského jedince k jeho vlastní identitě, tedy k vlastní identitě vychovávaného.<sup>94</sup>

Zicha zase shrnuje, že jednu ze zásadních možností filosofie výchovy představuje její síla podněcovat v člověku tázavé myšlení primárně v oblasti výchovy a vzdělání, což v praxi znamená rozvíjet takové myšlení, které člověku umožní žít, vychovávat a vzdělávat na základě vlastní zkušenosti se světem a současně na základě vlastní zkušenosti se svobodou. Filosofie výchovy za těchto okolností může člověku pomáhat kriticky přistupovat k mnoha zdánlivě neotřesitelným pravdám, byť by byly i spolehlivě odůvodňované politickými, vědeckými, náboženskými či jinými autoritami. Filosofie výchovy může těm jedincům, kteří se učí přijímat odpovědnost za vlastní výchovu i za celý svět, pomoci zaujímat pozitivní a kreativní vztah k času a tento čas pak naplňovat. Toto naplňování by se nemělo dít podle často nesourodých či krátkozrakých požadavků módních myšlenkových směrů, ale hlavně podle vlastního svědomí. To je pak nutné probouzet prostřednictvím opravdového tázání se po skutečných hodnotách. Je vysoce pravděpodobné, že bez takového tázání nedokážeme

---

<sup>94</sup> KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, str. 12.

nalézt úctu ani ke světu, ani k druhým lidem a dokonce ani k sobě samým. Filosofie výchovy logicky směřuje k filosofickému vychovávání.<sup>95</sup>

Pelcová a Semrádová, reflektující v tomto ohledu názory západních odborníků, ve své práci tvrdí, že „... se výchova k lidství dnes proměnila v pouhou výchovu k povolání. Pouhým zmnožením znalostí se ještě nestáváme vzdělanými, a i kdybychom se celý život vzdělávali, nebo spíše rekvalifikovali (jak se po tom dnes volá), můžeme zůstat nevychovanými. Často si klademe otázku: Jak to, že jsou dnes děti vzdělané (každé, podle svých možností a předpokladů), ale nejsou vychované (řeceno nikoli hanlivě, ale v klasickém „kantovském“ smyslu, kdy cílem výchovy je dosažení stavu „dospělosti“, v němž rozumně přejímám odpovědnost za svůj vlastní život a jsem schopen se postarat i o druhého). Kde děláme chybu? Ukazuje se, že vzdělávání bez výchovy nečiní lidi odpovědnými, připravenými na život, „dospělými“, nepřináší ani radost a uspokojení, ponechává je bezradné ve věcech životní orientace, nevybavuje je schopností nadhledu ani myšlení v kontextech. Dnes není cílem vzdělávání vzdělanost (to byl osvícenský ideál), ale příprava na praktické uplatnění na trhu práce.“<sup>96</sup>

Slova Radima Palouše obsahují naději na nápravu výše naznačeného stavu. Palouš totiž formuluje následující názor: „I škola se tak otevírá možnost navrátit se ke svému určení jakožto volnému prostoru pro naslouchání bytostné výzvě. Taková škola a výchova v ní se vztahují na celý lidský život, zvláště pak k těm, jimž sama životní situace poodstoupivších z životního shonu skýtá obzvláštní příležitost nahlédnout své bytostné určení, svou povolanost. A protože nahlédnutí vlastní povolanosti je nahlédnutím bytostným, otevírá se vychovávanému i náhled na bytostné určení bytostí jako takových, což umožní přijmout za svou starost nejen péči o naplňování vlastního určení, ale i plnění správcovské odpovědnosti za dobré bytí vůbec. Za dobrý svět.“<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, str. 15.

<sup>96</sup> PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, str. 16.

<sup>97</sup> PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, str. 92.



# EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE

## 5 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Cílem předložené práce je zjistit, jaká filosofická východiska lze formulovat pro oblast výchovy a edukace v současnosti, jaký je filosofický obraz jednotlivce a společnosti ve filosofii výchovy a jakou etickou dimenzi má filosofie výchovy. Tento cíl je možné naplňovat jednak prostřednictvím teoretické reflexe příslušné odborné literatury, ovšem současně je možné se pokusit o naplnění stanoveného cíle prostřednictvím realizace empirického šetření, i když to bude velmi obtížné, protože filosofie výchovy – edukace představuje značně problematicky uchopitelný fenomén již jen z teoretického hlediska, natožpak z hlediska empirického. Jako velmi obtížný problém se ukazuje již vymezení toho, co bude vlastně zkoumáno. Je nezbytné se o empirické zkoumání problematiky filosofie výchovy – edukace pokusit, a to i s vědomím právě uvedených překážek či omezení.

### 5.1 METODOLOGIE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Bylo rozhodnuto, že prostřednictvím dotazníkového šetření bude zkoumáno, jaké povědomí o filosofii výchovy – edukaci mají samotní učitelé. Ti, kteří vedle dětí představují nejdůležitější protagonisty výchovně vzdělávacího procesu. Bude zkoumáno, zda se učitelé o filosofii výchovy zajímají, zda se v tomto ohledu vzdělávají, zda filosofii výchovy reflektují v rámci své pedagogické praxe. Je zřejmé, že dotazníkové šetření nemusí představovat nejvhodnější empirickou metodu ke zkoumání tak subtilního a obtížně uchopitelného fenoménu, jaký představuje filosofie výchovy – edukace. Na druhou stranu je mimo pochybnost, že dotazníkové šetření umožňuje v relativně krátké době oslovit větší počet respondentů a získat od nich požadované informace. Prostřednictvím dotazníkového šetření je možné zjistit, jakým způsobem k filosofii výchovy přistupují řadoví pedagogové škol v České republice.

Dotazníkové šetření bylo realizováno v průběhu měsíce února 2017. Jeho respondenty se stali učitelé základních škol z několika měst na území Zlínského kraje.

Základní školy byly zvoleny z toho důvodu, že na rozdíl od středních škol představují mnohem homogennější skupinu co do profesního zaměření učitelů. Jednalo se o pedagogy působící v těchto městech: Zlín, Uherské Hradiště, Uherský Brod. Respondenti byli rozděleni do čtyř základních skupin, a to na základě pohlaví a věku. První dvě skupiny představovaly ženy – učitelky, a to zaprvé ve věku do čtyřiceti let a zadruhé ve věku nad čtyřicet let. Druhé dvě skupiny pak představovali muži – učitelé, a to opět zaprvé ve věku do čtyřiceti let a zadruhé ve věku nad čtyřicet let. Každou z těchto skupin tvořilo přesně padesát respondentů. Dále lze upřesnit, že učitelé nebyli oslovováni prostřednictvím vedení jednotlivých základních škol, nýbrž byli kontaktováni přímo. Veškerá komunikace s respondenty, a to včetně rozesílání dotazníků, probíhala prostřednictvím elektronické pošty.

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jaké ponětí o filosofii výchovy – edukaci oslovení respondenti mají a jaký postoj k tomuto fenoménu zaujímají. Všem respondentům byly v rámci dotazníkového šetření položeny následující otázky:

1. Máte povědomí o tom, že existuje obor filosofie výchovy?
2. Zajímáte se o filosofii výchovy – edukaci?
3. Domníváte se, že je filosofie výchovy – edukace je zajímavý obor?
4. Domníváte se, že filosofie výchovy – edukace má praktické využití?
5. Studujete odbornou literaturu z oboru filosofie výchovy – edukace?
6. Čtete filosofické knihy – nikoli nutně z oboru filosofie výchovy – edukace?
7. Účastnil/účastnila jste se nějakého vzdělávání, školení či semináře z oblasti filosofie výchovy – edukace?
8. Domníváte se, že se filosofii výchovy – edukací necháváte inspirovat v rámci své pedagogické praxe?
9. Domníváte se, že se filosofii výchovy – edukací nechávají inspirovat v rámci své pedagogické praxe alespoň někteří Vaši kolegové/Vaše kolegyně?
10. Souhlasíte s tvrzením, že větší důraz na filosofii výchovy – edukaci by pomohl zlepšit situaci v českém školství?

V kontextu výše uvedeného rozdělení respondentů a pro potřeby realizace dotazníkového šetření byly formulovány následující pracovní hypotézy: Větší povědomí

o filosofii výchovy – edukaci a větší zájem o tento obor budou deklarovat mladší respondenti. Lze totiž předpokládat, že starší respondenti budou mít k filosofii výchovy – edukaci negativnější vztah v důsledku deformací, které v oblasti výchovy a vzdělávání, ale také v oblasti vztahu české společnosti k filosofii vůbec, napáchal československý komunistický režim. Dále lze předpokládat, že větší povědomí o filosofii výchovy – edukaci a větší zájem o tento obor budou deklarovat ženy. Autorka předložené práce totiž na základě vlastních zkušeností se základním školstvím v České republice a na základě předběžných rozhovorů s několika učiteli a učitelkami nabyла dojmu, že mnozí učitelé na rozdíl od svých ženských kolegyně k pedagogické práci zaujímají poněkud laxnější přístup, což se může specifickým způsobem projevit i ve vztahu k filosofii výchovy – edukaci.

## 5.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

1. Máte povědomí o tom, že existuje obor filosofie výchovy?

	Ženy do 40 let	Muži do 40 let	Ženy nad 40	Muži nad 40
Ano	62 %	64 %	68 %	62 %
Spíše ano	34 %	34 %	32 %	38 %
Neutrálně	0 %	0 %	0 %	0 %
Spíše ne	2 %	2 %	0 %	0 %
Ne	2 %	0 %	0 %	2 %

Nejdříve je nutné jen stručně poznamenat, že nabízená varianta odpovědi „neutrálně“ znamená, že respondent k dané otázce zaujímá neutrální postoj. To platí pro všechny položky dotazníkového šetření. Na základě rozložení odpovědí u první položky dotazníkového šetření lze konstatovat, že mezi oslovenými respondenty existuje značné povědomí o tom, že existuje obor filosofie výchovy. Zápornou odpověď totiž deklarovalo celkem pouze 4 % žen ve věku do čtyřiceti let, 2 % mužů ve věku do čtyřiceti let, 0 % žen ve věku nad čtyřicet let a 2 % mužů ve věku nad čtyřicet let. Žádné výraznější rozdíly mezi jednotlivými skupinami respondentů nebyly zaznamenány ani v rozložení odpovědí mezi varianty „ano“ a „spíše ano“.

## 2. Zajímáte se o filosofii výchovy – edukaci?

	Ženy do 40 let	Muži do 40 let	Ženy nad 40	Muži nad 40
Ano	4 %	2 %	4 %	2 %
Spíše ano	4 %	4 %	2 %	6 %
Neutrálně	16 %	12 %	12 %	14 %
Spíše ne	42 %	44 %	40 %	44 %
Ne	34 %	38 %	42 %	34 %

Pokud porovnáme rozložení odpovědí u této položky dotazníkového šetření s rozložením odpovědí u položky předchozí, kde byli respondenti dotazováni na povědomí o tom, že existuje obor filosofie výchovy, pak zjistíme, že zatímco ono povědomí je téměř stoprocentní, pak zájem o zkoumaný obor je naopak minimální. Kladné odpovědi na položenou otázku totiž deklarovalo celkem pouze 8 % žen ve věku do čtyřiceti let, 6 % mužů ve věku do čtyřiceti let, stejný podíl žen ve věku nad čtyřicet let a konečně 8 % mužů ve věku nad čtyřicet let.

## 3. Domníváte se, že je filosofie výchovy – edukace je zajímavý obor?

	Ženy do 40 let	Muži do 40 let	Ženy nad 40	Muži nad 40
Ano	24 %	26 %	22 %	22 %
Spíše ano	32 %	32 %	34 %	36 %
Neutrálně	34 %	30 %	32 %	32 %
Spíše ne	6 %	6 %	8 %	8 %
Ne	4 %	6 %	4 %	2 %

Pokud porovnáme rozložení odpovědí u této položky dotazníkového šetření s tím, jak byly odpovědi rozloženy u položky předchozí, kde byli respondenti dotazováni na to, zda se zajímají o filosofii výchovy – edukaci, zjistíme, že zatímco se o zkoumaný obor zajímá pouze 6 až 8 % oslovených respondentů, mnohem více z nich jej považuje za zajímavý. Na položenou otázku totiž v tomto případě kladně odpovědělo celkem 56 % žen ve věku do čtyřiceti let, 58 % mužů ve věku do čtyřiceti let, dále pak 56 % žen ve

věku nad čtyřicet let a konečně 58 % mužů ve věku nad čtyřicet let. Ani názor ohledně zajímavosti zkoumaného oboru respondenty nevede k tomu, aby se o filosofii výchovy skutečně zajímali.

#### 4. Domníváte se, že filosofie výchovy – edukace má praktické využití?

	Ženy do 40 let	Muži do 40 let	Ženy nad 40	Muži nad 40
Ano	4 %	2 %	4 %	4 %
Spíše ano	6 %	6 %	4 %	6 %
Neutrálně	58 %	54 %	52 %	54 %
Spíše ne	24 %	32 %	28 %	26 %
Ne	8 %	6 %	12 %	10 %

Z rozložení odpovědí u této položky dotazníkového šetření v podstatě jednoznačně vyplývá, že výrazná většina oslovených respondentů z řad učitelů druhého stupně základní školy má vcelku skeptické mínění ohledně praktického využití filosofie výchovy – edukace, přesněji řečeno ohledně využití zkoumaného oboru v rámci pedagogické praxe. Na položenou otázku totiž kladnou odpověď formulovalo celkem pouze 10 % žen ve věku do čtyřiceti let, 8 % mužů ve věku do čtyřiceti let, dále pak 8 % žen ve věku nad čtyřicet let a konečně 10 % mužů ve věku nad čtyřicet let. Je zřejmé, že tento výsledek výrazně koresponduje s rozložením odpovědí u položky č. 2, kde byli respondenti dotazováni na to, zda se zajímají o filosofii výchovy – edukaci. Lze se domnívat, že ti respondenti, kteří se o zkoumaný obor filosofie zajímají, jsou současně přesvědčeni, že má i využití v pedagogické praxi.

5. Studujete odbornou literaturu z oboru filosofie výchovy – edukace?

	Ženy do 40 let	Muži do 40 let	Ženy nad 40	Muži nad 40
Ano	4 %	2 %	4 %	2 %
Spíše ano	4 %	4 %	2 %	6 %
Neutrálně	0 %	0 %	0 %	2 %
Spíše ne	4 %	2 %	4 %	0 %
Ne	88 %	92 %	90 %	90 %

Je zřejmé, že rozložení kladných odpovědí u této položky dotazníkového šetření plně koresponduje s rozložením kladných odpovědí u položky č. 2, kde byli respondenti dotazováni na to, zda se zajímají o obor filosofie výchovy – edukaci. Z toho logicky vyplývá, že ti oslovení pedagogové, kteří deklarují zájem o zkoumaný obor, tento svůj zájem projevují mimo jiné i tím, že alespoň občas studují příslušnou odbornou literaturu. Obecně pak bylo zjištěno, že takových pedagogů je v rámci osloveného vzorku jen velmi málo, a to konkrétně 6 až 8 %.

6. Čtete filosofické knihy – nikoli nutně z oboru filosofie výchovy – edukace?

	Ženy do 40 let	Muži do 40 let	Ženy nad 40	Muži nad 40
Ano	4 %	2 %	4 %	2 %
Spíše ano	4 %	4 %	2 %	6 %
Neutrálně	0 %	0 %	0 %	0 %
Spíše ne	2 %	2 %	2 %	0 %
Ne	90 %	92 %	92 %	92 %

Je nutné bohužel konstatovat, že filosofická literatury obecně – nejen literatura z oblasti filosofie výchovy či edukace – nepředstavuje příliš frekventovaný předmět četby respondentů z řad oslovených pedagogů druhého stupně základní školy. Je zřejmé, že rozložení odpovědí u této položky dotazníkového šetření téměř úplně koresponduje s rozložením odpovědí u položky předchozí, kde byli respondenti dotazováni na to, zda studují odbornou literaturu z oboru filosofie výchovy.

7. Účastnil/účastnila jste se nějakého vzdělávání, školení či semináře z oblasti filosofie výchovy – edukace?

	Ženy do 40 let	Muži do 40 let	Ženy nad 40	Muži nad 40
Ano	2 %	0 %	2 %	2 %
Spíše ano	0 %	0 %	0 %	0 %
Neutrálně	0 %	0 %	0 %	0 %
Spíše ne	0 %	0 %	0 %	0 %
Ne	98 %	100 %	98 %	98 %

Rozložení odpovědí u této položky dotazníkového šetření je natolik jednoznačné, že patrně nevyžaduje žádný podrobnější komentář. Je zřejmé, že nějakého vzdělávání, školení či semináře z oblasti filosofie výchovy – edukace se z celého vzorku respondentů, čítajícího celkem 200 pedagogů působících na druhém stupni základních škol ve městech Zlín, Uherské Hradiště a Uherský Brod, se zmíněného vzdělávání zúčastnila pouze 2 % žen ve věku do čtyřiceti let, 0 % mužů ve věku do čtyřiceti let, dále pak 2 % žen ve věku nad čtyřicet let a konečně 2 % mužů ve věku nad čtyřicet let. Na tomto místě je nutné připomenout, že 2 % z celkového počtu padesáti respondentů v jednotlivých skupinách znamenají jednoho respondenta. Lze uzavřít, že uvedeného vzdělávání se zúčastnili pouze tři učitelé z 200.

8. Domníváte se, že se filosofií výchovy – edukací necháváte inspirovat v rámci své pedagogické praxe?

	Ženy do 40 let	Muži do 40 let	Ženy nad 40	Muži nad 40
Ano	2 %	0 %	2 %	2 %
Spíše ano	2 %	4 %	4 %	2 %
Neutrálně	4 %	2 %	0 %	4 %
Spíše ne	4 %	2 %	4 %	2 %
Ne	88 %	92 %	90 %	90 %

Podíl kladných odpovědí je u této položky dotazníkového šetření ještě poněkud nižší než u položky č. 5, kde byli respondenti dotazováni na to, zda studují odbornou literaturu z oboru filosofie výchovy – edukace. To znamená, že ne všichni učitelé, kteří zmíněnou odbornou literaturu studují a se zkoumaným oborem se tak seznamují bezprostředně, se pak načerpanými či poznanými myšlenkami nechávají inspirovat v rámci své pedagogické praxe. Na položenou otázku totiž kladně odpověděla celkem pouze 4 % žen ve věku do čtyřiceti let, zcela stejný podíl mužů ve věku do čtyřiceti let, dále pak 6 % žen ve věku nad čtyřicet let a konečně 4 % mužů ve věku nad čtyřicet let. Na základě těchto výsledků lze konstatovat, že mezi respondenty z řad oslovených učitelů druhého stupně základní školy pravděpodobně není příliš mnoho vychovávajících filosofů, tedy pedagogů, kteří by filosofii vnímali jako výchovu samu. V jejich případě si filosofie cestu do školních tříd nenachází.

9. Domníváte se, že se filosofií výchovy – edukací nechávají inspirovat v rámci své pedagogické praxe alespoň někteří Vaši kolegové/Vaše kolegyně?

	Ženy do 40 let	Muži do 40 let	Ženy nad 40	Muži nad 40
Ano	0 %	0 %	2 %	2 %
Spíše ano	2 %	4 %	2 %	0 %
Nevím	16 %	12 %	12 %	14 %
Spíše ne	18 %	16 %	18 %	16 %
Ne	64 %	68 %	66 %	78 %

Z rozložení odpovědí u této položky dotazníkového šetření jednoznačně vyplývá, že oslovení respondenti z řad učitelů druhého stupně základní školy mají převážně skeptické mínění ohledně toho, zda se alespoň někteří jejich kolegové či kolegyně filosofií výchovy – edukací nechávají inspirovat v rámci své pedagogické praxe. Na položenou otázku totiž kladně odpověděla celkem pouze 2 % žen ve věku do čtyřiceti let, 4 % mužů ve věku do čtyřiceti let, dále pak 4 % žen ve věku nad čtyřicet let a konečně 2 % mužů ve věku nad čtyřicet let. To znamená, že i někteří z těch učitelů, kteří se filosofií výchovy – edukací sami nechávají inspirovat, se domnívají, že jejich



kolegové tak nečiní či spíše nečiní, nebo v tomto ohledu nedovedou formulovat jednoznačný názor, ať již kladný nebo záporný.

10. Souhlasíte s tvrzením, že větší důraz na filosofii výchovy – edukaci by pomohl zlepšit situaci v českém školství?

	Ženy do 40 let	Muži do 40 let	Ženy nad 40	Muži nad 40
Ano	2 %	0 %	2 %	2 %
Spíše ano	4 %	6 %	2 %	4 %
Neutrálně	48 %	52 %	46 %	50 %
Spíše ne	28 %	32 %	32 %	28 %
Ne	18 %	10 %	18 %	16 %

Prostřednictvím předchozích položek dotazníkového šetření bylo zjištěno, že filosofie výchovy – edukace patrně nepatří mezi nejoblíbenější obory oslovených respondentů z řad pedagogů druhého stupně základní školy. Rovněž rozložení odpovědí u této položky dotazníkového šetření zanechává značně rozpačitý dojem. Jen relativně malá část respondentů totiž souhlasí s tvrzením, že větší důraz na filosofii výchovy – edukaci by pomohl zlepšit situaci v českém školství. Na tomto místě lze jen velmi stručně připomenout, že pro současné české školství jsou charakteristické především dlouhodobě klesající výsledky v mezinárodním srovnání<sup>98</sup> a v rámci zemí OECD pak také nejvyšší podíl žáků, kteří školu nevnímají jako přátelské prostředí či ji vnímají jako prostředí nepřátelské.<sup>99</sup> Kladnou odpověď na položenou otázku v tomto případě formulovalo celkem 6 % žen ve věku do čtyřiceti let, stejný podíl mužů ve věku do čtyřiceti let, dále pak 4 % žen ve věku nad čtyřicet let a konečně 6 % mužů ve věku nad čtyřicet let. V tomto ohledu rozložení odpovědí nejvíce koresponduje s rozložením odpovědí u položky č. 4, kde byli respondenti dotazováni na to, zda filosofie výchovy – edukace podle jejich názoru má praktické využití. Převažující většina oslovených respondentů se domnívá, že filosofie výchovy – edukace nejen že nemá praktické

<sup>98</sup> Viz např. VÍŠEK, T.; KLESKEŇ, Branislav. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company, 2010.

<sup>99</sup> Viz např. PALEČKOVÁ, Jana. TOMÁŠEK, Vladislav a kol. *Hlavní zjištění PISA 2012. Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905632-0-9.

využití, ale navíc je skeptická k tvrzení, že větší důraz na filosofii výchovy – edukaci by pomohl zlepšit neradostnou a nelepšící se situaci v současném školství České republiky.

## 6 PŘÍPADOVÉ STUDIE

Již v úvodu pasáže předložené práce věnované dotazníkovému šetření bylo zdůrazněno, že uvedená empirická metoda nemusí být pro potřeby poznání vztahu oslovených respondentů k otázkám filosofie výchovy – edukace ve všech ohledech optimální, a to především vzhledem k jejímu kvantitativnímu charakteru, který neumožňuje zkoumané jevy uchopit a pochopit skutečně důkladně a tzv. do hloubky. Právě z tohoto důvodu bylo rozhodnuto, že dotazníkové šetření jakožto kvantitativní metoda bude doplněno ještě využitím kvalitativní metody v podobě případových studií, a to s cílem dokreslit zkoumanou problematiku na konkrétních příkladech.

V následujícím textu proto budou prezentovány případy dvou pedagogů, kteří po celou dobu svého dosavadního profesního života pracovali – a stále pracují – na druhém stupni základních škol, přičemž na rozdíl od většiny svých kolegů, jak ukázaly výsledky vlastního dotazníkového šetření, se zabývají otázkami filosofie výchovy či edukace a jejich aplikací v pedagogické praxi.

Informace nutné ke zpracování případových studií byly získány primárně prostřednictvím rozhovorů přímo se zainteresovanými pedagogy. Rozhovory byly uskutečněny – podobně jako dotazníkové šetření – v průběhu měsíce února 2017.

Jistý nedostatek může představovat skutečnost, že informace podávané pedagogy se nepodařilo konfrontovat s informacemi z jiných zdrojů, ovšem vzhledem k tomu, že se rozhovory týkaly především aplikace filosofie výchovy v rámci pedagogické práce a také filosofického přemýšlení oslovených respondentů, bylo obtížné získat jiné subjekty, které by se k této problematice mohly vůbec relevantně vyjadřovat.

Lze dodat, že respondenti byli ujištěni, že jimi poskytnuté informace budou využity jen za účelem zpracování případových studií a že jim bude zajištěna anonymita.

## 6.1 PŘÍPAD 1

Protagonistou první případové studie je učitel ve věku 44 let. Délka jeho pedagogické praxe aktuálně činí 21 let. Tento učitel disponuje vzděláním v oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro střední školy. Jeho původní aprobaci představuje dějepis a základy společenských věd. Od počátku své pedagogické kariéry však působí na druhém stupni základní školy, kde dlouhodobě vyučuje tyto předměty: dějepis, zeměpis, občanská výchova a společenskovedný seminář, což je povinně volitelný předmět. Navíc dlouhodobě působí jako třídní učitel. Lze dodat, že tento pedagog je ženatý (poprvé) a společně s manželkou pečuje o dvě děti.

Pedagog přiznává, že se neodvažuje soudit, zda jeho přístup k edukaci žáků lze označit jako aplikaci filosofie výchovy. Zdůrazňuje, že filosofie výchovy je velmi subtilním fenoménem, o kterém – především ve vztahu k pedagogické praxi – lze jen velice obtížně formulovat nějaké jednoznačné závěry. Přesto je tento pedagog v oboru filosofie výchovy evidentně vzdělán. V průběhu rozhovoru totiž projevoval nejen živý zájem o tento obor, ale prezentoval také důkladné znalosti myšlenek filosofů.

Učitel konstatuje, že ve svých hodinách se snaží vést žáky k tomu, aby kriticky přistupovali ke všem informacím a myšlenkám, se kterými se setkají. Tento postoj označuje za jádro své filosofie výchovy – pokud ovšem lze tento postoj jako aplikaci filosofie výchovy označit. Svým žákům doporučuje, aby kritickým způsobem přistupovali např. k informacím o tzv. globálním oteplování – sám raději jako adekvátnější používá termín globální změny klimatu – o údajně negativním působení nadnárodních korporací, o údajně se zhoršujícím životním prostředí ve světě, o tom, že chudí lidé údajně chudnou, zatímco bohatí bohatnou ještě více, o údajně rostoucí zločinnosti ve společnosti a specificky pak o údajně rostoucí zločinnosti mládeže atd. O těchto a mnoha dalších otázkách se snaží se svými žáky ve vyučovacích hodinách diskutovat, přičemž jim na konkrétních případech ukazuje, že situace je mnohdy velmi odlišná od toho, co si lidé obvykle myslí, nebo jak danou situaci prezentují média. Jako hlavní metodu v tomto ohledu používá zmíněnou diskusi, vedenou ovšem na základě objektivních faktů a informací.

S určitým zjednodušením lze konstatovat, že tento učitel se snaží vést žáky k nalézání pravdy, mnohdy skryté za všeobecně rozšířenými – a často mylnými či nepřesnými – představami a mediálním zkreslováním. Přitom svým žákům nikdy neopomene zdůraznit, že i on sám se samozřejmě může mýlit a že hledání pravdy či objektivního poznání skutečnosti představuje nikdy nekončící proces a celoživotní práci, které by se měl věnovat každý člověk. Každý den totiž přináší nové informace a nové události, které mohou změnit naše dosavadní názory. Tento pedagog své žáky učí, že člověk by se neměl bát a stydět změnit svůj názor tehdy, když zjistí, že objektivní zkušenosti jsou s jeho názorem v rozporu. Sám jim na příkladech ze svého života ukazuje, v kolika případech a za jakých okolností na některé věci, jevy či procesy změnil názor on sám, když se danou problematikou zabýval tzv. do hloubky a zjistil, že jeho původní názor byl učiněn na základě značně povrchního poznání.

Učitel ochotně vysvětluje, že v letech svého mládí se vyznačoval spíše levicovými názory a značně kriticky pohlížel na některé aspekty ekonomiky volného trhu. Přiznává, že v tomto ohledu byl velmi ovlivněn filosofií Ericha Fromma, Jamese E. Lovelocka a prací autorského kolektivu Překročení mezí. Jak ovšem dozrával a stále důkladněji studoval historii, sociologii, politologii a ekonomii, dal nakonec zapravdu tomuto výroku, který je připisovaný Winstonu Churchillovi: Kdo v mládí nevolí levici, nemá srdce, ale kdo v dospělosti nevolí pravici, nemá rozum.

V současné době se učitel již na své dřívější levicové názory dívá jako na produkt nerozvážného a nedostatečně informovaného mladického romantismu a naopak nechává se inspirovat dílem takových myslitelů minulosti, jako byl především Adam Smith, Alexis de Tocqueville, Karl Raimund Popper, August Friedrich von Hayek, ale nebrání se ani inspiraci dílem mnoha současných odborníků, jako je např. Julien Simon, David Landes či Niall Ferguson.

## 6.2 PŘÍPAD 2

Protagonistkou této případové studie je učitelka ve věku 52 let. Délka její pedagogické praxe aktuálně činí přesně 30 let, ovšem se započítáním let rodičovské dovolené. Shodou okolností se jedná o kolegyni učitele z předchozí případové studie, která pracuje na stejné škole jako on. Tato učitelka disponuje pedagogickým vzděláním pro druhý stupeň základní školy, kde také od počátku své praxe pracuje. Její aprobaci představují předměty přírodopis a zeměpis. Tyto dva předměty paní učitelka také vyučuje a k tomu ještě navíc povinně volitelný předmět ekologický seminář. Rovněž tato pedagožka dlouhodobě vykonává funkci třídního učitele. Paní učitelka je vdaná (rovněž poprvé) a se svým manželem mají dvě děti, z nichž starší dcera je již také vdaná a má vlastní rodinu a mladší syn studuje vysokou školu.

Podobně jako učitel v předchozí případové studii i tato učitelka nechce přímo konstatovat, že v rámci své pedagogické praxe cíleně aplikuje některý ze směrů filosofie výchovy. Výslovně konstatuje, že pokud někdo chce její přístup k edukaci žáků označovat jako filosofii výchovy, tak může, ovšem ona se pouze snaží vést žáky ve svých vyučovacích hodinách k pochopení nutnosti citlivého vztahu lidské společnosti k přírodnímu a životnímu prostředí a nezbytnosti jeho důsledné ochrany.

Tato učitelka se netají tím, že na mnohé otázky související s problematikou životního a přírodního prostředí, má názor velmi odlišný od názorů kolegy, který byl představen výše. Jedná se např. o názory na globální změny klimatu, na vztah lidské společnosti k přírodě, na vliv tržní ekonomiky na přírodu, na působení nadnárodních korporací, na tzv. fair trade, geneticky modifikované organismy atd. Učitelka uvádí, že s kolegou, se kterým sdílí stelný kabinet, na zmíněná témata velice často diskutuje, přičemž tyto diskuse označuje jako plodné a současně přátelské. Rozdílnost názorů obou učitelů není na překážku tomu, aby se k sobě chovali s kolegiální profesionalitou, úctou a přátelstvím. Učitelka uznává, že kolega obvykle bývá lépe informovaný a že pod vlivem jeho argumentů na některé věci, jevy či procesy musela poněkud pozměnit názor, ovšem současně zdůrazňuje, že také zmíněný kolega pod jejím vlivem přehodnotil některá svá stanoviska.

Jako velice důležitá a pro žáky podstatná se podle této učitelky jeví skutečnost, že ona i kolega své odlišné názory prezentují před žáky a umožňují jim posoudit, kdo z nich má pravdu – či spíše kdo z nich se objektivní pravdě blíží více. Žáci tak mají možnost bezprostředně sledovat pluralitu názorů a odbornou diskusi vedenou dvěma profesionály, přičemž – což je podle oslovené učitelky neméně důležité – žáci mohou vidět, že rozdílné názory na určité otázky nemusí být vůbec překážkou profesionálních, korektních kolegiálních a přátelských vztahů mezi lidmi. S určitým zjednodušením lze konstatovat, že žáci v rámci vyučování mohou sledovat demokratickou diskusi personifikovanou oběma pedagogy. Tuto skutečnost oslovená učitelka považuje z výchovného hlediska za velice pozitivní.

Dále se oslovená učitelka pokouší vysvětlit, v čem spočívají její názory na vztah lidské společnosti na životní a přírodní prostředí a jakými způsoby v tomto ohledu působí na své žáky a jak s nimi pracuje ve vyučovacích hodinách.

Jak již bylo zmíněno, snaží vést žáky k pochopení nutnosti citlivého vztahu lidské společnosti k přírodnímu a životnímu prostředí a nezbytnosti jeho důsledné ochrany. Učitelka se snaží své žáky vychovávat k citlivosti ke každé formě života, k tomu, že život představuje nejvyšší hodnotu, a tudíž je nutné k němu přistupovat citlivě, je nutné k životu zaujímat humánní přístup, a to nejen ve vztahu k jiným lidem, ale také ke všem tvorům živé přírody, aniž by ovšem zacházela do extrémních poloh představovaných např. učením džinismu nebo vegetariánstvím či veganstvím. Snaží se svým žákům ukazovat, že všichni tvorové v celku přírody a světa zaujímají své důležité místo a že ztráta každého živočišného či rostlinného druhu představuje ztrátu nenahraditelného a globálního charakteru.

Učitelka jednak konstatuje, že se jí v tomto ohledu daří pozitivně ovlivňovat některé žáky, kteří s ní pak rádi spolupracují na nejrůznějších školních projektech z oblasti environmentální výchovy, a jednak upřesňuje, že se ve svých názorech nechala a nechává inspirovat dílem takových světových přírodovědců, jako jsou např. James E. Lovelock či Edward O. Wilson.

## 7 VLASTNÍ NÁVRHY A DOPORUČENÍ

Ještě předtím, než bude učiněn pokus o formulování vlastních návrhů a doporučení ke zkoumané problematice, je nutné se vyjádřit k otázce hypotéz, které byly stanoveny pro potřeby realizace dotazníkového šetření. Bylo předpokládáno, že větší povědomí o filosofii výchovy – edukaci a větší zájem o tento obor budou deklarovat mladší respondenti (učitelé a učitelky ve věku do čtyřiceti let). Dále bylo předpokládáno, že větší povědomí o filosofii výchovy – edukaci a větší zájem o tento obor budou deklarovat ženy – učitelky.

Na základě vyhodnocení dotazníkového šetření lze konstatovat, že nebyla potvrzena ani jedna ze stanovených pracovních hypotéz. Ani u jedné z položek dotazníkového šetření totiž nebyly zaznamenány výraznější rozdíly v rozložení odpovědí mezi jednotlivými skupinami respondentů. Celkově bylo zjištěno, že povědomí o filosofii výchovy, zájem o tento obor a míra aplikace filosofických myšlenek v rámci pedagogické praxe je mezi oslovenými respondenty z řad učitelů druhého stupně základní školy velice nízká. V tomto ohledu oba pedagogové – protagonisté případových studií představovali čestné výjimky.

Vlastní návrhy a doporučení ke zkoumané problematice proto bude vhodné formulovat jak na základě výsledků dotazníkového šetření, tak na základě příkladů obou pedagogů představených v rámci případových studií.

Především je nutné odpovědět na otázku, zda by bylo vhodné pedagogy na českých základních školách – a samozřejmě i na dalších úrovních vzdělávacího systému – více vzdělávat v oblasti filosofie výchovy. Organizované vzdělávání by v této oblasti patrně nebylo optimální. Filosofie výchovy skutečně představuje příliš subtilní fenomén na to, aby se mu někdo musel věnovat povinně. Ostatně právě učitelé – přesněji řečeno ti starší z nich – učinili zkušenost, že povinná výuka učení marxismu leninismu nevedla ke zvýšené oblibě jeho myšlenek.

Probuzení zájmu o filosofii výchovy a studium literatury z této oblasti je nutné nechat na jednotlivých učitelích. Je třeba spoléhat na to, že lidé, kteří mají vést své žáky ke kritickému myšlení, k touze po vzdělání a po poznání, k hlubšímu promýšlení života,



místa člověka ve světě a společnosti, se ukážou být těmi, kteří ve všech těchto ohledech půjdou svým žákům příkladem. Snad jen v tomto ohledu by bylo vhodné apelovat na Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, aby jednotlivé školy zásobovalo příslušnou literaturou.

Návrhy a doporučení musí být adresovány jednotlivým učitelům. Lze jim doporučit, aby se snažili ve svém volném čase studovat nejrůznější tituly odborné literatury z oblasti filosofie výchovy, protože filosofie jako důkaz vývoje lidského myšlení je zajímavá sama o sobě, kteréžto konstatování samozřejmě platí i pro filosofii výchovy. Z četby filosofické literatury by si učitelé měli brát inspiraci pro vlastní přístup ke světu, který by měl být nesen duchem kritického přístupu k tomu, co je všeobecně považováno za pravdivé a jako takové je prezentováno médií. Na základě kritického myšlení by učitelé měli posuzovat fakta a informace, zjišťovat, které z nich jsou objektivní a na základě nich pak rekonstruovat obraz světa. To, co v tomto ohledu dokáží sami, by se pak měli snažit naučit i své žáky.

Je ovšem mimo jakoukoli pochybnost, že učitelé by žáky neměli učit výsledky, ke kterým prostřednictvím svého kritického promýšlení reality dospěli, nýbrž metodu, kterou v tomto ohledu postupovali a kterou by mohli aplikovat i samotní žáci. Nikdy totiž nelze dostatečně podtrhnout pozitivní význam vlastního příkladu, kterým učitelé v rámci edukačního procesu působí na své žáky.

## ZÁVĚR

Cílem předložené práce bylo zjistit, jaká filosofická východiska lze formulovat pro oblast výchovy a edukace v současnosti, jaký je filosofický obraz jednotlivce a společnosti ve filosofii výchovy a jakou etickou dimenzi má filosofie výchovy. Tento cíl byl sice v zásadě splněn, nicméně je nutné připomenout, že právě v oblasti filosofie výchovy lze jen velmi obtížně dospívat k objektivně přijatelným či jednoznačně formulovaným závěrům, ke kterým by bylo možné zaujímat objektivní stanoviska, které by nebyly zpochybňovány, které by nepodléhaly revizi atd.

I s vědomím výše uvedených obtíží lze na závěr předložené práce zopakovat, že filosofii výchovy je možné chápat ve dvou odlišných, nicméně vzájemně propojených významech. První význam představuje filosofie procesu výchovy, druhý význam představuje filosofie pedagogiky jako vědecké teorie. V rámci dosavadního vývoje lze vymezit tři základní ohniska zájmu filosofie výchovy. Zaprvé se jedná o komplexní nazírání na svět výchovy, které s sebou přináší koncepci člověka a jeho vychovatelnosti, rozvoje a životního smyslu. Zadruhé se jedná o metodologické otázky zkoumání výchovných a vzdělávacích jevů a procesů, možností a mezí lidského poznání a jeho předávání, sjednocení znalostí atd. A zatřetí se jedná o etické otázky výchovy, dále pak o stanoviska k lidskému životu a světu hodnot, která určují normativní strukturu pro pojetí cílů výchovy a vzdělávání, tedy edukaci. Obecně pak platí, že filosofie představuje jeden z nejdůležitějších inspiračních zdrojů pedagogiky, a to díky tomu, že nabízí poznatky ohledně smyslu života, významu životní zaměřenosti, vytváření hodnotové orientace člověka, ale také významu životních hodnot, problematiky kvality života, otázky morálky a etiky aplikované v každodenním životě, významu důstojnosti lidského života, hodnoty pravdy atd.

Základní význam a přínos filosofie a filosofie výchovy spočívá v tom, že ona sama je výchovou. Filosofii výchovy je nejen filosofická reflexe problematiky výchovy, nýbrž samotná filosofie je výchovným děním. Filosofie výchovy usiluje o kultivaci lidství, přičemž v tvorbě a rozvoji lidské kultury spatřuje samotný vrchol a smysl pobytu člověka na světě. Láska k moudrosti člověka utváří. Edukace ve smyslu jednoty výchovy a vzdělávání představuje nástroj, prostřednictvím kterého filosofie může

působit – a také působí – na občanskou společnost. V tomto ohledu se filosofie výchovy také velice často projevovala v průběhu historického vývoje evropské či západní civilizace a jejího myšlení. Ovšem aby tento úkol plnila, musí být filosofie a specificky pak filosofie výchovy lidmi vnímána nikoli jako akademická disciplína, nýbrž hlavně jako cesta vedoucí k porozumění, která může otevírat široké obory a poskytovat porozumění morálním výzvám i takovým lidem, kteří nedisponují formálním či školním filosofickým vzděláním.

Filosofie výchovy i výchova sama je neuzavřenou otázkou, a to primárně vzhledem k objektivní nepoznatelnosti budoucnosti. Pravděpodobně nikdy nenastane situace, kdy si budeme moci říci, že všechny otázky filosofie výchovy jsou vyřešeny. To se nemůže stát již jen z toho důvodu, že život neustále přináší otázky nové. Přitom z filosofie výchovy by měla vycházet koncepce vyučování. Zmíněný aspekt neuzavřenosti formulaci koncepcí může do jisté míry bránit. Navíc koncepce vyučování, tedy pojetí vyučování, již ani zdaleka nejsou jednotné a vlastně takovými ani nikdy nebyly. V současné době již dávno neplatí pouze tradiční herbartovský trojúhelník, zakládající strohé vyučování, spočívající na předávání poznatků a dovedností žákům učitelem. V současné době v teorii i v pedagogické praxi prosazují mnohdy velmi rozdílná pojetí vyučování.

Filosofická reflexe problematiky výchovy a vzdělávání v současnosti nutně musí vycházet ze shrnutí této reflexe v dosavadních dějinách obecně filosofického a specificky pedagogického myšlení, protože na této reflexi musí stavět. Ovšem současně je nutné brát v úvahu všechny požadavky a možnosti, které před nás staví aktuální společenský, ekonomický a technologický vývoj. Filosofie výchovy nám může výrazně napomoci především v tom, abychom na základě kritického zhodnocení reality dokázali cíle výchovy stanovovat opravdu relevantním způsobem, abychom tyto cíle dokázali důkladně promýšlet zvažováním různých možností.

Praktická realizace filosofie výchovy spočívá – či přesněji řečeno, měla by spočívat – v kladení otázek a v neustálých pokusech na položené otázky nalézat odpovědi. Tyto pokusy přitom musí být činěny i s rizikem, že formulované odpovědi se posléze ukáží být nesprávnými. Ovšem jedině tímto způsobem se postupně můžeme

dobírat dílčích pravd a ty pak aplikovat v rámci pedagogické praxi. Již jen tento samotný přístup představuje filosofii edukace. V rámci filosofie výchovy je možné formulovat např. následující otázky: Jak se žák učí? Čemu se žák učí? Co podmiňuje úspěšnost učení žáka? Proč se žák učí právě to a ne něco jiného? Jak probíhá konkrétní edukační proces? Prostřednictvím jakých způsobů či operací učitel výchovně vzdělávací proces řídí? Čím učitel žákům pomáhá v učení? Co sám učitel žákům poskytuje? Odpovědi na ně musí hledat každý učitel sám za sebe.

Filosofie výchovy by měla spočívat nejen v kladení otázek, ale také by měla usilovat o porozumění člověka celku společnosti či světa. Toto porozumění by optimálně měl začínat každý člověk u sebe samotného.

Filosofie výchovy po nás požaduje, abychom se v rámci svých možností vždy ptali po smyslu výchovy, vzdělávání či obecněji edukace. Lze se přitom domnívat, že právě prostřednictvím formulace smyslu a cílů výchovy a edukace se nám může podařit rekonstruovat obraz jednotlivce a společnosti ve filosofii výchovy. Právě rekonstrukce takového obrazu může usnadnit edukační proces a posunout jej na kvalitativně vyšší úroveň ve vztahu k vychovávaným a vzdělávaným.

V rámci filosofie výchovy je nutné věnovat pozornost její etické dimenzi. Základním cílem realizace etické výchovy na školách by měla být základní orientace dětí a dospívajících v mravních hodnotách, a to včetně vytvoření a zvnitřnění vlastního individuálního hodnotového systému osobnosti, která dokáže realizovat poznané dobro bez nároku na vnější odměnu či ocenění ze strany jiných lidí. Etická výchova by neměla předkládat systém formálních pravidel. Žáci by si sami měli klást otázky a hledat na ně odpovědi na základě dosavadních životních zkušeností. Učitel či jiný vychovatel by v tomto ohledu měl hrát roli moderátora. Etickou dimenzi filosofie výchovy bychom proto měli chápat jako reflexi procesu záměrného působení na rozvoj osobnosti vychovávaného. Mělo by se jednat o záměrné působení vychovatele na citové prožívání mravní skutečnosti vychovávaného, na kultivaci citové stránky jeho osobnosti. Dále by se mělo jednat o působení na morální myšlení a usuzování. Vychovatel by měl rovněž působit na oblast mravního přesvědčení vychovávaného, na kultivaci jeho etických postojů a hodnot, na oblast jeho sebevlády, tedy kultivace volní stránky osobnosti,

rozvoj sebekázně atd., i na širokou oblast etického jednání. Etická dimenze filosofie výchovy či obecněji edukace vyplývá z faktu, že žádnou výchovu nelze realizovat bez ujasnění určité představy o ideálním jedinci, o cíli výchovně vzdělávacího působení.

V praxi se můžeme často setkávat s různými skeptickými názory, které zpochybňují reálný význam a přínos filosofie výchovy pro edukační či pedagogickou praxi. Spektrum těchto názorů sahá od spíše shovívavého přehlížení filosofie výchovy až po odmítání její relevantnosti. Vyučovat, a to i na profesionální úrovni, sice lze bez jakéhokoli kontaktu s filosofií, avšak stejně tak je možné vyučovat bez hlubších teoretických znalostí z oboru psychologie, pedagogiky a didaktiky. Je otázkou, zda filosofie výchovy nepředstavuje pouze další teoretickou disciplínu, kterou studenti musí formálně zvládnout, aby se jim dostalo plného pedagogického vzdělání. Filosofie však rozhodně není pouhým systémem poznatků. Spíše se jedná o neutuchající a pravdě odpovědný pohyb lidského myšlení. Dále platí, že potřebujeme nahlížet na povahu základů, ze kterých naši zkušenost interpretujeme. A to nám právě může významně umožnit a usnadnit filosofie výchovy.

## SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

BENDL, S. a kol. *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.

BENEŠ, M. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1906-1.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

CIPRO, M. *Psychoanalytické koučování: Vliv nevědomé motivace na jednání koučovaného*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5350-8.

ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČAPEK, R. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

DVOŘÁKOVÁ, M. a kol. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5039-2.

FUNDA, A. O. *Když se rákos chvěje nad hladinou: Fragmenty – texty*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1592-9.

GULOVÁ, L.; ŠÍP, R. (eds). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-4674-6.

JEDLIČKA, R. a kol. *Teorie výchovy – tradice současnost, perspektivy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2412-9.

KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KLAPETEK, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2652-6.

KOLÁŘ, Z.; VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOSOVÁ, M. a kol. *Logoterapie: Existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4346-2.

KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1.

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

PAITLOVÁ, J. a kol. *Po cestách kritického myšlení*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2933-9.

PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V. a kol. *Hlavní zjištění PISA 2012. Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905632-0-9.

PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-042-5415-2.

PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy: Východiska fundamentální agogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25390-3.

PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.

PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRUDKÝ, L.; PABIAN, P.; ŠIMA, K. *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 – 2009*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3009-7.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [v nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

STROUHAL, M. *Teorie výchovy: K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.

SVOBODOVÁ, M.; LAUNEROVÁ, J.; ŠTĚRBA, R. *Etická výchova pro 2. stupeň základní školy*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0384-9.

ŠIMEK, J. *Lékařská etika*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5306-5.

ŠMAJS, J.; BINKA, B.; ROLNÝ, I. *Etika, ekonomika, příroda*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4293-9.

ŠPATENKOVÁ, N.; SMÉKALOVÁ, L. *Edukace seniorů: Geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5446-8.

VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŇKOVÁ, I. *Nádoba plná řeči: (Člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1122-8.



VÍŠEK, T.; KLESKEŇ, B. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company, 2010. ISBN neuvedeno.

WRÓBEL, A. *Výchova a manipulace: Podstata manipulace, mechanismy a proces, vynucování a násilí, propaganda*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2337-2.

ZACHOVÁ, V. a kol. *Stomie*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3256-5.

ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*. Praha: Universita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-658-1.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

## **ABSTRAKT**

KOPTYŠOVÁ, M. *Filosofie výchovy - edukace*. České Budějovice 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

**Klíčová slova:** výchova, vzdělávání, edukace, dimenze filosofie výchovy, alternativní směry ve vzdělávání, obraz jednotlivce a společnosti, filosofie výchovy.

Práce se zabývá filozofií výchovy – edukací. Teoretická část se zabývá edukací z pohledu filosofie výchovy, a to z historického hlediska v období starověku a novověku, posléze v pojetí dnešní doby. Je vytvořena filosofická reflexe zaměřená na filosofická východiska výchovy – edukaci, filosofický základ některých alternativních pedagogických směrů a obraz jednotlivce a společnosti ve filosofii výchovy. Je zmíněn i problém etická dimenze filosofie výchovy.

Ve druhé, empirické části, bylo prostřednictvím dotazníkového šetření zkoumáno, jaké povědomí o filosofii výchovy – edukaci mají samotní učitelé. Pro doplnění daného problému byly zhotoveny i dvě případové studie. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaká filosofická východiska lze formulovat pro oblast výchovy a edukace v současnosti, jaký je filosofický obraz jednotlivce a společnosti ve filosofii výchovy a jakou etickou dimenzi má filosofie výchovy.

## **ABSTRACT**

### **Philosophy of upbringing – education**

**Key words:** upbringing, educate, education, dimensions and perspectives of philosophic education, alternative way of education, the picture of individual, the picture of individual and society, philosophy education

This work concern is about philosophy of upbringing – the education. Theoretic part of thesis deals with the education from the perspective of philosophy, education, from the part of the medieval and modern age, to the present day. This work contains the philosophical reflection on philosophic resources of education, which means that education is the basic philosophic step for some alternative way of pedagogic outcomes and for the picture of modern individual and society education and philosophy. The ethic codex and dimensions is also mentioned as a part of educational philosophy.

In the second empirical part of this work, we brought an analysis and a deep research by the questionnaire method to answer a question, how high is the awareness of teachers in schools about philosophic education. For the completion of the course and research, we used to study chess. The main goal and aim of this thesis was to achieve and bring to light an answer to question what philosophy, outcomes might be framed for the area of education, upbringing and educate in the present time, what is the basic picture of the individual and the society in the philosophical education and what are the possible ethical dimensions of philosophy education.