TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

# Krize vzdělání podle Hannah Arendtové

## Bakalářská práce

*Studijní program:* B6101 – Filozofie
*Studijní obor:* 6101R026 – Filozofie humanitních věd

*Autor práce:* **Zuzana Lešáková**
*Vedoucí práce:* MTh. Václav Umlauf, Ph.D.

Liberec 2018

**Technická univerzita v Liberci**
**Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická**
Akademický rok: **2015/2016**

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

| | |
|---|---|
| Jméno a příjmení: | **Zuzana Lešáková** |
| Osobní číslo: | **P14000122** |
| Studijní program: | **B6101 Filozofie** |
| Studijní obor: | **Filozofie humanitních věd** |
| Název tématu: | **Krize vzdělání podle Hannah Arendtové** |
| Zadávající katedra: | **Katedra filosofie** |

Zásady pro vypracování:

Práce analyzuje hlavní eseje Hannah Arendtové o krizi vzdělání v kontextu jejího filosofického díla a porovná je se současnými krizemi výchovy a vzdělání. Základní metodou práce bude analýza a komparace primární a sekundární literatury k danému tématu. Studentka se bude v průběhu příprav a vypracování řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucího bakalářské práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**ARENDT, Hannah. Vita activa, neboli O činném životě. 2. opr. vyd. Překlad Václav Němec. Praha: Oikoymenh, 2009. Knihovna novověké tradice a současnosti, sv. 57. ISBN 978-80-7298-413-8.**
**ARENDT, Hannah. Mezi minulostí a budoucností: osm cvičení v politickém myšlení. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2002. Politika a společnost. ISBN 80-85959-92-5.**
**LIESSMANN, Konrad Paul. Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008. XXI. století. ISBN 978-80-200-1677-5.**
**PATOČKA, Jan. Kacířské eseje o filosofii dějin. 1. vyd. Praha: Academia, 1990. ISBN 80-200-0263-4.**
**PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ. Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9.**
**PELCOVÁ, Naděžda. Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001. Filosofie (ISV). ISBN 80-85866-64-1.**
**PATOČKA, Jan, Pavel KOUBA a Ivan CHVATÍK. Péče o duši. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1999. ISBN 80-86005-91-7.**

Vedoucí bakalářské práce: **MTh. Václav Umlauf, Ph.D.**
Katedra filosofie

Datum zadání bakalářské práce: **25. října 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2017**

prof. RNDr. Jan Picek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 28. dubna 2016

# Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

***Poděkování***

*Tímto bych ráda poděkovala všem, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. Především svému vedoucímu práce MTh. Václavu Umlaufovi, Ph.D. za jeho cenné rady a připomínky. Dále doc. PaedDr. Dr. Petru Urbánkovi, který mi byl velikou inspirací. A v neposlední řadě mnohým dalším, kteří mi byli oporou.*

**Anotace**

Tato bakalářská práce se zabývá krizí ve vzdělávání v díle Hannah Arendtové a dalších autorů. Podává přehled různých přístupů ke vzdělávání. Nejprve popisuje, jak tento proces probíhal u mytického člověka a následně to, jak se vzdělávání a výchova proměnily s příchodem filosofie. Podrobně rozebírá přístup ke vzdělávání u dvou nejvýznamnějších postav antické filosofie, u Platóna a Aristotela. V další části pak charakterizuje vznik veřejného prostoru a jeho proměny, které jsou klíčové pro utváření dnešního obrazu vzdělávání. Hlavně se zaměřuje na roli autority a tradice, a sleduje jejich postupnou transformaci. V poslední části líčí současnou podobu vzdělávání a jeho cíle, se zvláštním zaměřením na školy základní a vysoké.

**Klíčová slova**

Krize ve vzdělávání, Hannah Arendtová, výchova a vzdělání v mýtu, filosofický koncept vzdělávání, veřejný prostor, tradice a autorita, dnešní vzdělávání

**Annotation**

This bachelor thesis deals with the crisis of education in work of Hannah Arendt and other authors. It provides an overview of various approaches to an education. At first, it describes how this process was taking place at the mythical man and then changing of education and upbringing with an arrival of philosophy. It very closely examines an approach to an education of Plato and Aristotle – the two most significant characters of ancient philosophy. In the next section the thesis defines the origin of the public space and its changes which are crucial for the forming of the present shape of education. Focused namely on the role of authority and tradition, it tracks their progressive transformation. In the last section, it depicts the current state of education and its goals, especially aiming to elementary schools and universities.

**Key words**

Crisis in education, Hannah Arendt, upbringing and education in myth, philosophical concept of education, public space, tradition and authority, present education.

**Obsah**

Úvod ..... 7
1. Vzdělání a výchova u přírodních národů ..... 9
1.1 Neproblematicky daný svět mýtu ..... 10
1.2 Zproblematizování světa ..... 13
2. Pilíře evropské vzdělanosti ..... 16
2.1 Platónovo pojetí vzdělanosti ..... 17
2.2 Aristotelův koncept vzdělání ..... 23
3. Společenská krize ..... 30
3.1 Vznik a proměna veřejného prostoru ..... 30
3.2 Ztráta tradice a autority ..... 34
3.3 Diagnóza doby ..... 38
4. Současná krize vzdělávání ..... 44
4.1 Dnešní nemožnost vzdělání ..... 44
4.2 Krize v základním školství ..... 51
4.3 Krize ve vysokém školství ..... 59
Závěr ..... 65
Seznam použitých zdrojů ..... 67

## Úvod

Vzdělání je neodmyslitelnou součástí našeho života, poskytuje nám nejen základní znalosti a dovednosti, ale má i daleko hlubší smysl, který je dnes ohrožen. Proto bych se ve své práci chtěla zabývat krizí ve vzdělání v díle Hannah Arendtové i jiných autorů. Hannah Arendtová je patrně nejvýznamnější politická teoretička dvacátého století a je také jedinou ženou – filosofkou, o které jsem se za dobu svého studia filosofie učila. Proto bych ráda sledovala její filosofické myšlenky o změnách, které proběhly v rozhodujících oblastech lidského života. Zaměřím se především na krizi výchovy a vzdělávání, které ovšem úzce souvisí s krizí politickou. Budu mapovat vývoj krize především v západním světě, který vychází z kořenů řecké vzdělanosti. Chci ukázat, jak se proměnil dětský svět, jak svět dospělých, jak se zkomplikoval přechod mezi těmito dvěma světy a také upozornit na nemožnost budování společného světa dětí i dospělých.

V první části své práce chci nastínit výchovu a vzdělávání u přírodních národů, kde ještě žádná krize nevzniká, obraz světa je zde jeden a je dán, s jeho předáváním tak není problém. Tyto národy vzdělání, tak jak jej pojímáme my, nepotřebují, učí se bezprostředně praktickou výchovou. S nástupem filosofie ovšem vzniká nový obraz světa, který není žádnou daností a je tak předmětem neustálého hledání. Zde pak může vzniknout krize ve vzdělání, avšak výchova je v takovém světě stále neproblematická.

Ve druhé části se zaměřím na pilíře evropské vzdělanosti. Tedy na Platóna a jeho koncept *paidei*, náležité výchovy a vzdělání v polis pomocí správných mýtů a především na ideu vzdělání jako péče o duši. A také na Aristotela a jeho princip *scholé*.

V další části se budu věnovat společenské krizi, proměně veřejného prostoru a ztrátě tradice a autority. Popíši veřejný prostor v antické polis a jeho následné proměny. Budu se zde také zabývat fenoménem, kdy dochází k nahrazení jednání vyráběním. Obšírněji bych chtěla prozkoumat otázku tradice a autority, protože jejich ztráta vedla ke zmatení dnešního člověka. Zmapuji tedy římskou tradici vztahující se k autoritě a pokusím se ukázat, že dnešní člověk funguje odlišně, protože již nemá co předávat, což v kombinaci se ztrátou autority vede ke krizi vzdělání. Také se zde zaměřím na současnou situaci konzumní a vědeckotechnické společnosti, ve které člověk funguje jako *animal laborans* a jeho hlavním rysem se stává osamělost. Pokusím se vystihnout základní aspekty masové společnosti i s jejím odcizením.

V poslední kapitole se budu zabývat dnešní otázkou vzdělání na základní škole i na škole vysoké, zde se pokusím zachytit změnu samotného smyslu konceptu vzdělávání

a vznik nevzdělanosti. Tato otázka je příliš rozsáhlá na to, abych ji zachytila v jejím plném rozsahu, proto chci vystihnout pouze krizové momenty, které vyplývají z předchozích kapitol.

Cílem mojí práce je prozkoumat vzdělávání v různých dějinných etapách a poukázat na krize předávání obrazu světa, tak jak je viděla Hannah Arendtová. Proto budu také v prvé řadě čerpat z jejího díla, které budu konfrontovat s díly jiných autorů, především Jana Patočky. Pokusím se odpovědět na otázku, proč jsme ztratili společný obraz světa a jak bychom jej mohli znovu nalézt. A konečně bych ráda postihla onu podstatu vzdělání, která prošla v průběhu staletí zásadním přerodem, vždy sloužila duchu své doby a tak se stala i nástrojem manipulace a propagandy, a dnes je především předmětem četných politických reforem, které mnohdy zakrývají její skutečný význam.

## 1. Vzdělání a výchova u přírodních národů

Člověk se na rozdíl od zvířete rodí jako nehotový, proto se od nepaměti snaží formovat výchovou a vzděláním nastupující generaci směrem k lidství. Předává proto své hodnoty, svůj obraz světa dalším generacím, aby zajistil trvání hodnot svého společenství. O funkci, roli a úlohách výchovy ve společnosti pojednává speciální sociologická disciplína, sociologie výchovy, jejíž součástí je také sociologie vzdělávání, která se zabývá sociálními aspekty vzdělání a učení.[1] Za zakladatele těchto disciplín můžeme považovat D. E. Durkheima, který uchopil výchovu jako společenský jev. Zdůraznil nejen důležitost této disciplíny a roli společnosti ve výchově, ale také stanovil její vlastní obsah. Říká, že *„výchova je původem, povahou i funkcí společenský jev. Má sociální povahu a slouží jako prostředek, kterým společnost ustavičně obnovuje podmínky své vlastní existence.“*[2] Durkheim chápe člověka dualisticky, jako bytost individuální a sociální, která je projekcí společnosti v nás. Proces výchovy je pro něj ukončen, když v nás tato sociální bytost převládne. Výchova má ve společenství své nezastupitelné místo, protože skrze ní dochází k socializaci a kultivaci člověka, tedy zapojování člověka do společnosti a jeho osvojování hmotné i duchovní kultury daného společenství. Úlohou výchovy a vzdělání je tedy příprava na život ve společenské praxi, ale mají i vyšší cíle jako obhajobu pravdy, lidskosti a míru.[3] Výchova se vždy odehrává v nějaké sociální skupině, proto je důležité zabývat se také jejími sociálními aspekty a její úlohou ve společnosti, tak jak to dělá právě sociologie výchovy.

Jak vypadala výchova u přírodních národů, můžeme ještě dnes pozorovat u některých izolovaných kmenů, které stále žijí v souladu s přírodou. O některých z nich nás ve své knize informuje socioložka Meredith Small, která mapuje výchovu u soudobých lovců a sběračů. Například u jihoamerických indiánů Aché, kteří žijí na území Paraguaye, je těžištěm výuky botanika, kterou se děti učí ovládat již ve třech letech. V osmi letech již děti umějí číst stopy a hledat cesty mezi tábořišti. Veškeré dovednosti, které Achéové předávají svým dětem, vyplývají z jejich potřeb a okolního biotopu. Výchova je zde diferenciovaná jen podle pohlaví, chlapci se učí zacházet s lukem a dívky domácím pracím. Kmenu Gusiijů ve východní Africe nejvíce záleží na tom,

[1] *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1. S. 1177.
[2] GALLA, Karel. *Sociologie výchovy: její vývoj a problémy*. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. S. 70.
[3] GALLA, Karel., pozn. 2, s. 70-100.

aby se dítě bez problémů zařadilo do širší rodiny a bylo přínosným členem domácnosti. Nedochází zde k nějakému vědomému učení, ale rodiče vyprávějí dětem pohádky plné duchů a čarodějů a tak formují dítě, aby bylo poslušné a ochotné k práci na poli a starosti o dobytek.[4] Tyto kmeny instinktivně imitují přirozenost přírody, a proto u nich také vzniká přirozená výchova v souladu s jejich okolním prostředím. Děti se zde učí výhradně nápodobou, kopírují chování, které pozorují ve svém společenství, v němž není místo pro vytváření nových vzorců chování. Nicméně i do výchovy těchto přírodních národů začíná zasahovat okolní svět a státy začínají regulovat vzdělávání i u těchto odlehlých kmenů. Ty se novým podmínkám budou muset přizpůsobit, a tak možná přijdeme i o tyto poslední známky mytického způsobu výchovy a vzdělání.

### 1.1 Neproblematicky daný svět mýtu

Výchova jako kulturní proces vzniká všude tam, kde žijí lidé pohromadě. V každé takové komunitě, kde dochází ke střídání generací, je výchova nezbytná, protože každá společnost musí svou kulturu uvědoměle předávat. Záměrně musí formovat své nehotové členy, aby se mohli zařadit do společnosti dospělých.[5] *„Každá doba si od nepaměti koncipuje svůj výchovný model odpovídající jejím podmínkám ekonomickým, sociálním a kulturním i jejím potřebám a perspektivám. Přitom vždy vychází z dědictví předcházejících epoch, z jejich úspěchů i neúspěchů i z tradic odkázaných minulými generacemi.“*[6]

O tom jak vzniká naše sociální Já, pojednává kniha G. H. Meada *Mind, Self and Society*[7], kde Mead popisuje, jak zvnitřňujeme své sociální prostředí. Říká, že naše Já vzniká v procesu sociální zkušenosti a činnosti, když se pomocí komunikace učíme zaujímat místo jiných členů našeho společenství. Toto Já identifikují i primitivní národy, které ho umísťují mnohdy do krku a věří, že ve spánku opouští naše tělo jako náš dvojník a po smrti opouští tělo nadobro. Takto vzniká také koncept duše jako oddělené entity. Budování tohoto Já můžeme pozorovat u hrajících si dětí. Děti si budují své

[4] SMALL, Meredith F. *Naše děti, naše světy: jak biologie a kultura ovlivňují naše rodičovství*. Praha: DharmaGaia, 2012. Šťastné dítě (DharmaGaia). ISBN 978-80-7436-028-2. S. 102-120.
[5] PATOČKA, Jan, Ivan CHVATÍK a Pavel KOUBA. *Péče o duši*. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-24-0. S. 383-386.
[6] JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5. S. 7.
[7] MEAD, George Herbert, MORRIS, Charles W., ed. *Mind, self, and society: from the stand-point of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press, 1967. ISBN 0-226-51668-7.

sebeuvědomění zaujímáním různých rolí ve hře a zároveň tak nalézají své Já jako objekt. Stejnou organizaci hraní nalézáme i v mýtech a při náboženských slavnostech, když při rituálech docházelo k napodobování bohů a héroů. Toto sociální Já dosahuje svého uskutečnění za předpokladu, že jednotlivé postoje druhých systematizuje a stane se tak individuální reflexí obecného vzorce. Takové Já může vzniknout pouze v interakci s ostatními členy společenství, jestliže do svého jednání přijmeme konverzaci gest druhých a necháme se tak jejich postojem ovlivnit. Jednotu takovému Já propůjčuje organizované společenství, které zde vystupuje jako určitý zobecnělý druhý a ovlivňuje tak myšlení a rozhodování všech, kteří jsou na něm účastni. Člověk tak přirozeně přebírá a osvojuje si organizované sociální postoje dané skupiny či společenství. Když zaujímáme postoj společenství, formuje nás a tento proces probíhá mnohdy neuvědoměle, ale zároveň my formujeme společnost, protože na její postoje dále reagujeme. Mead proto rozlišuje dvojí Já, objektové Já, které zastupuje jiné osoby ve společenství a subjektové Já, které je reakcí na postoj společenství. Díky objektovému Já jedinec přejímá postoje své sociální skupiny, ale díky subjektovému Já na ně stále reaguje, a proto každý odráží své sociální prostředí vlastním osobitým způsobem. Zvnitřnění sociálních reakcí probíhá prostřednictvím vzdělání, kde se jedinec učí reagovat na společenství, tak jak ono reaguje na něj, aby se mohl stát jeho právoplatným členem.

Prvním porozuměním celku světa je mýtus, proto i první ucelené koncepce výchovy a vzdělání vycházely právě z pradávných příběhů vyprávějících o bozích, počátku světa a jiných, pro danou kulturu důležitých, událostech. Každá kultura má své osobité mýty, které jí poskytují její specifický smysl. Moje práce se zaměří především na svět řecké mytologie, protože na tradice řecké kultury v Evropě navazujeme. Řecká mytologie, to je především Homér a Hésiodos, jejichž básně se ve starověkém Řecku učili žáci nazpaměť. Hlavní učební metodou bylo opakování, díky kterému docházelo k formování paměti a zároveň k formování určitého vztahu k bytí. Zdrojem veškerého řádu jsou v řecké mytické zkušenosti bohové, jsou dárci světla a tepla, umožňují veškerý život a člověk je na ně v celé své existenci odkázán. Výchova zde představuje především uvedení do mytické zkušenosti, které má směřovat k oddanosti vyšší moci a celé obci. Mýtus je sice příběh odehrávající se v minulosti, ale jeho smysl stále trvá, mýtus je zpřítomněním počátku a tak umožňuje prožitek podstatného.[8] Mýtus nemá racionální charakter, ale poskytuje

[8] KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. V Praze: Herrmann, 1995. S. 69-91.

člověku bezproblémové porozumění, nekomplikovaný výklad celku světa, ve kterém se může cítit bezpečně, jeho svět je jasný, má vědění o dobru a zlu. Svět starověkého Řecka představuje kosmos, který je prostoupený řádem a tento řád člověk poznává ve vyprávění mýtů. Výchova prostřednictvím mýtu nemá přinášet nic nového, děti mají napodobovat vzory svých předků, výchova je zde jakýmsi zasvěcením do věčného návratu.[9] V homérském období, tedy zhruba 1200-800 př. n. l. byly těžištěm výuky v Řecku Homérovy spisy Ilias a Odyssea, které si děti osvojovaly opakováním, k takovému vzdělání se ovšem dostali pouze chlapci. U Homéra také nalézáme počátky múzického a tělesného vzdělání, například v ideálu Achilla pozorujeme harmonické pěstění těla i duše. V tomto období probíhala výuka doma, formou učení tělesných a praktických dovedností, a pečovali o ni převážně rodiče. Jedinou vyučovací metodou byla imitace a následná praxe.[10] Děti napodobovaly činnosti svých rodičů, aby se posléze mohly bezproblémově zapojit do chodu společenství.

Chod mytické společnosti si můžeme přiblížit na díle Jana Patočky *Kacířské eseje*[11], kde rozlišuje trojí pohyb: pohyb akceptace, pohyb obrany a pohyb pravdy. Pro předdějinné období je typický pohyb akceptace, ve kterém vládne nutnost, někdo nás musí přijmout, abychom vůbec mohli přežít, akceptace je dána faktem narození, tato nutnost je daná biologicky. Pohyb akceptace má předobraz v rodině, která musí být uspořádána jako diktatura dospělých nad dětmi a jako hnací síla zde funguje pud sebezáchovy. V pohybu obrany již vládne jiná nutnost daná kolektivním hospodařením, která je potřebná, ale nikoli nezbytná, na rozdíl od aktu přijetí, který je nezbytný zcela. Tento pohyb ovládá první velké říše, které tak fungují spíše jako monumentální domácnosti. Je to svět před objevením jeho problematičnosti, svět, ve kterém je smysl dán, a lidmi je tento smysl samozřejmě akceptován, svět daného, kde neexistuje žádná skrytost, takový svět je pro člověka zcela srozumitelný. Takový svět je také člověku přirozený, je to přirozené společenství lidí a bohů, kde je člověk svou prací spoluúčasten na harmonickém chodu řádu. Smyslem mytického člověka ovšem není člověk sám, lidský život dostává smysl skrze něco vyššího, nadsvětního, k čemu se může vztahovat jen zprostředkovaně. V takovém světě člověk dostává místo, se kterým se odevzdaně

[9] PELCOVÁ, Naděžda. Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001. Filosofie (ISV). ISBN 80-85866-64-1. S. 11-16.
[10] VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-74-7. S. 10
[11] PATOČKA, Jan. Kacířské eseje o filosofii dějin. 1. vyd. Praha: Academia, 1990. ISBN 80-200-0263-4.

spokojuje, život přijímá a schvaluje jako život práce a námahy. A právě práce udržuje člověka v životě pouze pro život samotný. Zde jsou dány odpovědi dříve, než jsou položeny otázky a tak by se mohlo zdát, že takový život člověka se příliš neliší od zvířecího, přesto je v něm skrytá možnost problematičnosti, která možná ještě v mytickém období nedošla své realizace, ale stále je v člověku přítomna.[12] Výchova a vzdělání v tomto období tedy odpovídá dvěma procesům, procesu imitace a postupnému vrůstání jedince do komunity, když přejímá její hodnoty. Proces výchovy je zde ukončen, když se jedinec stává právoplatným členem svého společenství, když u něj sociální Já převládne nad tím subjektivním. Ve společenství je pak diferencován na základě svých jedinečných schopností, ale stal se jednotkou kolektivního Já, když přijal za své jeho hodnoty. Výchova a vzdělávání tedy nejsou v tomto období nikterak problematické, protože probíhají přirozeně na základě potřeb daného společenství. Změna nastává až s příchodem nového obrazu světa – s nástupem filosofie.

## 1.2 Zproblematizování světa

Situace v antickém Řecku se dramaticky mění s příchodem filosofie. Člověk nastupuje na novou cestu položením otázky, na cestu nejistoty a neustálého hledání smyslu, který byl dříve tak samozřejmý. Člověk přestává žít pro život sám, přestává vidět smysl v životě samotném a začíná se určovat skrze něco, co ho přesahuje. Na počátku této změny stojí zrod filosofie a politiky, které člověku otvírají nové životní možnosti. S politikou přichází nový život, život pro velké činy a pocty, který člověku zajišťuje nesmrtelnost. S politikou také přichází nový smysl, kterým již není život sám, ale vytvoření svobodného společenství lidí, kteří vytváří a udržují svobodný veřejný prostor. Život tak již není pouhou akceptací, ale stává se iniciativou, svobodnou možností svobodného občana, v němž se mu otevírá celek světa, který není zastíněn mýtem. V politickém životě je obsažen zárodek života filosofického. Když se zhroutil svět mýtu, mohl se člověk začít svobodně tázat, a proto mohl vzniknout úplně nový způsob života pro pravdu samu.[13] Zároveň je tento přerod pro člověka problematický, protože je nucen přebrat odpovědnost za svůj život, který si nyní určuje svými svobodnými činy. Lidský život nabývá nového smyslu cesty, věčného hledání, sama podstata života se po vzoru

[12] PATOČKA, J., pozn. 11, s. 15-31.
[13] PATOČKA, J., pozn. 11, s. 36-40.

Sokrata stává tázáním. A praxe celé polis se nyní zakládá ve svobodné existenci. Zatímco mýtus kladl důraz na minulost, to co je, odvozoval z toho, co už bylo, filosofie přesouvá důraz z dimenze minulosti do přítomnosti. Mýtus dával lidem především jistotu, pevnou půdu pod nohama, která se příchodem filosofie zásadně otřásla, namísto akceptace nastupuje reflexe a nové uchopení světa v celku, které se ovšem různí, celek se již neukazuje stejně.[14] Až zde může vzniknout krize ve vzdělání na rozdíl od výchovy, která je stále neproblematická, protože díky filosofii máme více obrazů světa, logos zde již není automatický a musíme ho neustále hledat. Naším novým úkolem je opět najít nový logos jako pevnou půdu pod nohama v novém životním rozvrhu. Nastupuje nová vláda, vláda nového logu, která postupně zcela mýtus vytlačila.[15] Člověk poznal sebe jako otázku a musel se naučit žít ve vztahu k nepomíjivému, proto v sobě také musel nalézt něco, co je schopno vztahu s nepomíjivým, našel tedy svojí duši, která je také nepomíjivá, a tedy je schopna vztahu s něčím jiným věčným.[16] Setkáváme se zde se zcela novým způsobem uchopení celku světa, s filosofickým údivem. To zároveň znamená kolaps světa mytického, protože když se jednou člověk začal tázat po celku bytí, už mu nikdy předem dané odpovědi nestačily.

Význam příchodu filosofie pro výchovu a vzdělání je zásadní, byť jejím předmětem nejsou exaktní poznatky ani žádné pozitivní vědění. Filosofická výuka nesměřuje k předávání určitých poznatků a zvyků, ale jak řekl Platón, má být určitým prolomením každodennosti, obratem k otevřenosti, tak jak se tím budu zabývat v další kapitole. Filosofie umožňuje zachytit celek a vede nás k novému smyslu bytí. Celá pedagogika spočívá na ideji smyslu života, kterou se zabývá právě filosofie, již jen z tohoto faktu je jasné, že veškerá pedagogika je bez filosofie vyprázdněná a nesmyslná. Filosofie hledá jednotný smysl, který pedagogika implicitně předpokládá, pedagogika se tak ve filosofii přímo zakládá. Pedagogika vzniká tam, kde proces výchovy přestává být neuvědomělý a to se mohlo uskutečnit také jen díky filosofii, která neuvědomělé vystavila světlu reflexe. Řecká filosofie tak zakládá svým přemítáním o elementárních otázkách nejdůležitější výchovné hnutí v naší historii.[17] Na tyto myšlenky a principy navazujeme možná více, než jsme si toho vědomi. Ze zřetele jsme ovšem ztratili základní ideu

[14] PATOČKA, Jan, Pavel KOUBA a Ivan CHVATÍK. Péče o duši. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1999. ISBN 80-86005-91-7. S. 210-213
[15] PELCOVÁ, Naděžda., pozn. 9, s. 25-27.
[16] PATOČKA, Jan, Pavel KOUBA a Ivan CHVATÍK., pozn. 14, s. 103-106.
[17] PATOČKA, Jan, Ivan CHVATÍK a Pavel KOUBA., pozn. 5, s. 363-382.

filosofického vzdělávání a snažíme se jí nahradit jinými, avšak tyto nové koncepty nemohou dosáhnout stejné platnosti.

Řecké děti vychovávali takzvaní *paidagogové*, průvodci hochů, otroci, kteří chlapce doprovázeli. Do škol docházeli pouze chlapci. Ze vzdělání v řecké polis byli vyloučeny ženy a otroci, vzdělávat se mohli pouze svobodní občané, kteří pocházeli ze zámožných vrstev. Celá řecká výchova a vzdělání byly zaměřeny na život na zemi, protože polis neovládala žádná kněžská vrstva. Cílem takové výchovy byl pak harmonicky rozvinutý člověk, který současně rozvíjel své tělo i duši[18]. V souladu s tímto ideálem bylo řecké vzdělání dvojí: gymnastické a múzické, přičemž oběma se děti věnovaly přibližně stejnou dobu. Ve školách se psalo na voskové tabulky. Učitelé žáky vedli přesvědčováním a pochvalami. Ještě to však nebyla škola, tak jak ji známe dnes, jedním z hlavních rozdílů bylo, že učitelé k hodnocení žáků nepoužívali známky.[19] V klasickém období antického Řecka, po vítězství nad Peršany, kdy se stále více rozvíjela filosofie, se také měnily požadavky na řecké vzdělání, a v důsledku toho se rozvíjel i řecký vzdělávací systém. Zvyšovala se potřeba vyššího politického vzdělání, které poskytovali sofisté[20], protože vznikla potřeba rozvíjet přesvědčovací schopnosti pro politický život v polis. Do popředí se dostává hlavně výuka intelektuální, hlavním rysem se stává rozum a dochází k celkovému zjemnění výchovy.[21] V tomto období vznikají první filosofické školy a tvář ideji vzdělanosti mění trojice nejvýznamnějších řeckých filosofů Sokrates, Platón a Aristoteles, jejichž odkazu se budu věnovat v následující kapitole.

[18] Princip kalokagathia ze spojení řeckých slov kalos (krásný) a agathos (dobrý).
[19] VACÍNOVÁ, T., pozn. 10, s. 7-9.
[20] Potulní učitelé, kteří za úplatu učili hlavně děti z bohatých rodin řečnictví a připravovali je na politickou dráhu.
[21] VACÍNOVÁ, T., pozn. 10, s. 19-20.

## 2. Pilíře evropské vzdělanosti

Evropa stojí na myšlenkových základech starých řeckých filosofů a její koncept vzdělání rovněž vychází z tohoto prastarého dědictví. Nejvýznamněji navazujeme na myšlenky Platóna a Aristotela, jejichž koncept vzdělání se v této kapitole pokusím přiblížit.

Platón ve svém díle *Ústava*[22] rozlišuje trojí formu vzdělání odlišnou pro kupce, politicky činného občana a pro filosofa. Z tohoto konceptu vytvořil Jan Patočka svou Péči o duši, kterou se zde také budu zabývat. Platón rovněž vytvořil novou formu mytologie, která se pro Evropu stala určující. Nalézáme u něj dva stupně výchovy, múzickou harmonickou výchovu dítěte, která směřuje k vytvoření harmonického individua a výchovu občanskou, která má vychovávat k neměnnému občanskému charakteru. Občanská výchova probíhá mimo rodinu pod dozorem státu, aby nově příchozí zapadli do rámce ústavy, zde je cílem vychovat dobrého občana. Na Platónův druhý stupeň navazuje dnešní školství.

Aristoteles, ač se nevěnuje vzdělání tak obšírně jako Platón, má zásadní význam pro naše pochopení sebe sama a pro to, kam má ideál vzdělávání směřovat. Zdůrazňuje, že se musí občan dostat k politické svobodě. Říká, že lidé jednají podle svého charakteru, proto výchova musí upravit tento charakter člověka. K tomu je zapotřebí vytvořit správný rámec, ústavu, která zajistí utváření správné obce. Vytvoří rámec, čím člověk je, a tato forma je neměnná. Lidé neznají svobodu vůle, mají pouze politickou svobodu, a proto pro ně dobrá ústava automaticky vytváří dobrou obec. Výchova je zde zaměřena k tvorbě dobrého charakteru, ne ke svobodě, od individuálního étosu se musí přejít ke správné ústavě. Proto řeší Aristoteles výchovu v rámci politiky a proto také postupuje od výchovy malého dítěte k politickému občanovi.

U obou myslitelů je vrcholem schopnost *scholé*, schopnost svobodného a nezaujatého nazírání pravdy, kterého jsou schopni jen nemnozí. Tato schopnost spočívá ve filosofickém teoretickém náhledu na celek, *scholé* již není o vzdělání a praktikovat ho může pouze svobodný člověk. Z těchto myšlenek vycházelo vysoké školství až do 19. století.

[22] PLATÓN. *Ústava*. Šesté, opravené vydání. Přeložil František NOVOTNÝ. Praha: OIKOY-MENH, 2017. ISBN 978-80-7298-230-1.

## 2.1 Platónovo pojetí vzdělanosti

První systematické základy pedagogické teorie položil ve čtvrtém století před naším letopočtem řecký filosof a myslitel Platón, který v mnohém navázal na svého velkého učitele Sokrata. Sokrates přišel s celou řadou nových myšlenek, za nejdůležitější pro pedagogickou teorii můžeme považovat myšlenku o naučitelnosti ctností a vybízení k neustálému hledání pravdy jako *techné maieutiké*, které je součástí jeho dialogické metody, jehož pomocí chtěl zažehnout lásku k vědění. Také změnil pohled na proces poznání, který podle něj začíná u člověka samotného, a proto jeho zásada pro poznání zní: „Poznej sebe sama.“ Tak jak to stojí na vchodu do Delfské svatyně.[23] A byl to právě Sokrates, který přivedl filosofii k jejímu vlastnímu poslání, kdy již život nezakládá na mínění, ale na nahlédnutí. Toto nahlédnutí je negativní, a tak přináší onen stálý motiv hledání, který se stává ústředním bodem filosofické tradice.[24] Filosofův život tak dostává nový rozměr, stává se cestou, neustálým hledáním pravdy.

Podstatou vzdělání je podle Platóna jistý obrat duše.[25] Není to tedy vkládání nějakého vědění do duše, která je prázdná, ale spíše obrácení od proměnného dění tak, aby duše mohla nazírat jsoucno. Úkolem výchovy je duši pouze nasměrovat, schopnost zření je duši vrozená.[26] Vzdělání a výchova mají nezastupitelnou roli, protože jedině jejich prostřednictvím lze zachovat spravedlivou obec, proto Platón požaduje veřejnou výchovu pro veškeré potomky svobodných občanů. Jedině *paideia*[27] může dovést duši člověka od nezformovanosti k poznání a pravdě. Tato cesta má vždy dvě části, tu negativní, ve které se na obrat duše připravujeme tak, že nepřipouštíme nic, co by jednou mohlo být v rozporu s vyšším životem, a pak tu druhou, jež spočívá v samotném obratu duše pěstováním problematičnosti. Duše se tak pozvedá od své úpadkové, bezmezné formy, která se vztahuje pouze k tělesnosti, k tomu, co je ji vlastní, k harmonii a pravému poznání.[28] Centrem Platónovy nauky se tak stává tázající myšlení, poznávání, které je zároveň péčí o naši duši. Smyslem je právě ona cesta, kterou vytyčil již Sokrates. Duše, která si uvědomila své nevědění, se nyní může rozhodnout, protože sama sebe určuje ke svému bytí. Buď propadne neurčitosti a žádostem, anebo se pomocí výchovy

[23] VACÍNOVÁ, T., pozn. 10, s. 20-22.
[24] PATOČKA, Jan, Pavel KOUBA a Ivan CHVATÍK., pozn. 14, s. 125.
[25] řec. METANOIA
[26] PLATÓN., pozn. 22, s. 273-274.
[27] výchova, vzdělání
[28] PATOČKA, Jan, Pavel KOUBA a Ivan CHVATÍK., pozn. 14, s. 69-77.

a vzdělání stane tázající a vymezí si svůj pevný tvar.[29] Toto je tedy podstata celé Platónovy výchovy, onen pohyb duše k autenticitě, který musí být veden výchovou.

O vzdělání hovoří Platón v několika svých dialozích, přičemž si musíme být vědomi rozdílu, který je mezi jeho jednotlivými dialogy. Zatímco v dialogu Menón Platón popisuje vzdělání otroka, které směřuje k určitému cíli, což odpovídá klasickému školnímu vzdělávání. V dialogu Faidros hovoří o vzdělávání jako o péči o duši, již zde nejde o nějaké instrumentální cíle, ale o cíle vyšší, o to, učinit člověka dobrým. V Ústavě pak líčí vzdělání jako určitý společenský nástroj, tomu se však obšírněji budu věnovat později. Zde je důležité si uvědomit, že tento třetí koncept v Evropě převládl. Své myšlenky týkající se výchovy a vzdělávání rozvinul Platón především ve svých dílech Ústava a Zákony, přičemž v Ústavě líčí ideální obec a ideální systém vzdělávání dětí a mládeže a v Zákonech je poněkud smířlivější a přihlíží k reálným podmínkám obce. Vždy ovšem vychází ze své teorie o duši a s ní korelující teorie o ideální obci. Tato ideální obec zahrnuje tři vrstvy obyvatel. Výrobce, u kterých převažuje žádostivá část duše, mají být vedeni k uměřenosti. Strážce, u nichž převažuje vznětlivá část duše, mají být vedeni ke statečnosti, která spočívá ve vědění toho, čeho je třeba se bát a čeho nikoli. Poslední vrstvou jsou vládci, u kterých převažuje rozumová část duše. Ve výchově se Platón zaměřuje především na strážce a potažmo na vládce, kteří se vydělují právě ze strážců.

Než se dostanu k filosofickým aspektům Platónovy výchovy, stručně se podívejme na časovou organizaci vzdělávání tak, jak ji Platón rozvrhl v *Ústavě*[30]. Do tří let má být dítě v péči rodičů, mezi třetím a šestým rokem se mají o výchovu dítěte starat chůvy ve společné předškolní výchově, kde by se děti učily zpěvu, tanci, hudbě a chůvy by jim vyprávěly poučné příběhy. Zhruba od sedmi do deseti let by mělo probíhat povinné vyučování gymnastiky a múzického umění, které by již bylo praktikováno odděleně. Zhruba od deseti do sedmnácti by se děti měly věnovat vlastnímu vyučování, měly by se tedy naučit číst, psát, rozebíraly by literární díla, učily by se teorii hudby, ale i matematiku a astronomii. V osmnácti letech mají nastoupit na dvouletý vojenský výcvik. Ve dvaceti mají pokračovat ve studiu jen ti nejnadanější a ti mají po deset let studovat matematiku, astronomii a teorii hudby. Nejschopnější mají pokračovat ve studiu až do třiceti pěti let a studovat dialektiku, aby v padesáti mohli nastoupit na místo vládců.[31] Na tomto náčrtu je zřejmé, jak důležité pro Platóna vzdělání bylo, protože skutečně vzdělaným,

[29] PATOČKA, Jan, Pavel KOUBA a Ivan CHVATÍK., pozn. 14, s. 126-132.
[30] PLATÓN., pozn. 22.
[31] VACÍNOVÁ, T., pozn. 10, s. 25.

kultivovaným a schopným vládnout se u něj stává člověk až v padesáti letech, až když projde všemi vzdělávacími stupni.

Výchova má směřovat k dobru člověka a k dobrému občanství, tak aby občan uměl vládnout, ale také aby se nechal ovládat podle spravedlnosti. Taková výchova nespočívá v nějakých specifických dovednostech, které by člověka naučily tělesné síle bez rozumu nebo dovednosti vydělávat, ale v harmonickém vedení duše k její autenticitě.[32] U výuky dětí je třeba zaměřit se na správné vypěstování jejich pocitů libosti a nelibosti, které je třeba rozvíjet tak, aby nenáviděly, co je třeba nenávidět, a milovaly, co je třeba milovat. Děti ještě nemají rozum na to, aby to byly schopny samy rozpoznat, teprve později když nabydou rozumu, přijdou na shodu takových pocitů s rozumem.[33] *„Výchova je vlečení a vedení dětí k zásadám, které jsou zákonem vysloveny jako správné a spolu uznány za vskutku správné od mužů nejpůsobivějších a zkušeností nejstarších.“*[34] Platón je zastáncem přiměřenosti výchovy, když říká, že tyto zásady se musí mladým lidem podávat jako hry a písně, protože jejich duše není schopna snášet vážnost.[35] Při všem klade důraz na míru a harmonii a při výuce obzvlášť. Největší význam při vzdělání mládeže přičítá nauce o číslech, jen ta činí člověka učenlivým, pamětlivým a bystrým proti jeho přirozenosti. Při výuce čísel je důležité dávat bedlivý pozor na to, aby se nezvrhla k pěstování prohnanosti, proto je třeba napřed z mladých duší odstranit neušlechtilost a penězomilství, aby v nich matematika pěstovala jen moudrost.[36] Platón také požaduje ustanovení správců pro múzické umění a gymnastiku, aby dohlíželi na vzdělávání a závodění v daném oboru. Nad nimi by měl ještě dohlížet správce veškeré výchovy mládeže, kterého Platón považuje za nejdůležitějšího správce ze všech.[37] Nicméně by výchova neměla být striktně určena zákonem, ale úvahy o ní musí být v obci slyšet, tak aby ovlivnily smýšlení lidí o ní. Správná výchova pak má činit těla i duše co nejkrásnější a nejlepší. S výchovou těla se má začít co nejdříve a to jakýmkoli pohybem klidně ještě u matek v lůně. Výchovu duše v prvních třech letech nejvíce ovlivňují chůvy, které mohou duši učinit klidnější a jemnější, pokud zajistí, aby dítě prožívalo co nejméně bolesti a strachu, ale nesmí se při tom zanedbat ona střední míra, kterou je potřeba mít

[32] PLATÓN. *Zákony*. 2. vyd. Praha: OIKOYMENH, 1997. Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 80-86005-31-3. S. 28-29.
[33] PLATÓN., pozn. 32, s. 38-40.
[34] PLATÓN., pozn. 32, s. 45.
[35] PLATÓN., pozn. 32, s. 46.
[36] PLATÓN., pozn. 32, s. 135.
[37] PLATÓN., pozn. 32, s. 149-150.

stále na paměti. Později je třeba dbát na to, aby děti zachovávaly v úctě vše staré a nelačnily po novotách, proto je třeba určit zákonem i hry, které se dětem předkládají. Kdyby docházelo k častým změnám týkajících se chvály nebo hany mravů, mohlo by to vést k rozvrácení stávajícího řádu, a proto je nutné veškeré kratochvíle určené dětem stanovit zákonem.[38] Celý Platónův výchovný systém stojí na úctě k tradici a ke stáří, proto musí děti svým rodičům celý život prokazovat úctu a snažit se jim splácet jejich úsilí. Taková úcta ke stáří musí být zakotvena i v zákonech obce.

Pro obec je nejdůležitější vrstva strážců, kteří musí být vznětliví, ale zároveň musí být jejich duše mírnou, musí být milovníky moudrosti a poznání. Proto se Platón zaměřuje při vzdělání převážně na ně. Politická moc je v jejich rukou, proto musí být jejich výchova značně odlišná od výchovy kupců, kteří nemusí tak tlumit své vášně. Jedině správná výchova může strážce dovést ke zdárnému výkonu jeho funkce, bez ní by se nezastavily strážcovy přirozeně špatné sklony a stal by se špatným ochráncem své obce. Dokonalý strážce musí být ovšem i rychlý a silný, a proto musí být těžištěm jeho výuky tělesná cvičení v kombinaci s múzickým uměním, tak aby rozvíjel nejen své tělo, ale i svou duši. Přičemž múzické vzdělání má předcházet tomu gymnastickému, aby se člověk naučil vnímat harmonii.[39] Chlapci mají být řádně cvičeni od svého mládí po celý život, přitom se také musí dbát na správnou stravu a jednoduchost gymnastiky, do které se nemají zavádět žádné novinky, a to platí i pro múzické vzdělání, jedině tak se bude zachovávat úcta ke stávajícímu řádu. Gymnastické i múzické vzdělání musí být v rovnováze, protože, ten kdo se věnuje převážně tělesnému, stává se příliš hrubým a naopak ten, kdo se věnuje převážně múzickému, stává se příliš změkčilým. Jen vyvážená výchova vede k harmonii duše, tak aby byla uměřená i statečná zároveň. Strážce má taková výchova dovést k souladu mezi vznětlivostí a láskou k moudrosti, mezi tělem a duší až v druhé řadě.[40] Výchova pro ženy strážkyně musí být stejná jako pro strážce, s přihlédnutím k tomu, že jsou slabší. Platón je zastáncem toho názoru, že ženská a mužská přirozenost je táž, jen je jedna slabší a druhá silnější, proto mohou ženy vykonávat všechna zaměstnání jako muži.[41] Proti tomuto názoru se později postavil Aristoteles, ale tom více v následující kapitole.

[38] PLATÓN., pozn. 32, s. 171-183.
[39] PLATÓN., pozn. 22, s. 100-105.
[40] PLATÓN., pozn. 22, s. 136-145.
[41] PLATÓN., pozn. 22, s. 192-198.

Pro vrstvu strážců Platón požaduje nejen společné vlastnictví majetku, ale také žen a dětí. Když budou žít muži a ženy pohromadě v táborech, nutně mezi nimi vznikne náklonnost. Proto musí vládci zajistit, aby se spojovali nejlepší muži s nejlepšími ženami, ovšem tak aby takový výběr nebyl strážcům zřejmý. Vládci mají také dohlížet na plození dětí, aby se pokud možno obec nezmenšovala ani nezvětšovala. Děti narozené ze spojení silných žen a mužů, mají být tedy matkám odebrány a vychovávány chůvami a matkami, ale jen tak, aby žádná matka nevěděla, které dítě je její. Takovým dětem se má také dostat náležitého vychování. Naopak děti slabé a neduživé, anebo narozené ze slabých svazků mají být zabity na tajném místě. Platón také určuje vhodný věk, ve kterém se mají lidé rozmnožovat, u žen je to od dvaceti do čtyřiceti a u mužů od třiceti do pětapadesáti.[42] Toto místo Platónovy filosofie, tedy společné vlastnictví nejen majetku, ale i žen a dětí, pozdější mysliteli mnohdy kritizovali a poukazovali na nerealizovatelnost takového řešení.

Platón se věnuje také výchově filosofů, jejichž přirozeností je rozumnost. Aby se tato jejich přirozenost správně vyvíjela, potřebují také správné vedení, jehož se jim nemůže dostat od sofistů, kteří se pasují na místo jejich učitelů. U filosofů směřuje výchova k nazření kosmu. V jejich výuce se nemá začínat od nejsložitější dialektiky, naopak se mají děti a mladí věnovat vzdělávání pro mládež, když dorůstají, mají se věnovat péči o svá těla, a až když jejich duše začne dozrávat, mají se věnovat jejímu cvičení. Teprve když odejdou z veřejného politického života, mohou se zabývat pouze filosofií. Filosof se musí naučit mnohým naukám, aby osvědčil své kompetence, a stejně jako strážce musí věnovat stejné úsilí učení i tělesným cvičením. [43] Kromě gymnastiky, múziky a vojenského umění se musí filosofové vzdělávat v počtech, protože to přirozeně vede k rozumovému poznání. Učení počtů však musí být specificky zaměřené na nazírání přirozenosti čísel, takové vzdělávání totiž umožňuje obrat duše k pravdě. Geometrie nutí člověka pohlížet na jsoucno, a proto se musí stát součástí vyučování filosofů také. Měřičské poznání se totiž týká věčného jsoucna a vede tedy ke způsobu filosofického myšlení. Nezbytné je také vyučování astronomie, protože je nejen užitečné, ale také při správném podání rozvíjí rozum. Vrcholem všech nauk se musí stát dialektika, která filosofy naučí správně pokládat otázky a dávat odpovědi, dialektika musí být vyučována až v pozdějším věku, a také velice opatrně, a musí se dbát na to, aby vyučování nebylo

[42] PLATÓN., pozn. 22, s. 201-205.
[43] PLATÓN., pozn. 22, s. 243-261.

nucené, protože žádného svobodného člověka nelze ničemu učit otrockým způsobem.[44] Přitom musí mít filosof na paměti, že nejvyšším cílem jeho snahy je idea dobra, ke které se může přiblížit, ale nikdy ji nemůže plně poznat.

Platón formuloval v teorii výchovy také svou kritiku soudobých básníků, kteří podle něj předávají dětem špatné vzory. A proto musí být jejich tvorba regulována tak, aby ukazovala jen správné a důstojné hodnoty. Dětem tedy mají být vyprávěny báje, ale pouze ty poučné. Homér, Hésiodos a další špatně líčí podoby bohů a tak kazí charakter mladých lidí, kteří si snadno berou příklad z takových vyprávění. Dětem se mají předávat pouze ctnosti, po mravní stránce jim má být vyprávěno jen to nejkrásnější a má jim být líčeno, že nikdy neexistovalo nepřátelství občana proti občanu, tak aby takový stav vnímaly jako přirozený. O bozích se má vyprávět, jací jsou doopravdy, tedy že jsou naprosto dobří, a proto nemohou z podstaty páchat nic zlého, že jsou tedy příčinou pouze dobrých věcí a nenáleží jim nic jako lež, špatnost nebo proměnlivost. A Platón zdůrazňuje, že musíme přinutit básníky tvořit v tomto duchu.[45] Ve výchově strážců se musí kromě básníků dávat pozor i na všechny ostatní umělce, kteří také nemají zobrazovat žádné špatnosti, ale jen to krásné a ladné, skrze jejich díla totiž poznávají strážci krásné a tak se sami stávají dobrými. K tomu potřebují podklad v podobě hudebního vychování, tak jak jsem o něm psala výše, hudba totiž pomáhá dítěti, které na to ještě samo nemá rozum, rozpoznat to dobré.[46] Stěžejní bod Platónovy výchovy je tedy úprava mýtů, a to nejen těch pro širokou veřejnost, které je mají i za cenu nepravdy vychovávat k dobrému občanství, ale i těch které slouží k výchově filosofů. Jedním z takových mýtů je mýtus o jeskyni v dialogu *Ústava*[47], který nám ukazuje rozdíl mezi duší vzdělanou a nevzdělanou, tak jak ji vnímá Platón. Pojednává o skupině lidí, kteří jsou od dětství uvězněni v podzemním obydlí a jsou připoutáni řetězy na nohou, tak aby se nemohli hýbat, a na šíjích, tak aby nemohli otáčet hlavou. Dívají se na stěnu proti sobě, na které přecházejí stíny jednotlivých předmětů, které nosí podél zídky za mini ostatní lidé. Tak vězni vidí jen stínové divadlo jednotlivých předmětů a napodobenin předmětů a toho divadlo je celou jejich realitou. Když je pak jeden vězeň osvobozen a přinucen vyjít z jeskyně ven, poznává, že stíny nebyly skutečnými, a až nyní nazírá skutečnou realitu. Přitom všem nutně prožívá bolest a je zmaten, protože nikdy neviděl denní světlo ani

[44] PLATÓN., pozn. 22, s. 277-297.
[45] PLATÓN., pozn. 22, s. 105-112.
[46] PLATÓN., pozn. 22, s. 133-134.
[47] PLATÓN., pozn. 22.

skutečné věci. Také nemůže hned pohlédnout na samotné slunce, ale nejprve si musí pozvolna zvykat a nazírat jen odrazy věcí a postupně si přivykat na světlo, až jednou může pohlédnout na samo slunce, které v Platónově podobenství znázorňuje ideu dobra. Posléze se ale nově nabyvší svobody musí navrátit zpátky do jeskyně, i když by jeho život venku byl daleko blaženější. Musí mu jít o dobro celé obce. Existuje pouto mezi všemi občany navzájem, proto má povinnost se vrátit zpátky do temnoty a svědčit o tom co viděl. Když se octne opět ve tmě, je znovu zmaten a zaslepen, protože již přivykl slunečnímu svitu, a když se pokouší ostatní přesvědčit o nově nalezeném světě, dostává se mu výsměchu, a kdyby se jim snad pokusil násilím ukázat pravé jsoucno, jistě by se nevyhnul smrti.[48] Takový je podle Platóna úděl filosofa, ale protože poznal, co je skutečná krása, spravedlnost a dobro, musí být učiněn správcem obce, jehož úkolem je právě i násilím přivést ostatní s nejlepší přirozeností k poznání dobra.[49] Platón je přesvědčen, že filosofové, vládci poznali skutečnou podstatu věcí a to je opravňuje nejen ostatním vládnout, ale také je směřovat k dobré podstatě, kterou oni jako dobrou nazřeli.

Své pedagogické myšlenky chtěl realizovat ve své vlastní škole, proto ji přibližně roku 387 před n. l. v Akademově háji založil. Těžištěm výuky v Akademii byla politická příprava a také přírodní vědy, zejména matematika.[50] Trvalým Platónovým odkazem pro Evropu zůstává vláda rozumu založená na nahlédnutí, na vhledu, který není bezduchým opakováním faktů, ale opravdové porozumění, opravdový náhled do celku bytí. Člověk se v jeho nauce stává duší a jeho život nabývá smyslu cesty za takovým nahlédnutím. Jeho koncept péče o duši nám ukazuje vzdělání nejen jako filosofické obrácení od proměnlivého k trvalé ideji Dobra, ale zároveň ukazuje pedagogiku jako důležitý politický projekt, protože jedině skrze ni může být pěstována spravedlivá a vyvážená obec spravedlivých občanů.

## 2.2 Aristotelův koncept vzdělání

Aristoteles navázal v mnohých svých přesvědčeních na svého učitele Platóna, přesto v jeho názorech na výchovu a vzdělání nacházíme některé důležité originální myšlenky, na které navazuje naše tradiční vnímání člověka a jeho vzdělávání. Je důležité

[48] PLATÓN., pozn. 22, s. 269-272.
[49] PLATÓN., pozn. 22, s. 275-276.
[50] HÁBL, Jan a Kamil JANIŠ. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-044-3. S. 14.

připomenout, že Aristoteles ve svých úvahách vychází ze dvou definic člověka, které stanovil. Vidí člověka jako *zoon logon echon* a *zoon politikon,* tedy jako bytost mluvící a rozumějící a také jako bytost politickou. To, že je člověk bytostí mluvící a rozumějící, vypovídá o jeho specifické schopnosti naslouchat harmonii logu, řádu světa, tato schopnost je člověku přirozená, ale právě výchovou jí můžeme cíleně rozvíjet.[51] To, že je člověk bytostí společenskou, pak neznamená nic méně, než že společnost je bytostnou podmínkou specificky lidské existence, společnost jako něco přirozeného předchází člověku a člověk může žít pouze v ní, mimo politické společenství může žít pouze méně nebo více než člověk, tedy zvíře nebo bůh.

Své myšlenky o výchově a vzdělání rozvinul Aristoteles především ve svém díle *Politika.* Abychom dobře pochopili podstatu výchovy a správně ji uchopili, musíme nejprve pochopit podstatu státu, protože ten je prostředkem ke správné výchově, která směřuje k tomuto ideálnímu uspořádání, jež ovšem není pro všechny jednotné. Proto se při tvorbě výchovných norem musíme předně zaměřit na politické uspořádání obce, tak aby výchova směřovala k jeho naplnění. Veškerá výchova má podle Aristotela směřovat k rozvoji duševního dobra, k blaženosti, tak aby se člověk stal svobodným a našel ten správný vztah ke svému společenství. Taková výchova musí člověka určitým způsobem omezit, toto omezení je ovšem pouze zdánlivé, protože vede k blahu nejen jednotlivce, ale i celé obce.[52] Výchova a vzdělání v jeho pojetí směřují k nejlépe uspořádanému společenství, k blaženosti celé obce, čehož lze nejlépe dosáhnout právě vhodně zvoleným vzděláváním.

V některých myšlenkách se Aristoteles s Platónem rozchází. Aristoteles popírá, že ženy a muži mají stejnou přirozenost, je zastáncem názoru, že ženy a děti je třeba vést a vychovávat podle zavedené ústavy, ale rozumového vzdělání se má dostat pouze chlapcům ze svobodných rodin. Je také proti společnému vlastnictví žen a dětí, nejen že je tento požadavek podle Aristotela nerealistický, protože by se příbuzní vždy navzájem poznávali podle genetických podobností, ale také by tento stav vedl k zanedbávání péče, protože člověk se stará daleko méně o to, co je společné. Z takto uspořádané obce by se také vytratila důležitá příbuzenská láska a docházelo by v ní k nepravostem jako nevhodným stykům mezi příbuznými nebo k vraždám otců a matek.[53] Důležitou odlišností je Aristotelova gnoseologie. Zatímco Platón náš svět rozdělil na svět idejí, který

[51] PELCOVÁ, N., pozn. 9, s. 27.
[52] ARISTOTELÉS. *Politika*. 2. vyd. Praha: Rezek, 1998. ISBN 80-86027-10-4. S. 15-23.
[53] ARISTOTELÉS., pozn. 52, s. 63-71.

je jediný skutečný, a svět mínění, zdání, svět doxa, o kterém nemůžeme mít skutečné vědění, Aristoteles toto rozdělení zrušil. V duši se nám podle něj ukazují věci tak, jak skutečně jsou.[54] Tím, že jsoucno rozdělil na látku a formu, přesunul ideje do samotných věcí a tak se svět mínění stal reálným světem, o kterém můžeme mít pravdivé poznání, proto může také poznání zakládat na smyslové zkušenosti.

Aristoteles výchovu rozděluje do tří období po sedmi letech.[55] Do sedmi let má být dítě vychováváno doma, rodiče mají dbát na správný tělesný rozvoj dítěte správnou výživou a přiměřenou míru pohybu. V tomto období se nemají děti nic učit záměrně, spíše se musí dbát na to, aby byly dětem předkládány správné vzory k napodobování. Mezi sedmým a čtrnáctým rokem mají chlapci navštěvovat státní školu, kde se naučí číst a psát, těžištěm výuky by zde měla být gymnastika a hudba, přičemž je třeba dbát na to, aby nebyly děti v gymnastice přetěžovány a aby se hudbě neučily řemeslným způsobem, to totiž není hodné svobodného občana. Mezi čtrnáctým a dvacátým prvním rokem se má rozvíjet především rozum, ale neměl by se zanedbávat ani rozvoj těla. Stejně jako Platón je Aristoteles stoupencem antického principu *kalokagathia*.

Aristoteles rozlišuje tři složky duše, podle kterých se také řídí rozdělení jeho vzdělávacího systému. Rozlišuje složku vegetativní, ta náleží všem živým bytostem a umožňuje rozmnožování a vyživování. Složku senzitivní, ta náleží živočichům a lidem a projevuje se jako vůle, city a smyslové představy. A složku rozumovou, kterou má již pouze člověk, ta mu umožňuje myšlení a sebeuvědomění. Těmto složkám duše také odpovídají základní složky výchovy, tělesná výchova odpovídá složce vegetativní, mravní odpovídá složce senzitivní a rozumová výchova odpovídá složce rozumové. Stejně jako příroda spojila harmonicky tři složky duše, tak se i ve výchově má usilovat o harmonické spojení těchto tří výchovných složek.[56] Aristoteles se tak snaží o přirozený systém výchovy vyplývající ze samotné struktury duše člověka.

Cílem každého člověka je podle Aristotela blažený život. Toho lze ovšem dosáhnout pouze když budeme harmonicky rozvíjet svou duši, proto se filosofie musí zabývat také pedagogikou, která je na této cestě člověku nápomocna. Dále potřebují všichni lidé tři druhy dobra: dobro tělesné, dobro vnější, kterého nesmí být příliš, protože v nadměrném množství lidem škodí a dobro duševní, které je tím prospěšnější, čím je ho více. To jsou nezbytné podmínky blaženého života. Blažený člověk musí být ovšem také

[54] PATOČKA, Jan, Pavel KOUBA a Ivan CHVATÍK., pozn. 14, s. 322-326.
[55] VACÍNOVÁ, T., pozn. 10, s. 30.
[56] JŮVA, V., pozn. 6, s. 13-14.

statečný, uměřený, spravedlivý a rozumný. Toho může člověk dosáhnout svou ušlechtilou povahou, ale nezbytné je také rozumové vzdělání. S rozvojem těchto ctností se musí začít již u dětí, které jsou svou přirozeností určeny k ovládání stejně jako otroci. Dobrými a ctnostnými se lidé mohou stát trojím způsobem, svou přirozeností, zvykem a rozumem. Pokud se narodíme jako člověk, máme ze své přirozenosti vlastnosti těla i ducha, které blažený život předpokládá. Zvykem pak člověk tyto své vlohy rozvíjí buď k lepšímu, nebo k horšímu, k tomu pak přistupuje rozum, který formuje výchova.[57] Výchova je založena na přirozeném rozdílu mezi mladšími, kteří jsou určeni k ovládání a staršími, kteří jsou určeni k vládě, a má směřovat k poslušnosti, ale zároveň ke schopnosti vládnout podle zásady, že *„ten kdo chce dobře poroučet, musí se naučit nejdříve poslouchati.“*[58] Úkolem zákonodárce je nalézt takové vzdělání, které učiní člověka dobrým. To lze jen prostřednictvím rozvoje rozumové složky duše. Přitom je nezbytné mít na paměti, že je třeba nutných a užitečných činností, ale cílem vždy musí zůstat to krásné, tak jako je nutné umět pracovat a vést válku, ale ještě více umět žít v míru a ve volném čase. Veškerá výchova a vzdělání má směřovat k těmto krásným cílům. K tomu Aristoteles připojuje kritiku současných výchovných systémů v helénských obcích, které jsou zaměřeny právě ke zdánlivé užitečnosti a výnosnosti, ale nepřihlížejí ke správnému rozvoji ctností. Lidem se mají vštěpovat takové zásady, které jsou blahodárné nejen pro jejich soukromý život, ale také pro život veřejný. Také kritizuje přílišné zaměření na vojenskou výchovu, ta se má pěstovat jen tak, aby občané nemuseli otročit jiným, a nikoli aby jiné zotročovali. Vojenství má být zřízeno ve prospěch míru a volného času a nikoli naopak, lidé vychovávaní pouze pro vojenství ztrácejí schopnost žít v míru.[59] Zde je také patrný důraz na vyváženost a uměřenost výchovy, který je pro většinu antických myslitelů typický.

Zákonodárce má mít také dohled nad uzavíráním manželství a plozením dětí, které nemají vznikat ze spojení ani příliš mladých ani příliš starých rodičů. Jako Platón si je vědom toho, že dítě přejímá důležité věci od matky již v lůně, a proto také dbá na to, aby mysl nastávající matky byla klidná a aby se matka dostatečně pohybovala, což mají také zařídit zákonodárci. Dále redukuje plození ustanovením, dle kterého se nemají živit děti nedužívé a tím, že se má regulovat početí dívek.[60] Tedy stejně jako Platón požaduje kontrolu vládců nad nově příchozími do obce.

[57] ARISTOTELÉS., pozn. 52, s. 248-275.
[58] ARISTOTELÉS., pozn. 52, s. 277.
[59] ARISTOTELÉS., pozn. 52, s. 276-280.
[60] ARISTOTELÉS., pozn. 52, s. 282-285.

U narozených dětí je třeba dbát na jejich výživu, doporučuje se také pohyb, hned od malička se mají děti zvykat na chlad, to podporuje zdraví a vojenskou zdatnost. *„Všemu, čemu lze navyknouti, jest nejlépe navykati hned od počátku“*[61]. Do pěti let se má dítěti dopřát hodně pohybu, aby nebylo lenivé, nemá se mu ale ukládat žádná těžká práce. Dítě se v tomto věku nemá vést k učení ale převážně k hrám, které mají být podobny tomu, čemu se budou děti věnovat v dospělosti. Na pověsti a báje vyprávěné dětem mají dohlížet dozorci nad výchovou, stejně jako to požaduje Platón. Dětem se také nemá zabraňovat v pláči, protože je to pro ně jakýsi druh tělocviku. Zákonodárce má zamezit ve městě oplzlým řečem, aby je děti nenapodobovaly, nemá jim být dovoleno dívat se ani na neslušné obrazy nebo příběhy, dětem jsou zapovězeny také posměšné písně a komedie, dokud je výchova neučiní proti těmto věcem imunní. Při veškeré výchově je třeba řídit se přírodou a dbát na soulad výchovných norem s okolním prostředím. Je nutné začít péčí o tělo a až posléze připojit péči o duši, ovšem veškerá péče o tělo musí být prováděna pro duši.[62] Aristoteles požaduje společnou veřejnou výchovu, která musí být zároveň jednotná, protože je jednotný také cíl obce. Bez vzdělání a navykání nelze dosáhnout ctnostného života, proto je třeba se ctnostnému životu učit. Z užitečného se mají děti učit pouze tomu, co je nutné, a mají se vyhýbat všem nízkým činnostem, ve vyšších naukách se pak nemá zabíhat do přehnaných podrobností. Nejdůležitější je přitom účel, kvůli kterému se učíme. Aristoteles schvaluje učení pro sebe, pro přátele nebo pro samu ctnost, ale učení pro druhé nebo nějaký jiný účel není důstojné svobodného člověka.[63] V jeho době se děti učily převážně gramatice, tělocviku, hudbě a někdy kreslení. Učení jako takové má přitom dvě stránky, to kterému se učíme pro práci, slouží nutnosti a je pouze prostředkem ke svému účelu. A za druhé to, v čem se vzděláváme pro život ve volném čase, tato stránka vzdělávání má účel sama v sobě. Tak jako je část vzdělání, které je užitečné a potřebné, musí být také část ušlechtilá a krásná, která má účel pouze sama v sobě. Tomu, co je užitečné, se potom děti nemají učit jen pro užitečnost samu, ale také pro jiné vědomosti, které nauka skýtá. Dítě se má nejprve učit tělocviku a zápasnictví. Výuka tělocviku nemá být příliš náročná, taková škodí tělu a vede spíše k divokosti než k statečnosti. V růstu se mají děti vyhýbat těžké práci a dbát na přirozené stravování, také se nemá zároveň provádět práce duševní a tělesná, protože působí opačně, rozvíjení těla

[61] ARISTOTELÉS., pozn. 52, s. 286.
[62] ARISTOTELÉS., pozn. 52, s. 285-288.
[63] ARISTOTELÉS., pozn. 52, s. 289-291.

překáží rozumové činnosti a naopak.[64] Pokud toto pojetí srovnáme s dnešním stavem, je jasné, že by ho Aristoteles označil za pokleslý a nehodný svobodného člověka, protože již nemá účel samo v sobě. Tomu se ovšem budu věnovat v poslední části své práce.

Zvláštní pozornost věnuje Aristoteles výuce hudby. Při svých úvahách o ní vyslovuje myšlenku, že mládež nemá být vzdělávána, aby si hrála, učení má doprovázet bolest a námaha. Mládež se má v hudbě vzdělávat, protože je prostředkem odpočinku, ale nesmí se tento odpočinek zaměňovat za cíl veškerého snažení. Povaha hudby je mnohem výše, působí na naší duši, probouzí v ní nadšení a to vede k formování mravní stránky naší duše. V rytmech hudby nalézáme podobnosti s opravdovým hněvem i klidem a tak nás její výuka učí správným soudům a pocitům. Změny, které v naší duši působí hudba, můžeme srovnat se skutečnými pocity a navyknout správným mravům. Hudba se také hodí do výuky mládeže, protože je poutavá a děti nevydrží při ničem nepoutavém příliš dlouho. Hudbě se má učit tím, že děti samy hrají. Aby v dospělosti mohly soudit co je krásné a správně se radovat, musí se hudbě v mládí učit nácvikem, v pozdějším věku se ovšem od takové praktické výuky má již upustit. Musí se určit, jakým melodiím a jakým rytmům se mají děti učit, pak také to, na jaké nástroje se mají učit, aby ono učení nebylo pouze řemeslnou činností, ale opravdovou výchovou k občanské ctnosti. Výuka má směřovat k rozumění krásným melodiím a rytmům, z toho vyplývá, jaké nástroje mají žáci mít takové, které z nich učiní dobré posluchače hudebního vzdělání. Výuka má být prováděna pro své zdokonalení, a duševní vzdělání nikoli k závodům, to už je učení odborné. Ve vzdělávání a výchově se mají používat pouze tóniny, které jsou v nejvyšší míře etické.[65] Stejně jako Platón tedy Aristoteles klade důraz na vhodnost toho, co se dětem předkládá jako vzor, a požaduje pečlivý výběr obsahu, jež má sloužit k pěstování ctností dalších generací.

Aristoteles ve svém díle *Etika Nikomachova* rozlišuje tři způsoby života.[66] Jedná se o život poživačný, který se topí ve všedních požitcích každodennosti. Podle tohoto způsobu života se formuje polis, a proto je také důležitá výchova k občanství i výchova jednotlivce, na prvním stupni výchova jednotlivce ke ctnostem a na druhém výchova k občanství. Dále se jedná o život politický, který je ponořen do společného fungování obce. Třetím způsobem je život teoretický, život podle rozumu, který je naplněn

[64] ARISTOTELÉS., pozn. 52, s. 291-295.
[65] ARISTOTELÉS., pozn. 52, s. 295-305.
[66] ARISTOTELES. *Etika Nikomachova [Jan Laichter, 1937]*. V Praze: Jan Laichter, 1937. XXI. S. 11-25.

kontemplací. Život podle rozumu je také nejvíce blažený, rozum umožňuje alespoň chvilkovou účast na božském životě. Teoretický život staví jako nejvyšší, takový život v nezávislosti na životních nutnostech ale samozřejmě vyžaduje určité vnější zajištění, aby se člověk mohl plně věnovat kontemplaci ve svém volném čase, který antická tradice nazývala po vzoru Sokrata *scholé*. Teoretický život může zakusit jen svobodný člověk, který podle Aristotelovy definice existuje jen kvůli sobě samému, jedině takový člověk může poznat pravdivý celek bytí.[67] Pokud srovnáme dnešní koncept poznání s Aristotelovým, hned vidíme rozdíl v účelnosti. Zatímco Aristotelovo poznání probíhalo jako *scholé* ve volném čase a pro poznání samo, dnes bychom poznání řadili spíše do života poživačného, protože ho ve většině případů degradujeme na pouhý prostředek. *Scholé* jako kontemplativní činnost svobodného občana již neexistuje. Tak Aristoteles zakládá tradici nejvyššího života jako života pro kontemplaci samu, jedině takový život pro Aristotela směřuje k blaženosti. Zakládá rozum jako nejvyšší možnou ctnost, o kterou může člověk usilovat, ovšem toto úsilí musí opět směřovat jen ke kontemplaci samé, kterou nesmíme směšovat s nějakou účelností, tak jak to děláme dnes. Tím jsme vytlačili *scholé* z oblasti, kde by podle Aristotela měla mít své místo, ze školních lavic, poslucháren a studoven. Již jen pozvolna skomírá v srdcích a v myslích těch, kteří svůj volný čas věnují skutečné kontemplaci.

Své pedagogické myšlenky Aristoteles realizoval nejen při výchově Alexandra Makedonského, ale také na svém gymnáziu Lykeion, které roku 380 před n.l. založil v Aténách. Zde se uskutečnilo první spojení systematické výuky s vědeckým výzkumem a další jeho pedagogické principy, jako například přizpůsobení výkladu posluchačům, důraz na opakování, názorné vyučování a individuální přístup.[68] Všechny tyto principy sloužily jako nepopiratelný základ celého evropského smýšlení o vzdělávání a dodnes se některé praktikují ve všech základních školách, a přesto že je nazýváme moderními anglicismy, své kořeny mají právě zde.

[67] PATOČKA, Jan, Pavel KOUBA a Ivan CHVATÍK., pozn. 14, s. 335-339.
[68] VACÍNOVÁ, T., pozn. 10, s. 27-31.

## 3. Společenská krize

Když jsme vyložili tradice, ze kterých naše společnost vyrůstá, můžeme přikročit k tomu, jak byly tyto koncepty pozměněny a jak tuto situaci chápe ve své době Hannah Arendtová. Chceme-li pochopit, proč Hannah Arendtová považovala svůj soudobý systém vzdělávání za úpadkový, musíme se zaměřit na vznik a proměnu veřejného prostoru, který svým charakterem vytvořil nový typ autority, jež změnila tradičně zažité vzorce. Po zhroucení starého obrazu světa ve starověkém Řecku již nebylo k mýtu návratu a započal nový život na agoře. Krizi společnosti vidí Arendtová v selhání tradičního modelu svobodného jednání. Lidé si přestali předávat schopnost být svobodní a tak selhalo předávání politické zdatnosti, která byla dříve základem tradičního dědictví odkazovaného potomkům obce.[69] Symptomů úpadku ovšem nalézáme více, je to především transformace modelu tradice a autority, které stojí v samém základu principu vzdělávání. Tradice a autorita jsou nyní chápány zcela nově a zaujímají ve společnosti odlišné místo. Nejzávažnějším důsledkem toho je, že již nedokáží garantovat jistoty, které dříve se samozřejmostí poskytovaly. To v kombinaci se ztrátou předávání svobody z rodičů na děti a nezadržitelným pokrokem vede ke zmatení, které bych zde ráda alespoň částečně vymezila.

### 3.1 Vznik a proměna veřejného prostoru

Diskuse o veřejném zájmu byly utvářeny, když rovnoprávní válečníci řešili otázku toho, co je společné. Vznikl tak společný veřejný prostor rovnoprávných občanů, který bezprostředně předchází vytvoření politického prostoru. Věci společné ve veřejném prostoru vycházejí již z nutnosti dohody u válečníků, kteří společný prostor potřebovali k rozdělení kořisti. Nejprve shromáždili všechnu kořist na jedno místo a postavili se kolem ní. Takovým aktem se z kořisti stal společný majetek, stala se tedy jakousi věcí nikoho, ale zároveň se na ní stejnou měrou podíleli všichni účastníci shromáždění. Střed takového prostoru má transformační funkci, která umožňuje vznik společného majetku a následné spravedlivé dělení. V 7. - 6. století před n. l. vzniká v Aténách úplně nový svobodný prostor, který se odděluje od privátní sféry řízené pudem sebezáchovy.

[69] ARENDT, Hannah. Mezi minulostí a budoucností: osm cvičení v politickém myšlení. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2002. Politika a společnost. ISBN 80-85959-92-5. S. 129-152.

Objevuje se zde úplně nový statut člověka v rámci společenské isonomie, ve které se člověk rovně podílí na společných věcech správy obce. K prvním isonomickým snahám došlo v Aténách za vlády Solóna, ten prosadil některá práva i pro nemajetné občany a tak oslabil moc tehdejší aristokracie. Veřejný prostor má ještě jednu nezastupitelnou funkci, slouží k pronášení veřejného slova. Slovo pronesené v tomto středu se stává společně sdíleným dobrem. Charakteristickým se pro tento prostor stává vztah rovnosti a reciprocity, dochází zde k oddělení veřejných a soukromých zájmů. Jen v takovém veřejném prostoru může vzniknout něco jako svobodné jednání, které je základem politiky.[70] Sám tento prostor může vzniknout jen svobodným jednáním svobodných občanů a jedině takové jednání tento prostor udržuje v aktualitě. Setkáváme se zde při budování společného a až zde vzniká možnost iniciovat nový počátek mezi druhými lidmi, což je pro člověka specifické. Tím je dán charakter veřejného prostoru: je svobodný, ale také trvale konfliktní, protože v něm funguje model přesvědčování. Řekové tak přišli s novým způsobem života, kde se nevztahujeme k tomu, co je nám vlastní, ale k tomu co nás spojuje, ke společnému zájmu.

Veřejná sféra vyžaduje odvahu vystoupit z bezpečí soukromé sféry, zde přestává platit starost o vlastní život, o to privátní, a nastupuje odpovědnost za to společné. Lidé, kteří chtějí být svobodní, se musí zříci suverenity.[71] Takoví lidé potom mohou tvořit veřejný prostor pro nově příchozí, ve kterém mohou realizovat svou potenciální iniciativu. Vznik veřejného prostoru ale není nutností, nevzniká všude tam, kde žijí lidé pospolu, vzniká pouze tam, kde svobodné jednání vyplňuje celý tento prostor.[72] Proto Arendtová svobodné lidské jednání definuje takto: *„Lidé jsou svobodni – na rozdíl od pouhé dispozice ke svobodě – pokud jednají; předtím ani potom svobodni nejsou. Neboť být svoboden a jednat je totéž.“*[73]

Po zániku polis začalo být jednání chápáno jako nutnost pocházející z modelu vyrábění. Ve filosofii, po zániku demokratické řecké polis, začíná být upřednostňována kontemplace osvobozená od všech veřejných záležitostí, na což následně navazuje stoicismus a křesťanství se svým oproštěním od světských záležitostí. Po vzoru této

[70] UMLAUF, Václav. *Evropské cesty k vlastnímu Já*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2002. ISBN 80-7325-002-0. S. 131-133.
[71] ARENDT, H., pozn. 69, s. 138-147.
[72] ARENDT, Hannah. Vita activa, neboli O činném životě. 2. opr. vyd. Překlad Václav Němec. Praha: Oikoymenh, 2009. Knihovna novověké tradice a současnosti, sv. 57. ISBN 978-80-7298-413-8. S. 17-23.
[73] ARENDT, H., pozn. 69, s. 137.

tradice se *vita aktiva* – činný politický život a *vita contemplativa* – život rozjímavý hierarchicky uspořádávají tak, že kontemplace je jednání nadřazena. K tomu přispěl i zánik Římské říše, který ukázal, že nic lidského není věčné. Dochází ke směšování politického se sociálním, pro Řeky společenský nutně neznamená politický, protože život v pospolitosti je společný lidem i zvířatům, nelze ho označit za politický. Stěžejní myšlenkou Arendtové je, že občan v polis náležel dvěma řádům bytí, soukromému a politickému, které stály v opozici. Zatímco do politického prostoru patřilo jednání a promlouvání, do toho soukromého patřilo násilí a donucování. Když pak ve středověku Tomáš Akvinský překládá *zoon politikon* jako *animal sociale*, dochází k nedorozumění a smíšení těchto původně protikladných oblastí. Přesto zde zůstává propast mezi světskou a náboženskou sférou, která v mnohém odpovídá propasti mezi veřejnou a soukromou sférou v antice.[74] V novověku došlo k dalšímu prohloubení tohoto nedorozumění ztotožněním politické oblasti se soukromou, rozdíl mezi soukromým a veřejným komplikuje vznik nového společenského prostoru, který chápeme jako ekonomicky organizovanou nad-rodinu. Kdežto v antice bylo vše ekonomické z definice nepolitické, protože v tom vládne nutnost daná pudem sebezáchovy, jež patří do rodiny. V rodině musí být diktatura hlavy rodiny, která vládne nad nesvéprávným dítětem, zkrátka proto že je to biologicky nutné. Naproti tomu novověk politickou a společenskou sféru neodlišuje, domácnost a ekonomika vstoupily do veřejného života. Sféra společnosti vznikla, když se vnitřní sféra domácnosti dostala z temnoty na světlo veřejného politického života. Tak zanikla dělicí čára mezi tím, co je veřejné a tím co je soukromé.[75] Lidé dnes převážně nejednají, pouze se náležitým způsobem chovají. Nejprve se na úkor rodiny začaly prosazovat společenské třídy a uskupení a v masové společnosti tyto společenské třídy absorbovala společnost. Společnost, která pohltila veřejnou i soukromou sféru, se vyznačuje neustálou expanzí sociálního do politického. Veřejný prostor určený aktivitou svobodných lidí dnes určují animální činnosti sloužící pouze k udržení života, charakter veřejného prostoru se mění, dostává se do něj práce a pro něj dříve typické jednání a promlouvání je vytlačeno do soukromého života. Veřejný prostor ztratil v masové společnosti sílu shromažďovat svobodné občany, lidé tak ztratili zájem o společný svět, který je dříve držel v jednotě. Křesťanství to vyřešilo láskou k bližnímu svému, ale s postupnou sekularizací se ztrácí také toto zástupné pouto. Vytrácí se také

[74] ARENDT, H., pozn. 72, s. 23-47.
[75] ARENDT, H., pozn. 72, s. 40-52.

starost o nesmrtelnost, kterou veřejný prostor v polis zajišťoval tím, že v něm výjimeční pronášeli své myšlenky. Veřejný prostor je totiž něčím, co člověka dalece přesahuje, sdílíme ho s těmi, kdo byli před námi, ale i s těmi co přijdou po nás a takový svět může přetrvat, pouze když se ukazuje na veřejnosti. Společný svět také zaručoval mnohost perspektiv, které s jeho zánikem mizí, a my se stáváme zajatci vlastní subjektivity. Člověk tak byl zbaven bytostně lidských vlastností a stal se soukromým člověkem ve světě bez občanských vztahů a svůj život tráví v úzkém rodinném společenství se starostí o vlastní zájmy. Dochází k převrácení antických vzorů, když bylo vše specificky lidské vytlačeno do privátní sféry a z obchodu se naopak stala veřejná záležitost.[76] Toto vše má své důsledky i v oblasti výchovy a vzdělávání dětí, které přicházejí na svět jako nově příchozí na světlo veřejnosti a nedostává se jim potřebné skrytosti, ale o tom více v následujících kapitolách.

Arendtová ve své práci zdůrazňuje, že samotný model jednání se dnes v politice zcela nahrazuje modelem vyrábění, který je založen na pudu sebezáchovy. Dříve se politický prostor rovnal svobodě, tuto rovnost dnes zaručit nemůžeme a propast mezi svobodou a politikou se stále prohlubuje.[77] Dnes ovládá politickou sféru nutnost, model jednání se zaměňuje za model vyrábění, veřejný prostor tak jak vznikl v polis, zaměňujeme za domácnost, proti které se původně veřejný prostor postavil. Společnou věcí se stává pud sebezáchovy, ten je biologicky daný a proto nemůže vytvářet žádné svobodné politické jednání. Namísto jednání nastupuje v modelu vyrábění řemeslné násilí, které stabilizuje vztahy ve společnosti. Vytratilo se jednání a promlouvání, které mělo účel samo v sobě, tak jak to bylo typické pro veřejný prostor polis, a degraduje se na zhotovování, když slouží účelnosti. V tomto modelu předem víme, jak má stát vypadat. Vždy máme přesně dané rámce, což nemá se svobodným jednáním nic společného. V politickém prostoru polis není společná věc předem dána, protože vychází ze svobodné činnosti občanů, která nemůže být předvídatelná. Výrobní systém je ovšem snazší, proto když se střetne se svobodným jednáním, obvykle vyhrává. Svobodné jednání se ovšem nikdy nevytratilo, svoboda je tu vždy nějak přítomna, i když mnohdy ve skrytu. Zapomínáme budovat společně sdílený svět, ale neztratili jsme schopnost jednat.

[76] ARENDT, H., pozn. 72, s. 55-78.
[77] ARENDT, H., pozn. 69, s. 133-138.

## 3.2 Ztráta tradice a autority

Když se věnujeme výchově a vzdělání, nemůžeme opomenout koncept tradice a autority, které se v jejich jádru staletí ukrývaly, byly samým základem toho, co vzdělání bylo, a bez nich bylo takřka nepředstavitelné. V následující kapitole se pokusím vystihnout, jak se tyto koncepty proměnily a následně vyprázdnily. Tomuto tématu se Hannah Arendtová věnuje velmi rozsáhle, její politické teorie z úvah o tradici a autoritě přímo vycházejí. Nám ovšem tyto úvahy poslouží k rozboru bezvýchodnosti situace ve výchově a vzdělání.

Jako politická instituce a filosofický koncept autorita neexistovala odjakživa, má římský původ. Platón a Aristoteles chtěli v Řecku zavést něco autoritě podobného, když upravili státní pedagogiku tak, aby budovala poslušnost. Řecká filosofie tak utvářela ideu autority, ale jako politický koncept se autorita uskutečnila až v Římě. Platón chtěl svými mýty založit autoritu filosofa v polis a hledal vztah, který by takovou autoritu založil. Platón nakonec autoritu zakládá na rozumu, který náleží filosofovi králi, jehož výjimečnost je dána tím, že je schopen nazírat samotné ideje. U Aristotela je pak autorita založena na přirozeném rozdílu mezi mladšími a staršími, kteří jsou přirozeně určeni k nadvládě. K plnému rozkvětu tradice a autority ovšem dochází v Římě, autoritu zde zaručuje čin Romula a Rema, svobodný čin založení města Říma, který stále roste a jehož platnost je stále připomínána a udržována. Tak v republikánském Římě funguje tradice a autorita, protože jsou jeho občané neustále navázáni na počátek, mají se k čemu vztahovat. Autorita je zde založená v minulosti, proto je také s autoritou spojováno stáří. Tento římský duch přežil v křesťanství, které založení Říma suplovalo smrtí Krista, ale zavedením platónského pekla do křesťanských dogmat se do římského pojmu autority vetřelo násilí. [78] Takto se pojem autority, tak jak ho zrodil Řím, vytrácí a zůstává pouze autorita založená na moci a násilí.

Dnešní situaci Arendtová vystihuje slovy Reného Chara: *„Naše dědictví nám nebylo odkázáno žádnou závětí.“*[79] Neexistuje žádný společný svět, který bychom předávali tradicí a který by se mohl spolehnout na autoritu. Minulost i budoucnost v takovém světě ztrácejí význam a svět se mění na věčnou proměnu biologického cyklu živých bytostí. Tradice, jež přemosťovala trhlinu mezi minulostí a budoucností slábne, a již nedokáže plnit funkce, které po staletí plnila. Marx, Nietzsche a Freud stojí na

[78] ARENDT, H., pozn. 69, s. 98-124.
[79] ARENDT, H., pozn. 69, s. 9.

začátku přehodnocení všech hodnot a převrácení tradic a tedy na začátku konce i všech zbylých tradic, které na autoritě stály. Svým dílem záměrně destruovali dosud platný obraz světa a znamenali tak revoluční odpoutání od dosavadního myšlení. Těmto myslitelům se ve svém díle věnuje Paul Ricoeur[80] a nazývá je mistry podezření. Hannah Arendtová se zaměřuje ve svých rozborech zvláště na jednoho z nich a tím je Marx. Podle Arendtové Marx převrátil tradiční hierarchii myšlení a jednání. Podle něj stvořila člověka práce a nikoli bůh, člověk tedy tvoří sám sebe a práce je jeho nejvznešenějším rysem, tak se z *animal rationale* stává *animal laborans*. Zatímco *animal rationale* měl ještě nějaké vlastnictví, měl to, co mu bylo vlastní, tedy nějakou ekonomickou základnu, *animal laborans* žádné vlastnictví nemá, má pouze majetek, k čemuž došlo po průmyslové revoluci, když došlo k vyvlastnění kapitalismem. My jsme tak zároveň ztratili schopnost vytvářet společný svět, kterou *animal rationale* ještě měl. Vědomé převrácení tradiční hierarchie konceptů u těchto myslitelů předznamenaly konec tradičního vnímání světa a člověka, přesto jim ho nelze plně přičítat. K definitivnímu přetrhání tradic došlo v totalitní nadvládě díky její bezprecedentnosti, ze které se zrodil svět dvacátého století. S přehodnocením všech hodnot stojíme v odlišném světě, ve kterém se zároveň my sami vykládáme jinak, ztrácíme se za svými produkty, vykládáme se skrze řetěz výroby a spotřeby a již nikoli skrze svobodné jednání. Tradiční předávání společného světa mizí, což ovšem nutně neznamená, že tradiční koncepty neovládají lidi dodnes. Svým dílem k dnešní situaci přispěla i moderní věda, se kterou se stala neudržitelnou tradice zjevené pravdy, která po staletí ovládala Evropu. Přichází úplně nový pohled na pravdu, pravdou se stává to, co je užitečné a funkční pro rozvíjející se vědu. Hodnoty jako takové přestaly existovat, mění se podle funkčních potřeb, jsou tedy směnitelné a zaměnitelné, nelze na nich stavět žádná trvalá přesvědčení.[81] Takový je svět *animal laborans*, který se díky sekularizaci stal pomíjivějším, ztratili jsme jistotu, kterou nám dávaly hodnoty, jež tento svět přesahovaly a my se snažíme tuto jistotu znovu nalézt. Nahradili jsme ji nepomíjivostí lidského rodu, která má suplovat dřívější jistoty trvalého politického společenství nebo nesmrtelného života. [82] Takto se jediným cílem stává udržení lidského rodu a vše ostatní je nadbytečné. Své místo ztratila nejen kontemplace, ale samotné myšlení, které jako vyvozování závěrů necháváme na spolehlivější výpočetní technice.

[80] RICOEUR, Paul. 1965. *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Paris: Éditions du Seuil. ISBN 2020027283 9782020027281. S. 43.
[81] ARENDT, H., pozn. 69, s. 9-40.
[82] ARENDT, H., pozn. 72, s. 409-411.

Politická krize autority spočívá v samotné proměně smyslu toho, co autorita je, dnes ji zaměňujeme za moc či násilí, zakládáme ji v jiném řádu. Římský model autority zakládal společný politický prostor, protože vyrůstal ze svobodné lidské aktivity, která tento prostor stále udržovala v aktualitě. Dnes je situace jiná, autorita, která dávala člověku potřebné trvání a stálost, se mění v násilí. To vede k neporozumění společnému světu, které můžeme pozorovat v pluralitním obsahu společných pojmů. Zároveň s autoritou ustupuje také svoboda, která se tradičně na autoritě zakládala.[83] Společnost se tak stává individualistickou a názory utvářející se dříve tradicí a autoritou se mění na pluralismus jedinců, kteří své výchovné cíle volí na základě subjektivní volby. Ubývá tak společenských ideálů a ty zbývající ztrácejí svůj obsah, to vede ke zmatení člověka, který je uvržen do hledání nových jistot. Úkol stanovit hlavní společenské kulturní statky a zprostředkovat je každému občanovi musí přebrat veřejné školství. To k čemu bychom měli směřovat a co bychom měli usilovat, nám dříve ukazovala tradice a náboženství, dnes to ukazují výchovné cíle veřejného školství, které tak musí zajistit společné základní ideály. To neznamená, že by bylo osvědčených norem málo, jen ústupem tradice a autority přestáváme chápat jejich smysl, stávají se pro nás vyprázdněnými a narůstá jejich neznalost.[84] Právě to je ten důvod, proč Arendtová v naší epoše postrádá závěť, proč říká, že nemáme na co smysluplně navázat a že nám tento odkaz bytostně schází.

Arendtová upozorňuje na to, že po zhroucení všech tradičních hodnot se krize rozšířila do výchovy a vzdělání. Učitel se bez autority nemůže obejít, ve výchovném procesu zastupuje všechny dospělé, když převádí děti do jejich společného světa, jeho autorita spočívá v převzetí odpovědnosti za tento svět. Tuto odpovědnost by měli nést také představitelé veřejného a politického života, ale protože to tak není, je odpovědnost za chod světa vyžadována od každého, ale zároveň tuto odpovědnost většina odmítá. Ve výchově a vzdělávání autorita být musí, ale dospělí odmítají převzít odpovědnost za svět, do kterého přivedli své děti, proto ztráta tradice a autority v politice úzce souvisí s krizí ve výchově a vzdělání.[85] Vychovávaný je alespoň zpočátku ve stavu pasivity, je vychovateli svým stavem poddán, proto je v jejich vztahu autorita tak nepostradatelná. Vychovávaný musí cítit, že mu vychovatel rozumí a musí cítit, že je v jeho osobě něco pozitivního, co vychovance přesahuje. Pokud tento vztah autority chybí, může vychovatel

[83] ARENDT, H., pozn. 69, s. 87-98.
[84] BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5. S. 22-29.
[85] ARENDT, H., pozn. 69, s. 165-168.

nad vychovávaným zvítězit silou, ale nikdy z něj neudělá svobodného člověka. Jejich vztah se pokřiví a zavládne v něm neupřímnost a nekontrolovatelnost, z výchovy se stane drezůra, kterou zcela jistě býti nemá.[86] Tento způsob výuky má dnes své opodstatnění, souvisí s novou funkcí školy, kterou je primárně předávání kompetencí, obstarávky praktického života, informační příprava na život ve společnosti.[87] Této nové funkci školy se budu podrobněji věnovat ve čtvrté kapitole. Pro tuto chvíli je důležité, že pro takové předávání kompetencí nemusí učitel požívat žádné zvláštní autority nebo úcty. Pokud si sám nevytyčí vyšší cíle, může se spokojit s úlohou prostředníka informačního toku a vztahu autority se zříci. Ale správný učitel a vychovatel by měl zprostředkovat kontinuitu mezi starým a novým. Zatímco byla dříve úcta k minulému samozřejmá, dnes ji vychovatel musí uvědoměle pěstovat. Vzniká tak paradox, že se výchova a vzdělání bez tradice a autority nemůže obejít, ale odehrává se ve světě, který není ani strukturován autoritou, ani není udržován tradicí díky rozpadu společného světa.[88] Patočka říká, že se tradice patrně znovu budou ve společnosti uplatňovat a je třeba dbát na to, aby to nevedlo k rozkolu, ale k porozumění, existuje totiž nebezpečí, že se duchovní tábory zatvrdí a dojde k ideologizaci. Evropskou racionalitu je třeba zakotvit hlouběji, řešením může být otevřenost duší a kultivovaná mentalita, jen na tom lze stavět nové trvalé hodnoty.[89] Proto musíme nalézt nový společný základ, musíme znovu tvořit společný svět, za který musíme umět převzít odpovědnost. Pokud chceme budovat nový trvalý základ, neměli bychom zapomínat na minulé, protože bez uchování minulého nemůžeme navazovat jinak.[90] Přesto je v našich silách jednat jako svobodní občané a jako takoví tvořit společný svět, který můžeme přijmout za vlastní. V tom případě bychom alespoň částečně mohli budovat funkční výchovně-vzdělávací systém, který by umožnil předávání tradic a budování autority. Předpokladem ovšem zůstává ochota přijmout za takový společný svět odpovědnost. V situaci, kdy se i nejtradičnější hodnoty staly předmětem pochybování, se hodnotou stala libovůle, což v kombinaci s ubýváním přirozených vztahů vede k bezcitnosti.[91] A východiskem ze zmatení člověka může být právě vhodná výchova.

[86] PATOČKA, Jan, Ivan CHVATÍK a Pavel KOUBA., pozn. 5, s. 425-432.
[87] PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ. Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9. S. 129-131.
[88] ARENDT, H., pozn. 69, s. 165-170.
[89] PATOČKA, Jan, Pavel KOUBA a Ivan CHVATÍK., pozn. 14, s. 39-44.
[90] PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ., pozn. 87, s. 123.
[91] PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ., pozn. 87, s. 155-159.

### 3.3 Diagnóza doby

Abychom správně pochopili úlohu a povahu dnešního vzdělávání, musíme ho zasadit do celkového rámce dnešního rozvrhu světa. Podívejme se tedy na dnešní situaci. Na to, kam dospěly ideály, o kterých byla řeč v předchozích kapitolách, a jak se proměnilo naše celkové vnímání světa a nás samých.

Žijeme ve světě, který je menší než kdy dříve, postupná globalizace v mnohém obohatila náš život, ale také je příčinou našeho pocitu vykořenění, naprosto změnila naše chápání prostoru, ale vytvořila také zcela nového člověka, člověka, kterého ve své knize Radim Palouš nazývá jako *„homo coca colens“*.[92] A toto označení se mi zdá více než příznačné. Žijeme zcela jistě v epoše optimismu a nekonečných možností, ale sotva v ní dosahujeme štěstí. Vědeckotechnická revoluce přinesla pro člověka netušené možnosti, ale v současné době se dostala do stádia, kdy vědu chápeme jako jediný způsob života v pravdě. Tento technický rozum v sobě skrývá obrovskou potenci pokroku, ale vždy je třeba mít na paměti, že takto významné prostředky k životu se snadno mohou stát také prostředky k jeho devastaci. Mimo to se tím stupňuje naše závislost na vědeckotechnických výdobytcích doby a zaniká duchovnost. Jak říká Jan Patočka, ztrácíme tak duši, to co Řekové chápali jako nejcennější, a místo ní tvoříme anorganické tělo lidstva, které dosahuje až na měsíc i do těch nejelementárnějších částí atomu, ale tomuto tělu něco podstatného chybí, chybí mu právě ona duše.[93] Od mechanistického světa, jenž povstal průmyslovou revolucí, jsme udělali další krok k technologickému světu, kde člověk netvoří z materiálu, který příroda poskytuje, ale jedná v přírodě tak, že utváří přírodní procesy. Přírodu jsme tak vtáhli do lidského světa. Arendtová upozorňuje na to, že jsme svým jednáním do přírody zanesli nepředvídatelnost, produkt lidského jednání totiž nikdy není předvídatelný, zmizely tak obranné hranice, které nás před přírodními silami chránily. Výsledkem je bezútěšná nahodilost, ve které člověk potkává již jen sám sebe, nic do čeho by nezasahoval, neexistuje.[94] Předešlé epochy chránily lidský svět před silami přírody, dnes jsme postavili tyto elementární síly do středu našeho světa. Začali jsme jakoby sami tvořit přírodní procesy, k nimž by bez nás nedošlo. Skutečný svět nahrazujeme světem strojů, který nám ovšem není schopen poskytnout stálost, kterou potřebujeme. Dochází k tomu, že biologický rytmus člověka určují stroje

[92] PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ., pozn. 87, s. 8.
[93] PATOČKA, Jan, Pavel KOUBA a Ivan CHVATÍK., pozn. 14, s. 11-33.
[94] ARENDT, H, pozn. 69, s. 58-85.

v továrnách.[95] Člověk dnes zhotovuje to, co se posléze chystá poznávat, přestává si klást otázky co a proč, ale zaměřuje se na to, jak něco vzniklo, což je možné jen když zhotovuje věci samotné přírody. Dochází zde ke sjednocení zhotovování a poznání, vědci zkoumají pouze procesy zhotovování. Zatímco pro *homo faber* – zhotovitele předmětů lidského světa, který zajišťuje stálost, je důležitý výsledek zhotovování, pro vědce je důležitý především tento proces. Když je veškeré jednání pochopeno ve smyslu zhotovování, vítězí *homo faber*. To je zásadní krok k moderní přírodovědě, protože nastupuje tendence se vším zacházet jako s prostředkem. *Homo faber* zvítězil vynálezem dalekohledu, ale následně došlo k jeho porážce, když se dominantní stala skutečnost života a tak zvítězil *animal laborans* a primát života a práce. Jednání se nejprve ztotožnilo se zhotovováním a pak bylo degradováno na úroveň práce. Následně se společnost práce změnila na společnost zaměstnanců a práce se mění na automatické fungování. [96] Skutečně jedná již jen poslední hrstka jedinců, která se vyzná ve zkušenostním horizontu světa.

Zlom v našem chápání toho co je vědění, nacházíme v 16. století, když Bacon formuluje svou novou ideu vědění a poznání a když Descartes definuje vědění jako moc, která nás má učinit pány přírody. Od Descarta žijeme v jasně strukturovaném světě, který se rozpadá na subjekt a objekt. To zásadně změnilo náš poznávací proces. Zatímco dříve bylo poznání spojeno participací, dnes vyžaduje distanci subjektu od poznávané věci. Další významné změny započaly objevy Galileiho a dalších, které znamenaly nový způsob myšlení, člověk se stal pánem celého světa a podle toho také začal zacházet s předměty svého poznání. Descartes nahrazuje v novověké filosofii údiv pochybností, rozum i smysly musí nyní kapitulovat před objektivními poznatky danými na základě měření přístrojů. Nalézáme nový pojem pravdy založené na rozumové spekulaci, to znamená otřesení důvěry člověka v to, co doposud znal. Descartův argument souvislého snu a zlého démona znamenal ztrátu jistoty a radikální změnu morálních měřítek, nové ctnosti jsou především úspěch a pravdivost. Úspěch se stal rozhodujícím měřítkem vědy a následně i společnosti. Mění se samotné chápání toho, co je rozum, redukuje se na schopnost počítat, bez závislosti na realitě, je to rozum oproštěný od světa.[97] Člověk se stal individualitou, která se distancuje od světa objektů. Arendtová a Patočka říkají, že se karteziánský člověk sám stává pouhým organismem fungujícím podle zákonů přírodovědy, navrací se k sebestravující práci jako ke svému životnímu poslání, jeho

[95] ARENDT, H., pozn. 72, s. 188-194.
[96] ARENDT, H., pozn. 72, s. 379-415.
[97] ARENDT, H., pozn. 72, s. 349-366.

starostí již není být, ale mít.[98] Snažíme se vymanit z náručí Země, jako by byla žalářem lidského druhu, jsme s přírodou neoddělitelně spjati, ale čím dál tím více se vzdalujeme do umělého světa. Stojíme ve světě, ve kterém se nové vědecké pravdy dají dokázat matematicky, ale nelze je podat v jazykové ani myšlenkové formě. Přestože jsme se Zemí bytostně spjati, jednáme, jako bychom měli svůj domov ve vesmíru. Už zbývá jen, abychom obydleli jinou planetu, a učiníme náš život plně závislý na podmínkách, které si sami uměle vytvoříme. Jako náš další úkol se rýsuje konstrukce strojů, které z nás sejmou břemeno myšlení a promlouvání, a nahrazení mluvy matematickými symboly, abychom dosáhli opravdové vědeckosti, která se bez řeči zcela obejde. Tento postup ovšem znamená nevyhnutelné, zbavení člověka něčeho, co bylo vždy specificky lidské. Toto odcizení člověka probíhá ve dvou rovinách, ze Země člověk uniká do univerza abstrakce a objektivity a z reálného světa do sebevědomí. Tato společnost rozumí spolehlivě pouze jedné činnosti a tou je práce, ale s postupnou automatizací přijde společnost práce i o tuto schopnost.[99] Člověk byl zbaven bytostně lidských vlastností, byl donucen utéci do soukromí a žít ve světě, kde mu zbývá zoufalé osamění nebo stěsnání v masy. Toto uzavření se do úzkého rodinného kruhu bez navázání na společenství zapříčinilo křesťanství, které zdůrazňuje, že se má člověk starat jen o své vlastní záležitosti.[100] Marx správně předpověděl, že bude docházet k odumírání veřejné oblasti a že s postupným nárůstem volného času se budeme více oddávat soukromým zálibám, a ne budování svobody a veřejné sféry.

Dalším symptom moderní společnosti souvisí s absolutizací práce. Práce je základní lidskou činností a proto s sebou vymýcení námahy přináší i úbytek nejpřirozenějších požitků. Bez námahy a práce dochází k životní rezignaci a lidé nereflektovaně podléhají donucující moci práce, aniž by si to uvědomovali. Problémem moderní společnosti je, jak uvést v soulad omezenou individuální kapacitu spotřeby a neomezenou pracovní kapacitu, v důsledku nesouladu se užívání proměňuje ve spotřebu. Nový systém produkce umožňuje výrobu statků tak rychle, že to mění jejich charakter, proto věci dříve určené k užívání musí být dnes určeny ke spotřebě. Kdyby se tak nedělo, systém produkce by se zhroutil. Konzum vychází přirozeně z toho, jak jsou věci produkovány, předměty jsou vytvářeny prací namísto řemeslné činnosti, proto jsou spotřebovávány a ne užívány. Přebytek masové výroby automaticky činí z věcí spotřební statky. Vzdali jsme se stálosti

[98] PATOČKA, J., pozn. 11, s. 63-75.
[99] ARENDT, H., pozn. 72, s. 7-19.
[100] ARENDT, H., pozn. 72, s. 76-78.

světa, když jsme zhotovování nahradili pracovním procesem, ztratili jsme to trvalé v našem světě, které bylo výsledkem zhotovování. Jedině zhotovování totiž může produkovat předměty užívání, které přetrvávají generace, statky produkované prací jsou určeny ke spotřebě, a proto žádnou stálost obsahovat z definice nemohou. Nekonečný proces biologizace práce také Arendtová kritizuje na Marxově teorii. Moderní společnost je společnost práce, vše co činíme je redukováno na zajištění životních nutností a dostatečného životního standardu. Naše společnost je opravdu pokrokovou, pokud je kritériem pokroku úbytek násilí. Pokud by to měl být nárůst svobody, stala by se pokrokovost problematičtější. Skutečným problémem je ale nárůst volného času *animal laborans*, protože čím více ho má, tím hrozivější jsou jeho chutě a přání.[101] Proměnilo se zde celé vidění obrazu světa, společnost práce proměnila tento svět na proces biologických pochodů, které se stávají hlavním a jediným cílem života jedince.

U zrodu novověku stálo, podle Arendtové, především objevení Ameriky, reformace, vynález dalekohledu a mohutný rozvoj věd. To vše znamenalo, že se země začala smršťovat, objevili jsme úplně nové dimenze rychlosti a vzdálenost tak ztratila svůj význam. Takové zmenšení vzdálenosti je možné jen za cenu vzdálení člověka od země, tedy jeho odcizením a přesunutím pozornosti na vlastní já. Universum zkoumáme přístroji, které jsme vytvořili a tak nacházíme ne přírodu, ale opět jen sami sebe. Věda pracuje pouze s hypotetickou přírodou, kterou zkoumá námi vyrobenými přístroji, proto se při interpretaci dat vždy opět setkáváme jen se sebou samými. Snažíme se ovládnout přírodu z univerza, ze stanoviska mimo zemi, ale stále jsme se Zemí spjati. Moderní matematika umožnila lidskému poznání, aby se odpoutalo od konečnosti, vytvořila jazyk, který není vázán na prostor. Ovládáme kosmické procesy, osídlujeme vesmír, činíme tedy to, co bylo do nedávna považováno za výlučné dílo stvořitele.[102] Jako bychom zapomínali, že Země není naším výtvorem a že nejsme oprávněni žádným vědeckým pokrokem nakládat s ní dle naší libosti. Jako bychom si neuvědomovali, že nestojíme v Archimedově době mimo Zemi, ale jsme s ní bytostně spjati.

Proměna společnosti jako takové byla také dramatická, dnešní masová společnost absorbovala všechny vrstvy obyvatelstva až do té míry, že člověk nemá kam utéci. To souvisí s proměnou mentality, která dospěla k „šosáctví“[103], k mentalitě soudící vše podle bezprostřední užitečnosti, nezajímajíce se o kulturní hodnoty jako takové, ale o to jak by

[101] ARENDT, H., pozn. 72, s. 149-165.
[102] ARENDT, H., pozn. 72, s. 323-348.
[103] ARENDT, H., pozn. 69, s. 176.

mohly sloužit k jejímu prospěchu. To nevede k úpadku zájmu o kulturní hodnoty, ale naopak k jeho nárůstu, dochází tak k instrumentalizaci těchto hodnot střední třídou, která se skrze ně snaží o svůj větší společenský prestiž. Kultura je zneužívána k sebezdokonalování, zatímco dříve nesla vyšší poslání jako základ celého společenství. Myšlenky Platóna a Shakespeara jsou více než hezké věty určené pro biflování, měly by být více než prostředkem k získání diplomu. Kultura se stala směnou hodnotou určenou ke spotřebě. To souvisí s jedním z hlavních rysů masové společnosti, s prázdným časem, který nastoupil na místo času volného. Tento prázdný čas neustále roste a je třeba ho vyplnit nikoliv kulturou, ale zábavou, proto taková společnost kulturní předměty pohltí a zničí, změní samý charakter těchto předmětů. Hlavní atribut kulturních hodnot, tedy trvalost, mění na pouhou funkčnost vtažením do sféry nutnosti.[104] Charakteristickým se stává pocit odcizení a mínění o všeobecném úpadku. Lidé mají pocit, že nemají osud ve svých rukou. Z toho podle Patočky existuje jediné východisko, péče o duši, která povede k mravnímu nahlédnutí a otevřenosti bytí.[105] Prázdný čas neustále narůstá a potřeba jeho výplně se stává čím dál tím naléhavější, i proto se hledání vhodných východisek stává důležitým úkolem sociálních věd. Patočkova péče o duši se jeví jako jedna z možných variant řešení, ovšem pokud nebude podpořena vhodným vzděláváním, nemá přílišné šance na valný úspěch.

Žijeme ve společnosti vědění, kde ovšem vědění nepředstavuje hodnotu samu o sobě.[106] Společnost vědění ještě nutně neznamená společnost moudrou, zde se nikdo neučí, aby něco věděl, nýbrž kvůli učení samotnému. Někdy je naše společnost také označována za společnost informační, ale vědění je více než informace, kdybychom byli pouze uchovateli informací, nebyli bychom více než stroje. Stále si ještě uchováváme vědění, ale využíváme ho instrumentálněji než kdy dříve. Tento posun můžeme pozorovat i v přesunu zájmu od průmyslu k práci s věděním, které je industrializováno, vědění ani zdaleka nenahradilo průmyslovou výrobu, není nahrazením průmyslu, ale jeho nástrojem. Vědec se stává dělníkem. Vše se snaží tvářit vědecky, i když to vědecké ani zdaleka není, vědecká racionalita je předkládána jako vzor, i když se nikdy nemůže stát běžnou formou myšlení. Vědění se podřídilo instrumentální racionalitě, která zakládá současnou formu neoliberálního kapitalismu a bylo tak zbaveno svéprávnosti, dostalo charakter prostředku

[104] ARENDT, H., pozn. 69, s. 175-184.
[105] PATOČKA, Jan, Pavel KOUBA a Ivan CHVATÍK., pozn. 14, s. 153-160.
[106] LIESSMANN, Konrad Paul. Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008. XXI. století. ISBN 978-80-200-1677-5. S. 22-36.

a bylo ze vzdělání takřka vyňato. O tom, jak se vědění ze vzdělání takřka vytratilo, pojednává následující kapitola.

## 4. Současná krize vzdělávání

Předchozí kapitola stručně analyzovala společenskou situaci, zaměřila se převážně na diagnózu doby, tedy situaci, ve které žijeme, konstatovala ztrátu společného světa, tak jak tuto situaci vidí Arendtová, ale i jiní autoři. Zejména se má práce zaměřila na to, jak se proměnil veřejný prostor a jak dnes pozvolna mizí hodnoty tradice a autority. Tato kapitola se již bude věnovat tomu, jaký to má dopad na reálnou situaci ve školství. Analýzy Arendtové, které končí zhruba v 60. letech minulého století, zde propojím s pohledem současných autorů. Tato kapitola by tak měla podat ucelený obraz toho, kam až dnešní situace ve školním prostředí dospěla. Proces vzdělávání a jeho výsledek je dnes zásadně zproblematizován a proto je z mého pohledu nesmírně důležité vyslyšet výzvu, kterou ve své knize formulovat Radim Palouš: *„Totalitní režimy dvacátého století poškodily věc výchovy a vzdělání, když ji podrobily svému diktátu a učinily z ní záležitost propagandy a manipulace. Není proto na čase se těmito cestami lidského zrání znovu a z podstaty zabývat?“*[107] Ale nebyly to pouze totalitní režimy, které proměnily koncept vzdělanosti k nepoznání. K jakým změnám došlo, a jak dnes vzdělávání chápeme, se pokusí vystihnout právě tato kapitola a myslím, že nastal ten nejvyšší čas se cestami lidského zrání z podstaty zabývat.

### 4.1 Dnešní nemožnost vzdělání

Arendtová se zabývá situací ve vzdělávání proto, že diagnostikovala krizi ve výchově a vzdělání v USA 60. let jako politický faktor. Za zvláště závažné považuje, že dřívější cíle vzdělávání jsou degradovány na pouhé prostředky a to se právě pokusí ukázat tato kapitola. Především se zaměřím na to, proč je dnes proces vzdělávání a předávání obrazu světa mezi generacemi tak zkomplikován. Vzdělávání jako uvádění člověka do světa dospělých je zvláště závažný filosofický problém a to díky zproblematizování fenoménu společného světa i představy, co znamená být skutečně vzdělaným člověkem. Pro Arendtovou se stává nejzávažnějším problémem, jak uvádět děti do světa dospělých, přičemž se stává komplikovaným samotný vztah dospělých a dětí. Rodiče nepřevádějí děti do společného světa a děti jsou tak ponechány samy sobě. Podle Arendtové tento krizový vztah zapříčinila tzv. liberální výchova. Arendtová

[107] PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ., pozn. 87, s. 11.

rozlišuje tři výchovné situace: zaprvé tu správnou, kterou modelově ukazuje na výchově římské, tak jak jsem popsala výše. Za druhé popisuje stav, kdy je dítě uměle udržováno ve vlastním světě, kde vládne tyranská autorita, které musí dítě čelit. Takový stav je ovšem pouze hypotetický. Poslední výchovnou situací, o kterou se Arendtová zajímá, je právě pokřivený stav výchovy, tak jak ji pozoruje ve své době, stav liberální výchovy, která ústí do nepochopení a ztráty společného světa. Dítě je v liberální výchově vyloučeno ze světa dospělých a chybně udržováno ve svém vlastním světě, ve kterém nemůže být správně na dospělost připravováno. Dítě je, jako nově příchozí, v procesu výchovy a vzdělávání teprve utvářeno, ale aby tento proces probíhal správně, potřebuje k němu dítě útočiště, určitou skrytost, kterou mu dříve poskytoval soukromí svět jeho domova, rodina, ve které vládne pud sebezáchovy a model moci a nadvlády, tak jak je to zapotřebí ke správnému utváření budoucích svobodných lidí. V situaci, kdy jsme se zřekli rozdělení soukromého a veřejného prostoru, je dítě rovnou vystaveno veřejné sféře a tak jsou popřeny správné podmínky pro jeho vývoj. Dítě potřebuje skrytost, která je mu odepřena když se soukromé stává stále více veřejným, respektive když veřejné stále více expanduje do toho, co dříve bylo soukromým.[108] Škola, jako instituce postupného uvádění do veřejného prostoru, tedy ztrácí svou původní funkci. Nemůže představovat onu přechodovou instituci, která měla dítě připravit na přechod z rodiny do světa dospělých svobodných lidí, protože je dítě rovnou vystaveno veřejné sféře. Škola také musí čelit útokům ze stran rodičů, kteří se vměšují do vzdělávání a chtějí určovat vzdělávací plány svých potomků, stírá se tak hranice mezi školou jako přechodovou institucí a rodinou.

Nejistota rodičů při výchově je vede k předávání tohoto břemene na jiné instituce, v první řadě právě na školu, na kterou jsou pak přenášeny úkoly, které jí nepřísluší. Dochází zde k roztříštěnosti výchovy, kdy se mezi rodiče a dítě staví řada školních i mimoškolních vychovatelů a dítě tak přichází o bezpečí ve stabilním domově. Dřívější samozřejmá blízkost obou rodičů je dnes komplikována řadou faktorů a dítě tak přichází o bezpečí, které mu dříve tato dosažitelnost zaručovala. Přestože určité bezpečí mohou dítěti poskytnout jiné výchovné instituce, toto primární bezpečí je schopna poskytnout pouze rodina. Dochází k přetížení škol výchovnými úkoly, které jsou škole cizí, ale i kdyby je škola zvládla, nikdy nemůže vyrovnat nedostatky v rodinné výchově. Základy školního úspěchu vždy leží v samotné rodině. Tuto situaci ještě komplikuje distancovaný vztah rodičů a učitelů, jejich nedostatečná ochota ke spolupráci a v neposlední řadě jejich

[108] ARENDT, H., pozn. 69, s. 159-165.

rozdílné zájmy. Nejistota rodičů je zřejmá a také pochopitelná, díky ztrátě jednotného společného světa, kterému nyní nerozumí. Vůle rodičů k výchově tedy slábne, nepomáhá tomu ani rozšiřující se mínění, že je výchova odbornou činností, kterou lépe zvládnou profesionálové. Stále více výchovných cílů je tak vytlačováno mimo rodinu.[109] Rodiče jsou přehlcováni odbornými publikacemi o správné výchově dětí, slepě se podřizují módním trendům, které mnohdy neodborné publikace nastolují, a neuvědomují si, že výchova není atomovou vědou a ti nejkompetentnější k ní jsou právě oni sami.

V jádru proměny celého procesu vzdělávání je proměna samotného pojmu vědění. S nastupující a rozšiřující se vědou a technikou se tento pojem mění na něco, co bychom spíše mohli nazvat účinným věděním. Tento proces instrumentalizace dnes ze vzdělávání klasické vědění takřka vytlačil. Symptomem této proměny je potlačení klasických oborů vzdělanosti, jakými byly filosofie, historie nebo klasické jazyky, a tím pádem také zkáza klasického vzdělání. Pedagogika se v mnohém stala spíše vědou o tom, jak vyučovat, a ne o konkrétním učivu. Dochází tak k paradoxní situaci, že znalosti učitele mohou předčit znalosti žáka pouze o jednu lekci a takový učitel samozřejmě nemůže spoléhat na svou autoritu, protože ji není schopen ani vytvořit. V souladu s instrumentalizací vzdělávání pak takový učitel vyučuje pouze schopnostem a dovednostem a nikoli vědomostem, dochází tak k proměně škol na odborná učiliště, kde jsou navíc tyto schopnosti a dovednosti vyučovány hrou. Vyučování hrou je pro dítě snazší, ale nesmí se měnit pouze na hraní, pak dochází k situaci, kdy je dítě připravováno na svět dospělých výhradně hrou a žádnou prací, je tak uměle udržováno na infantilní úrovni.[110] Je zde všudypřítomný *„tlak na radikální přeměnu školy ve výcviková střediska a banalizace formálního vzdělání.“*[111]Cítíme důraz na praktický rozměr vzdělávání a jeho profesní využití, vzdělávání je tak interpretováno jako pouhý nástroj praxe. Náplní vyučování se stává uvádění do vědeckých abstrakcí, věda ovšem paradoxně přes své metody není schopna postihnout podstatu věcí. Zaniká tak schopnost rozumět světu a člověku v jeho celku, v nejednoznačnosti jeho existence. Nezbytně dochází k redukci života na data, matematicky postižitelné fenomény, které se dají postihnout právě pouze vědeckou metodou. S rozvojem vědy se tyto fakta množí a dochází k přehlcování žáků těmito kusými fakty. Východiskem není redukce těchto faktů, ale vnímání v celkovém kontextu

[109] BREZINKA, W., pozn. 84, s. 140-147.
[110] ARENDT, H., pozn. 69, s. 160-162.
[111] STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed. *Vzdělání a dnešek: pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3558-3. S. 7.

a pochopení jejich komplikovaných souvislostí.[112] Skutečným cílem vzdělávání vždy musí být toto pochopení, které jediné člověka může dovést na cestu vědění. Vzdělávání nelze zaměňovat s přípravou na povolání nebo na „běžný život“, když si ani nemůžeme být jisti, jak takový život bude vypadat.

Jaká je tedy ta zásadní proměna? Kam směřuje vzdělávání? Zatímco dříve směřovalo k moudrosti, dnes se převážně jedná o přípravu pro vzestup dítěte na společenském žebříčku. Jasně zde vidíme rozdíl mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství.[113] Výchova k lidství měla za cíl rozvinout všechny lidské vlastnosti tak, aby se člověk stal celkově dobrým. Výchova k povolání směřuje především k rozvinutí takových vlastností, které člověk upotřebí na trhu práce. Přestože se leckdy pojem vzdělání používá jako samozřejmý a každý se cítí být kompetentní k rozlišení vzdělance a nevzdělaného, není to ani zdaleka tak snadné. Idea vzdělání prochází od počátku novověku neustálými změnami, a proto je nanejvýš problematické ji zachytit, v důsledku toho často dochází k redukci úvah o vzdělání na úvahy o technicko-pragmatické dimenzi učebních plánů.[114] Ve školním působení šlo od osvícenství vždy o kultivaci člověka o to, mu otevřít cestu k něčemu, co mu není vlastní, k vyšší kultuře, k jiným formám myšlení a života, které by mu jinak zůstaly skryty. Dnes se tento významný aspekt pedagogiky zaměňuje za požadavky sociálního a profesního prostředí a pojem vyšší kultury ztrácí svůj smysl. V moderní společnosti je každý individualita s právem na vlastní kulturu, a tak je třeba se ptát, jak může škola plnit dřívější funkci kultivace člověka? A zda je v takové situaci vůbec možné převzetí odpovědnosti za přežití kultury, která se stala v tak vysoké míře individualistickou? Samotný pojem kultury, která tradičně znamenala především překonání lidské přirozenosti, prošel zásadními změnami, když se z něj pod vlivem převládajících sociologických disciplín stalo označení pro téměř vše, co nás obklopuje, a za kulturu začaly být označovány i takové výdobytky doby jako například televize, která nepředstavuje výzvu k dosažení vyšších vlastností ani snahu o kultivaci myšlení. Pro vzdělávání to znamená zásadní problém, protože to vede k neangažovanosti a neschopnosti určit směr, kterým by se výchova člověka měla ubírat, neboť všechny jeho cesty mají potenciálně stejnou hodnotu.[115] Neexistuje jasně stanovený cíl, ke kterému by

[112] STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed., pozn. 111, s. 7-12.
[113] PELCOVÁ, N., pozn. 9, s. 58-59.
[114] STROUHAL, Martin, ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3465-4. S. 17.
[115] STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed., pozn. 111, s. 59-65.

mělo vzdělávání spět. A krátkodobé cíle vzdělávání mají spíše podobu módních trendů, jejichž platnost není třeba rozumově obhajovat.

Přestože se naše společnost ráda označuje za společnost vědění, k vědění ani zdaleka nesměřuje, naopak vědění degraduje tím, že ho podrobuje industrializaci a ekonomizaci. Vědění tak ztrácí na své hodnotě, je mimo ideu vzdělanosti a dochází k vzniku ideje nevzdělanosti, kdy se vzdělání omezuje na znalost jednotlivých faktů bez širšího pochopení, tak jak to definuje ve svém díle Liessmann.[116] Zároveň říká, že je tato nevzdělanost nutnou konsekvencí kapitalistického ducha, v němž dochází k cyklické výrobě a spotřebě a tomuto koloběhu se musí přizpůsobit i „výroba" vzdělání. Co tedy představuje nový ideál vědění ve společnosti „vědění"? To Liessmann ilustruje na příkladu televizní soutěže „Chcete být milionářem", zde jasně pozorujeme, co je důležité, tedy znalost náhodných faktů bez jakékoliv syntézy. Právě tato syntéza dříve představovala ono ceněné vzdělání, zatímco zde se hodnotí vědomosti z různých oborů, které jsou si zde naprosto rovny a tak je zaměnitelná znalost kvantové fyziky se znalostí vztahů v showbyznysu. Takové vzdělání na úrovni masově mediální zábavy sabotuje souvislé znalosti a vědění se zde stává předmětem zábavního průmyslu. Ideál humanismu, který viděl vědění jako určitý závazek člověka, se tak mění na znalost slovníkových hesel, v nichž jde primárně o jejich zábavní hodnotu. Paradoxně tak snadný přístup k vědění ztěžuje vzdělání. Chybná je také představa, že si vědění lze osvojit hravou formou, vyžaduje to totiž určité myšlenkové úsilí, protože data uchovávaná v paměti ještě nemůžeme označit za vědění.[117] Pro vzdělané měšťanstvo 19. století představovalo vzdělání hodnotu samu o sobě, ovšem s vymizením této kultury došlo k zpředmětnění vzdělání a vzniku polovzdělanosti, zde jsou prvky vzdělanosti stále přítomné, ale jsou nepochopeny nebo pojímány jen povrchně. Vznik nevzdělanosti ztotožňuje Liessmann s okamžikem, kdy se cíle vzdělání přesunuly na schopnosti a kompetence a byly tak vytlačeny klasické cíle vzdělávání jako svoboda, autonomie, suverenita nebo svéprávnost. Průvodním jevem pak zůstává rezignace na to něco chápat, absence jakéhokoliv pochopení a cenným se stává pouze instrumentální způsob myšlení. Jakoby jediným cílem bylo adekvátně reagovat na neustále se měnící požadavky trhu. Výsledkem je potom sebevědomá nevzdělanost, která se vědomě distancuje od tradičního vzdělání.[118] Proto se také musel změnit celý proces, který vědění vytvářel, zatímco dříve bylo cestou

[116] LIESSMANN, Konrad Paul., pozn. 106.
[117] LIESSMANN, Konrad Paul., pozn. 106, s. 9-25.
[118] LIESSMANN, Konrad Paul., pozn. 106, s. 46-51.

k vědění pochopení, dnes vítězí instrumentální racionalita a technické dovednosti. Vědění tak dostalo zcela jiný charakter, nemá vychovávat, nýbrž vydělávat. Již nejde o pravdu ani o vzdělání, jsme tak svědky toho, kdy společnost přeťala vztah vědění k pravdě a tato rezignace na pravdu je zde programově nutná. V této situaci vzdělání ani nemůže být cílem, ale pouhým prostředkem.[119] Dochází k tomu, že se vzdělání stává předmětem veřejné diskuse. K tomuto zásadnímu posunu hodnot došlo v druhé polovině dvacátého století. Zatímco předtím byly výchovné cíle samozřejmými normami, teď se staly předmětem veřejných i soukromých sporů.[120] Každý se cítí být kompetentní v otázce vzdělávání nejen svých dětí, ale také celé společnosti.

Moderním se stal koncept celoživotního vzdělávání, ale nikdo již neví, co se má učit a proč. Celoživotní vzdělávání je prezentováno jako nutnost, ale svobodný člověk přeci nemá být udržován v celoživotním procesu vzdělávání, je tak uměle udržován na úrovni dítěte. Cílem celoživotního učení pak není moudrost, ale učení samo. K této situaci velkou měrou přispívají permanentní reformy školství, které je hned po jejich zavedení opět třeba reformovat. Jejich cílem je smést vše staré a zavést nové, ovšem jejich jádrem zůstávají hesla namísto myšlenek. Jejich průvodním rysem je, že s každou novou reformou stupá potřeba dalších, tak jsou paradoxně krokem vzad a nikoli kupředu, vedou ke zvýšení chaosu, který pouze ztěžuje práci pedagogů. Uchylujeme se tak k domnělým jistotám, které ovšem nejsme schopni identifikovat jako domnělé, proto jsme také zajatci nevzdělanosti, ať máme ve svých databázích jakoukoliv sumu vědění.[121] Dnes je ideálním produktem vzdělávacího procesu nikoli moudrý a svobodně uvažující člověk, ale bezproblémově fungující klon. Myšlení nahrazujeme daty na počítačových discích a zapomínáme, že nás vzdělávání nemá pouze připravit na budoucí povolání, ale má nás osvobodit, máme v něm být sami sobě účelem.[122] Často slýcháme námitky, že se děti ve škole učí věci, jež v životě nevyužijí, což naznačuje, že je dnes škola vnímána pouze jako prostředek k nějakému cíli, k nějakému užitku, ale ve skutečnosti má naučit více než poznatky speciálních věd, má naučit chtít něco vyššího. Jak moudře píše Patočka, škola nemá být cílem každodennosti, ale jejím prolomením.[123] Vzdělání zaměřené pouze na každodenní praxi nikdy nemůže člověka učinit svobodným, učiní ho maximálně sluhou materiálního blaha, a tedy nikdy nebude žít svobodně ze sebe sama, v pravdě o sobě

[119] LIESSMANN, Konrad Paul., pozn. 106, s. 98-105.
[120] BREZINKA, W., pozn. 84, s. 24-25.
[121] LIESSMANN, Konrad Paul., pozn. 106, s. 108-119.
[122] LIESSMANN, Konrad Paul., pozn. 106, s. 26-42.
[123] PATOČKA, Jan, Ivan CHVATÍK a Pavel KOUBA., pozn. 5, s. 366-367.

samém. Takový člověk by ani neunesl odpovědnost, kterou sebou nese svobodná existence, odpovědnost ke společenství, vědomí toho, že je svoboden pro společenství. Člověk takto utilitaristicky vzdělán se zásadně liší od člověka, který je vzdělán klasicky. Klasicky vzdělaný člověk nemá pouze nějaké vědomosti, takový člověk je ve své duševní struktuře zcela jinak utvářen, má jinou hlubší formu, takový člověk také rozezná, co vzdělání je a co není, právě proto že si je vědom nuancí mezi vzděláním a nevzdělaností.[124] Takový člověk ví, že vědění nemůže vlastnit, ale může se vydat vědění vstříc skrze tázání a na takovou cestu by mělo vzdělání člověka připravit.

Problémy dnešního vzdělávání spojujeme výhradně s dnešní postmoderní situací, ale zdání může klamat. Již před téměř čtyřmi sty lety se těmito problémy mistrně zabýval ve své alegorii Jan Amos Komenský, který posléze svým dílem položil základy pedagogiky jako vědní disciplíny. Zamýšlel se tím, co je vlastně tím správným motivem k získávání vzdělání a věděl, že je to především touha po vědění a nikoliv nějaké pragmatické cíle. Věděl, jak důležité je, aby žák látku chápal, a tudíž ji pouze pasivně neopakoval. Věděl, že peníze nemohou být nutným studijním předpokladem, a uvědomoval si důležitost celistvosti poznatků, což později vyjádřil svým požadavkem na rozvoj všech, všestranně a ve všem. Rozpoznával také zdánlivé vzdělance, kteří své vzdělání zakládali na vnějších znacích nebo získaných titulech. A konečně také upozorňoval na to, že posláním univerzity má být hledání jednoty v mnohosti a znakem akademické excelence má být především ctnost a pokora. Komenský tak svým dílem postihuje skutečný význam vzdělávání, jako vyvádění člověka ze sebe, z vlastní sebestřednosti a uzavřenosti a ne pouhou přípravu na povolání.[125] Kritiku pragmatického vzdělávání nalézáme ovšem daleko dříve, již Platon ve svých dialozích označuje vzdělávání provozované potulnými sofisty za nepravé a pokleslé. Na přelomu 19. a 20. století se ale právě tím vzdělanost stala, hodnotami vzdělání se staly schopnosti a dovednosti, u kterých je vyžadován především pokrok, praktičnost a aplikovatelnost.

Výchovu a vzdělání nelze zcela izolovat od okolního nezadržitelného běhu a ani by to nebylo ku prospěchu. Ale zároveň potřebují tyto procesy nalézt nějaké své trvalé jádro, ve kterém by se mohly ukotvit. Ve výchově není ovšem snadné dosáhnout alespoň minima konzervatismu, který potřebuje, právě proto, že je součástí veřejnosti, která se neustále mění. Jako východisko z této situace navrhuje Arendtová, že se oblast výchovy

[124] PATOČKA, Jan, Ivan CHVATÍK a Pavel KOUBA., pozn. 5, s. 416-437.
[125] STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed., pozn. 111, s. 36-40.

a vzdělání musí oddělit od veřejné oblasti i politického života, zároveň má mít v těchto oblastech tradice a autorita absolutní platnost. Škola tedy musí být oddělena od veřejné sféry, ale i od rodiny a měla by zastávat funkci přechodové instituce do světa svobodných dospělých. Nelze s dětmi jednat jako s dospělými, a proto je třeba zachovat dělicí čáru mezi nimi, ovšem tato čára se nikdy nesmí stát bariérou. Vždy ovšem musíme klást důraz na výchovu a vzdělávání budoucích generací, protože se v těchto procesech rozhoduje o tom, zda budeme bránit náš svět před zkázou.[126] Současnou generaci mnozí chápou jako vykořeněnou a myslím, že právem. Neznalost minulosti, která je dnes tak zřejmá, totiž vede k nepochopení přítomnosti a právě onomu pocitu vykořenění, což vede ke dvěma zásadním problémům. Jednak si tito lidé budou muset znovu prožít minulé i se vším hrůzným, co s sebou nese minulost, a pak je také taková generace velice snadno ovlivnitelná právě pro svůj pocit vykořenění.[127] Chceme-li, aby výchova a vzdělání obstály, musíme dbát na to, aby reflektovaly pluralitu bytí a aby nesloužily předmětným cílům, ale odkrývaly smysl pro transcendenci, aby primárně otevíraly cestu k autenticitě a aktualitě lidství každého člověka. Znalost mnoha faktů, pouhé přizpůsobení společnosti, redukce světa na soubor jednoznačných daností a redukce přírody na zásobárnu materiálů je pravým opakem výchovy a vzdělání, proto nejnaléhavějším úkolem současného školství zůstává otevřenost pro filosofickou výchovu.[128] Právě filosofická výchova poskytuje jedinečný pohled, který jediný může konkurovat dominující vědě, nabízí nejen mnohost perspektiv, ale také možnost otevřenosti bytí. Zařazením takové výchovy bychom mohli docílit opětovných snah o péči o duši, aby se cílem opět stalo stát se lepším, stát se vzdělaným, nikoli výše postaveným.

## 4.2 Krize v základním školství

Mohli bychom dlouze hovořit o podstatě a smyslu výchovy, o tom, kam by měla směřovat a co by měla v člověku pěstovat, ale má práce se teď zaměří na reálnou situaci ve školství, na situaci, v níž stojí základní školy, které mají vychovávat a vzdělávat nově příchozí a mají je převádět do společného světa dospělých. K tomu je ovšem zapotřebí zásadní oddělení školy od rodiny. Jak jsem se zmínila již dříve, člověk se rodí jako

[126] ARENDT, H., pozn. 69, s. 168-171.
[127] STROUHAL, Martin, ed., pozn. 114, s. 18.
[128] KRATOCHVÍL, Z., pozn. 8, s. 11-20.

nehotový, nedokonalý, beztvarý, a proto výchovu bytostně potřebuje, je jí utvářen a tvarován. Dříve výchova probíhala převážně v rodině. Dnes stojíme v situaci, kdy stále více výchovných úkolů spočívá na základní škole, která se tak stává v utváření člověka určující. V pedagogické praxi ovšem smysl a podstata výchovy chybí a to proč, tomu, tak je se zde pokusím objasnit. Výchovné cíle jsou samozřejmě dějinně proměnlivé, ale vždy má jít o sebeporozumění člověka, o podstatu vlastního bytí a již to je značně problematické, protože to předpokládá pozitivní vědění o tom, co je člověk. Na tuto otázku nedokážeme jednoznačně odpovědět, proto ani žádná výchova nemá dopředu přesně stanovené cíle. Vzdělávání by ovšem mělo směřovat k moudrosti a moudří lidé, kteří tento ideál představují, by měli mít ve společnosti odpovídající postavení. K tomu ovšem nedochází a na místa vzorů jsou dosazováni lidé, kteří ztělesňují spíše pragmatické dovednosti. Tato situace svádí k tomu, zaměňovat školní výchovu a vzdělávání za předávání určitého pozitivního vědění a znalostí. Tak to ovšem být nemá, již na základní škole by měl být v dětech pěstován údiv. Smyslem školního působení nemá být předávání hotových odpovědí, mělo by jít primárně o vytvoření porozumění a sebeporozumění, ve kterém hraje důležitou roli otázka a nikoliv hotová odpověď.[129] Podobu vzdělávání na základních školách určují tzv. rámcové vzdělávací programy, které vytváří Národní ústav pro vzdělávání a definuje tak základní obsah, cíle i formy výuky. Skrze rámcové vzdělávací programy můžeme nahlédnout do posunu v ideových předpokladech vzdělání a do změn týkajících se nároků společnosti na kvalitu a zaměření vzdělanosti budoucích generací. Dnes nalézáme v Rámcových vzdělávacích programech těžiště vzdělanosti převážně v praxi a úkolem základních škol se tedy stává předávání kompetencí v záležitostech běžného života. Nestírá se tak rozdíl mezi tím být kompetentní a tím být moudrý? Stojíme tak před úplně jiným obrazem vzdělávání, než jaký známe z antiky nebo humanismu.[130] V učebních plánech se dostává stále více do popředí výuka cizích jazyků, zvláště angličtiny, a to mnohdy na úkor výuky mateřštiny, matematiky nebo humanitních předmětů. Rámcový vzdělávací program pro základní školství jasně říká, že základní školy mají být zaměřeny na situace blízké životu a praktické jednání tedy má být opakem akademického. Na základních školách jsou upřednostňovány sociální funkce školy a přesto že na vysoké školy míří stále větší počet studentů, je na základní škole příprava na toto studium ignorována. Skutečná situace se od požadavků v rámcových vzdělávacích

[129] PELCOVÁ, N., pozn. 9, s. 138-149.
[130] STROUHAL, Martin, ed., pozn. 114, s. 15.

programech může značně lišit, ale základní škola tak zůstává v pasti mezi nereálnými politickými cíli a každodenní skutečností. V popředí zůstává vyzdvihování socializačních cílů základního vzdělávání a příprava na přechod na vyšší stupně je zanedbávána, primární a sekundární vzdělávání by přitom mělo pěstovat aspirace k co nejvyššímu vzdělání. Cílem základních škol se stává vytváření pevných základů pro celoživotní učení, vybavování žáků nezbytnými nástroji a jejich motivace, škola pak vytváří, vybavuje a motivuje, ale jako by se styděla za to, že má žáky také něco naučit. Zatímco stále hledáme nové cíle základního vzdělávání, vyučování a učení všech žáků sice zůstává také jeho cílem, ale stává se jaksi nesamozřejmým. Narůstá nedůvěra ve veřejnou funkci vzdělávání a rodiče požadují právo na rozhodování o tom, co se jejich děti mají učit. Jsme tedy v situaci, kdy je domácí výuka vnímána jako hodnotnější a základní škola vystupuje jako instituce, která děti spíše omezuje, což znamená rozklad vzdělávání jako společenského pouta.[131] Základní škola již nemůže zastávat roli jednotící instituce, která by měla připravit děti na přechod do společenství dospělých a ztrácí tak jednu ze svých primárních funkcí.

Obtížným úkolem základních škol v pluralitní společnosti zůstává pěstovat společné opěrné body a vytvářet společný hodnotový systém, základní škola tak hraje zásadní roli nutnou k samotnému udržení státu.[132] Základní školy by měly být jakousi přechodovou institucí mezi rodinou a světem, děti by zde měly být postupně uváděny do světa dospělých, měly by zde postupně přebírat odpovědnost za svět, který nestvořily, což je problematické v situaci, kdy se této odpovědnosti zříkají i dospělí. Navíc je škola nucena přebírat další výchovné funkce, které dnes není schopna zaručit rodina. Například v USA dochází k situacím, kdy přistěhovalecké děti učí škola jazyk, který se dříve všechny děti učily ovládat v rodině.[133] Dochází k přetížení základních škol, jež musí zastávat funkce, které jsou jim cizí. Rodiče na ně přenášejí svou odpovědnost, protože si svou výchovnou rolí nejsou jisti, ale zájmy rodičů a škol jsou odlišné, proto dochází k roztříštěnosti výchovy a zmatení v cílech výchovy.[134] Škola se tak stává náhradou za nefunkční rodinu, přestává být místem zušlechtění ducha, zastavením se a přerušením každodennosti a je degradována na nutnost, na prostředníka pozitivních informací, nad kterými žáci nemusí přemýšlet, stačí, když tyto informace přijmou.

[131] STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed., pozn. 111, s. 149-199.
[132] BREZINKA, W., pozn. 84, s. 150.
[133] ARENDT, H., pozn. 69, s. 153-165.
[134] BREZINKA, W., pozn. 84, s. 140-141.

Nejzávažnějším problémem soudobého primárního školství je záměna vzdělání za kvalifikaci. Tento příklon k praxi je všudypřítomný, jde ovšem o zmatení pojmů, dřívější *„informatio“* bytostně související s ideovým tvarováním a tedy s výchovou a vzděláním, je zaměněn s kybernetickým pojem informace a ten je tomuto pojmu značně vzdálen. V návaznosti na rychlý pokrok pojem informace převážil a paměť žáka je nyní podle tohoto vzoru naplňována informacemi, místo toho, aby byla v první řadě utvářena. V souladu s tím se dnes od školy primárně očekává předání kvalifikace potřebné pro technickou a byrokratickou stránku chodu společnosti. Neměli bychom ovšem zapomínat na to, že bez bytostného vzdělání nelze zachovat chod společnosti jako společnosti lidské. Základní školy se dostaly do nepříjemné situace, kdy jsou nuceny stanovovat výchovné cíle a metody a aplikují tak na výchovu stejný metodický postup, který je využíván například v továrnách, ale jak Kratochvíl píše: *„Na zažehnutí odpovědného vztahu k bytí, není žádný recept.“*[135] A tedy neexistuje ani žádný předem daný postup. Na výchovu se zde aplikují metodické pokyny, jako by bylo úkolem vyprodukovat co nejvíce stejných jedinců s co nejmenším počtem odchylek, vše individuální je zde eliminováno. Na základní škole tak již nejde o otevření vhledu, jak je ostatně znát na výuce geometrie, která právě onen vhled vyžaduje. Jak již věděli řečtí myslitelé, geometrie by mohla u dětí zažehnout onen vhled, perspektivu náhledu. V geometrii nejde pouze o užitečnost, což nechápou mnozí žáci, ale bohužel i mnozí pedagogové. Také zbytky filosofického vzdělání se ospravedlňují jako užitečné, a to také bezpochyby jsou, ale právě jejich filosofická část je potlačena a tak je podle užitečnosti změněn i celý její výklad. Dnešní škola je pouze zdánlivě založena na vhledu a omezení paměťových znalostí, mnoho toho, co je označováno za záležitost náhledu, se děti ve skutečnosti učí nazpaměť. Dochází k paradoxní situaci, kdy se více cení znalost toho, co je psáno v učebnici, než toho co sám žák poznal, a vzniká tak mylná představa, že například kdo se naučí celou učebnici dějepisu, rozumí dějinám.[136] Ve škole nejsou vyžadovány znalosti v komplexních souvislostech, ale pouze izolovaná data, která jsou zkoušena zábavným způsobem po vzoru vědomostních soutěží. Učení je spíše zaměřené na samotný obsah předmětů, nikoliv na vědění. Náplň tohoto učení ovšem netvoří idea vzdělání, ale jakási rychle se měnící mezera, která je určována požadavky trhu. Proto Liessmann může říci, že se zde vědění zcela podřídilo kapitalismu. Pokud ovšem zmizela ona idea vzdělanosti, musí

[135] KRATOCHVÍL, Z., pozn. 8, s. 152.
[136] KRATOCHVÍL, Z., pozn. 8, s. 141-156.

škola učit samotnou motivaci k učení a na danou látku ani nezbývá prostor.[137] Došlo k situaci, kdy je škola redukována na uvedení do nutných znalostí, které jsou potřeba ke studiu vědy, proto je také vzdělání redukováno na držbu znalostí, které jsou předepsané v učebních plánech. Vzdělání již zdaleka neznamená vyvážený stav celé osobnosti, tak jak to bylo v Řecku. Učební plány jsou jednostranně orientovány na vědu, ale vědy jsou pouze částí celého kulturního dědictví.[138] Místo toho, aby základní škola směřovala k odpovědnosti, svobodě a dospělosti, předává pouze prázdná slova a kusé informace, které se bez řádné účasti nikdy nemohou stát věděním, protože v nich chybí celkové souvislosti.

Díky proměně pojmu kultury jako všeho přirozeného, v čem je člověk již zapuštěn, do kultivační funkce školy pronikají i věci, které s povznesením a klasickým pojmem kultivace mají jen pramálo společného. Na tento trend poukazuje filoložka de Romilly, upozorňuje na nevhodnost zařazení komiksu o Asterixovi do učebnice literatury, protože by škola měla děti povznášet k tomu, co ze svého běžného života neznají a tím je emancipovat, měla by jim pomáhat v překonání omezených perspektiv a měla by je povznášet nad běžnou životní realitu. Škola tak stále více vychází vstříc přirozenému prostředí žáků, ale děje se tak na úkor jejich povznášení z každodennosti. Školní prostředí se podřizuje ideologii zábavnosti ve snaze děti alespoň nějak oslovit a udržet si tak alespoň zbytky někdejší role autority, ale pokud chce dnešní škola dětem poskytnout nástroje k pojmovému a kritickému myšlení, neměla by soutěžit s produkty zábavního průmyslu, protože tento boj stejně nemůže vyhrát, ale měla by se zamyslet nad potřebností filosofického vzdělání, které by se znovu mělo integrovat do škol a ty by měly vést k úsilí o porozumění života a světa jako celku.[139] Největší překážkou takové implementace filosofie zůstává skutečnost, že si již jen stěží, jsme schopni uvědomit hodnotu a potřebnost toho, co neslouží žádnému bezprostřednímu užitku.

Liessmann ve svém díle[140] upozorňuje na závažný problém, kdy se jediným cílem škol stalo dobré umístění v mezinárodních žebříčcích. Špatné výsledky ve srovnávacích testech jsou logické, když dochází k potlačení výuky čtení, psaní, počítání a samotného myšlení, ale popudem pro návrat těchto věcí do osnov by nemělo být pouze špatné umístění v žebříčku. Pokud k tomu dochází, je to jasným signálem, že byla duchovní sféra

[137] LIESSMANN, Konrad Paul., pozn. 106, s. 15-28.
[138] BREZINKA, W., pozn. 84, s. 102-103.
[139] STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed., pozn. 111, s. 68-75.
[140] LIESSMANN, Konrad Paul., pozn. 106.

vzdělání nahrazena sportovní soutěživostí. Jako základní charakteristiku nevzdělanosti uvádí Liessmann právě fetišizaci nahodilého, která tak ovládla celý vzdělávací sektor. Je potřeba si uvědomit, že pouhé pořadí v žebříčku nepostihuje cele skutečný stav: kvalita je zde převáděna na kvantitu bez jakékoli analýzy obsahu, školy se upoutávají na výsledky testů a opomíjejí zdraví úsudek. Je vytvářen normativní tlak na učitele, kteří jsou nuceni obsah výuky upravit tak, aby odpovídal požadavkům mezinárodních testů.[141] Z výuky mizí předměty, které byly dříve stěžejními. Jsme svědky toho, jak z učebních osnov mizí nejen náboženství, ale i všechny ostatní takzvaně nepraktické předměty jako filosofie a další. Úprava osnov a jejich soulad se soudobým pokrokem nejsou nutně špatné, musí se ovšem dbát na to, aby škola předávala veškeré kulturní dědictví, které je pro danou společnost důležité. To se děje čím dám tím méně, protože toto dědictví musí stále více ustupovat před přípravou na povolání.

Důležitým faktorem v procesu vzdělávání je vždy ten, kdo vzdělává – učitel. Ten vždy stojí před rozhodnutím, jak se postaví k utváření duší budoucích dospělých, stojí před volbou, zda bude vychovávaného otrocky formovat podle určitého vzoru, nebo zda mu dá pouze podklad, na kterém si vychovávaný vytvoří něco vlastního. Jsou to právě učitelé, kteří by na prvním místě měli chápat smysl svého povolání, jež je v mnohém více posláním než pouhým zaměstnáním. Tak by již při studiu měli být připravováni na skutečné učitelství, ale jsou připravováni spíše na předměty, které budou vyučovat. S rozvíjející se technikou a e-learningovými prostředky se množí otázky, zda by se neměl učitel, jakožto omylný člověk, nahradit právě takovými prostředky. Zde dochází k naprostému nepochopení učitelovy role, která je ve vzdělávacím procesu zcela nezastupitelnou. Měl by děti převést do společného světa dospělých a to přeci nemůže udělat žádný stroj, který součástí takového světa nemůže být. Je ovšem rozdíl mezi učitelem, který pouze zprostředkovává obvyklé kulturní hodnoty novým generacím, a řekněme sokratovsko-platónským učitelem, který formování nastupující generace bere spíše jako otevřenou výzvu. Pro jakéhokoliv učitele v multikulturní společnosti ovšem vyvstává zásadní problém: musí se postavit k různosti střetávajících se kultur a rozhodnout, zda je spojovat, anebo zachovávat jejich jedinečnost. Má děti na základní škole učit osvojovat si tyto různé hodnotové systémy? Má k různosti přistupovat s respektem ve všech jejích podobách a stupních? Tento pluralismus se pro něj stává

[141] LIESSMANN, Konrad Paul., pozn. 106, s. 52-60.

výzvou, ke které musí zaujmout stanovisko.[142] Tyto otázky se stávají aktuálními právě dnes a jejich řešení se stává čím dál více akutním.

Ideální teorii základního učiva vypracoval již v meziválečném období pedagog a významný teoretik mravní výchovy Otokar Chlup. A protože je jeho teorie stále velice aktuální, může nám posloužit jako ideální obraz toho, jak by rámcově mělo učení na základní škole probíhat. Otakar Chlup vidí vyučování jako dvojjediný proces, který má probíhat jednak formálně a tedy rozvíjet duševní formy žáka, jednak materiálně tím, že jsou žákovy předávány určité vědomosti. V pravých vědomostech jsou tyto dvě funkce výuky neoddělitelně spojeny, protože obsah rozvíjí žákovy duševní formy a ty zase připravují půdu pro nové obsahy. Podle Chlupa by děti na základní škole měly dostat souhrn vědomostí, dovedností a návyků, které představují základy věd, umění a techniky, které mají zásadní význam pro další vzdělávání i praktický život. Učivo má mít všestrannou hodnotu, aby přispívalo k všestrannému rozvoji žáků, a je důležité, aby toto učivo bylo ve škole nejen probráno, ale také procvičeno a upevněno bez přetěžování dětí.[143] Toto je sice pouze stručný a dosti obecný popis struktury vyučování, jak by podle Otakara Chlupa mělo probíhat, ale po obsahové stránce se mi zdá velice výstižný.

To specifické ve výchově dětí na základních školách není pouhé předávání z generace na generaci. Základní škola je nezastupitelná spíše pro proces formace dítěte, který na ní probíhá, ten má především učinit člověka činným ve svém vlastním životě. Nemá to být pouhé kopírování automatismů, které člověka nikterak vnitřně nemění. Je potřeba rozlišovat mezi žáky, kteří se ovšem také někdy musí podrobovat výcviku a mezi automaty, které je třeba programovat stále. Stále častěji je ve školní výchově opomíjeno, že má směřovat k člověku, který je schopen jisté samostatné činnosti. Učitel by si měl být vědom všech podstatných stránek výchovy a sám by se na nich měl měřit i v situaci, kdy si těchto podstatných stránek je vědoma již jen hrstka lidí. Často dochází k situaci, kdy učitel nechápe celkový smysl své činnosti a tak nemůže ani adekvátně plnit svou funkci. Vztah učitele a žáka je v mnohém vrtkavý, vždy jde o určitý boj o vliv na utváření života vychovance, tento vztah je charakteristický napětím, ale toto napětí je stěžejní, pokud má být vychovatel úspěšný. Také by v tomto vztahu nemělo chybět porozumění a blízkost, na které mnohdy nezbývá prostor. Účelem tohoto vztahu je potom vybudovat vlastní chovancův originální život na základě jeho schopností, ovšem v drahách, které mu vytyčí

[142] STROUHAL, Martin, ed., pozn. 114, s. 9-13.
[143] STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed., pozn. 111, s. 22-29.

vychovatel tak, že nejsou pouze opakovány obsahy předchozích generací, ale ožívají úplně novým způsobem, když do něj nově příchozí vkládají své obsahy. Zde dochází k situaci, kdy žák pokořuje svého učitele a učitel by ho právě k tomu měl vést. Nejprve by měl mít vychovatel naprostou převahu, pak by měl pozvolna vychovávaný některé výchovné účely přebírat do svých rukou a z vychovatele se tak stává povzbuditel, který vychovávanému poskytuje oporu. Toto je počátek vzdělávání se, kdy má vychovancova svoboda převahu nad vládou vychovatele. Vychovávaný se stává autonomním centrem a výchova se stává sebevýchovou, když vychovanec přijal výchovné cíle za své a spolutvoří je a tak se účastní na svém vzdělávání. Vzdělanost je tedy svobodné přijetí společností akceptovaných cílů, jež životu dávají smysl, a znakem skutečné vzdělanosti je spolutvorba na nich, posledním smyslem vzdělanosti by pak mělo být určité niterné vydání pravdě. Nakupení spousty mrtvých vědomostí je pouze zdánlivá vzdělanost a je nebezpečné tyto dva způsoby vzdělávání zaměňovat. Pouhé přijetí vědomostí nevyžaduje žádnou vlastní tvorbu, jak Patočka upozorňuje, zainteresované bytí je náročnější. Společnost, která nakupení informací pojímá za vzdělání, žije ve vzdělanostním mýtu.[144] Taková společnost totiž zásadně nepochopila, co vzdělanost znamená.

Z moderní interaktivní třídy se vytrácejí klasické vzdělávací metody, a to i například dialog, který byl po staletí základem vzdělávání. Dialog je pro vzdělávání stěžejní, právě v něm nalézáme probuzení k poznání. Jen v dialogu strany docílí vzájemnosti a úcty ke smyslu i samy k sobě navzájem a tato úcta je pro výchovu významná, protože zakládá vztah vychovance a vychovatele.[145] Správný vychovatel pak nemá přičítat zásluhy jen sobě a neúspěch nemá pouze svalovat na okolnosti, neměl by být manipulátorem, ale žákovým průvodcem. Žák by neměl být učitelovým objektem, ale jeho souputníkem a učitel by měl respektovat jeho individualitu, ale stále si být vědom odpovědnosti, kterou vůči němu má, a jako žákův průvodce by na tuto roli měl být připraven nejen vzděláním, ale také zkušeností. Učitel by měl vyžadovat poslušnost, ale nikoli dávat příkazy ze své libovůle. Na druhé straně by měl vychovávaný naslouchat a poslouchat, přijmout autoritu a podvolit se jí.[146] V době, kdy existuje nepřeberně vzdělávacích aplikací a ještě více edukačních pomůcek, by se mohlo zdát, že pokrok práci pedagogů nanejvýše usnadňuje. Na druhou stranu musí pedagogové čelit situaci, kdy děti přestávají umět psát a ani nerozumí tomu, proč je důležité psát rukou. Moderní

[144] PATOČKA, Jan, Ivan CHVATÍK a Pavel KOUBA., pozn. 5, s. 388-430.
[145] PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ., pozn. 87, s. 89-92.
[146] PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ., pozn. 87, s. 145-149.

technologie ve výuce jsou jistě v mnohém přínosnou pomůckou, ale jejich nekritické přijetí a bezhlavé používání má i neblahé vedlejší účinky: u mnohých dětí vedou k potlačení tvořivé fantazie a představivosti, protože je přeci jednodušší podívat se na monitor tabletu, než něco sám vymyslet.

### 4.3 Krize ve vysokém školství

Snad největších změn se dočkalo prostředí vysokého školství. Kořeny univerzitního vzdělávání nalézáme již v antickém Řecku v Akadémii, Lykeonu nebo Epikurově zahradě. Vznik univerzit jako takových datujeme ovšem mnohem později na přelom 12. a 13. století. Tyto univerzity měly čtyři fakulty, a to fakultu teologickou, lékařskou, právnickou a artistickou, jejíž součástí byla i výuka filosofie, která jednak zaštiťovala *universitas universum* tedy celkové uchopení skutečnosti a jednak jednotu v kultuře a *universitas scientiarum* tedy jednotu tehdejších věd. Hlavním úkolem univerzit tak bylo zabránit roztříštěnosti lidského vědění.[147] Dalším klasickým úkolem univerzity bylo, že měla vést člověka k vědomí transcendence poznání a pravdy proti obstarávkám běžného života, ale dnes se *„univerzita nachází na cestě pozvolného opouštění svobodného a nezaujatého bádání směřujícího k Pravdě a doznává čím dál více charakter provozu s velmi přesně definovanými a zcela praktickými (pragmatickými) vzdělávacími cíli.“*[148] Vzdělání se zde stalo komoditou, na kterou se aplikují zákonitosti trhu, nabídky a poptávky, a stěžejními se zde stávají otázky efektivity. Hodnota vzdělání se vztahuje výhradně na zisk a společenskou prestiž. To v podstatě znamená konec univerzity jako formy ducha, která nezaujatě hledá pravdu a nezajímá se o pomíjivé otázky zisku.[149] Jan Patočka tuto situaci nazývá zhroucením tradičních struktur školství. Správně diagnostikoval situaci, kdy byla fyzická práce nahrazena technickou inteligencí, a v důsledku této změny jsou vysoké školy nuceny chrlit stále více absolventů, což je pro prostředí vysokého školství zhoubné.[150] Změnily se tak samotné cíle vysokého školství, zatímco dříve v něm šlo o hledání smyslu a vyhlížení podstatného, dnes se mění spíše na jakýsi vyšší stupeň odborných učilišť, nejde zde tedy již o hledání pravdy, ale o přípravu

[147] STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed.,pozn. 111, s. 83-85.
[148] STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed., pozn. 111, s. 13.
[149] STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed.pozn. 111, s. 13-14.
[150] PATOČKA, Jan, Pavel KOUBA a Ivan CHVATÍK., pozn. 14, s. 13-14.

na profesi, nejde o překračování běžných účelů, ale o služebnost pro ně.[151] Nemýlili bychom se, kdybychom spolu s Maxem Schelerem řekli, že *„Vzdělaný je ten, kdo zachytil a pro sebe vyformoval smysl celého světa.“*[152]. A to přeci není cílem soudobého vysokého školství a není na to v něm ani místo.

Lidé se i dnes bezpochyby na vysoké školy dozvědí spoustu zajímavých informací, nemůžeme ovšem automaticky říci, že z ní vycházejí lidé moudří. Musíme rozlišovat mezi mnohoučeností a moudrostí, jak to ostatně dělali již staří Řekové. Hérakleitos z Efesu popisuje moudrost filosofů těmito slovy: filosofům nejde o mnohé, ale přesto musí být znalí mnoha věcí, protože se k moudrosti dostávají skrze tyto mnohé věci, stejně jako zlatokop musí překopat mnoho země, ale jde mu o to málo zlata, které v ní najde. Pomocí tohoto výroku jasně spatřujeme rozdíl mezi moudrostí a mnohostí znalostí. Moudrost tedy není žádná suma znalostí, ale cesta k ní vede přes mnoho jednotlivostí.[153] Vysoká škola tak stále zůstává vhodnou cestou k hledání moudrosti, jen je toto hledání pod tlakem na zvyšování praktičnosti stále těžší.

Ty nejzávažnější změny vysokoškolského prostředí zachytil ve své knize Paul Liessmann[154]. Trefně označuje vysoké školy jako továrny na vzdělání, neboť po standardizaci a industrializaci skutečně továrny připomínají. Standardizace výuky jistě měla své opodstatnění, ale zbavila univerzitní prostředí tak typického svobodného ducha. Dosáhlo se reprodukovatelnosti dosaženého vzdělání, ale za cenu určité ztráty jedinečnosti každého profesora, ten stále může přednášet svým osobitým způsobem, ale obsah je mu z větší části předepisován. Na univerzitách již nejde o poznání, tyto instituce se spíše snaží připodobnit školám v zámoří, kde se nekriticky předpokládá ideální stav. Vzdělávací politika se zde řídí vnějšími kritérii, která se vzděláním nikterak nesouvisí. Nové školské reformy definují univerzity jako podniky, ve kterých je věda od idey vzdělání oddělena, a tak má být vědění vyhrazeno pouze pro vyvolenou skupinu elit. To znamená naprosto jiný vztah svobody a vědy, výzkum se podřizuje politickým a ekonomickým zájmům, univerzity se přizpůsobují očekávání a nezlepšuje se tak kvalita výzkumu, ale pouze čísla s ním spojená. Na půdě univerzit tak vzniká strukturovaná a kontrolovaná věda, ale žádný svobodný duch bádání. Ke svobodě nepřispívá ani neustálé systematické posuzování kvality výuky a výzkumu, které se snaží kvalitu převést

[151] PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ., pozn. 87, s. 153-154.
[152] PATOČKA, Jan, Ivan CHVATÍK a Pavel KOUBA., pozn. 5, s. 438.
[153] KRATOCHVÍL, Z., pozn. 8, s. 40-43.
[154] LIESSMANN, Konrad Paul., pozn. 106.

na kvantitu. S tím souvisí i kreditní systém, který měří náročnost studia podle vynaloženého času, ale obsah nebere v potaz. Tento systém významnou měrou přispěl k sjednocení výuky, které mělo umožnit větší mobilitu studentů i profesorů, ale pokud se bude všude vyučovat to samé a to nejlépe ještě v angličtině, neztrácí potom ona mobilita smysl? Studenti se v takovém systému stávají zákazníky, kteří hodnotí své učitele a učitelé jsou posíláni do poradny pro podnikatele. Nejvyšší metou takového univerzitního vzdělání se stává e-learning, který ovšem znamená začátek konce univerzity jako společenství učitelů a žáků. Dochází k zvyšování počtu vysokoškoláků, ale jedná se o nedostudované absolventy, při jejich počtu a zkracování studia nikdy nemohou dostát schopnosti kritického myšlení. V takovém prostředí nejenže humanistický ideál vzdělanosti nelze realizovat, ale ze vzdělávacích zařízení se stávají zařízení životní nutnosti, takto byl tedy pojem univerzity zcela vyprázdněn. Dnešní univerzity se mění podle toho, které obory přináší výdělek, a ideály, které jim byly dříve vlastní, jsou vyhnány do elitních ústavů, kde ještě jdou výzkum a výuka ruku v ruce. Masové univerzity ovšem chtějí pouze hladký průběh produkce co největšího počtu studentů, za což platí daň snížením náročnosti. Prvním krokem k nápravě by mohl být povinný filosofický úvod a znovu objevení univerzity jako prostoru pro vědu, a nikoli jen přípravu na povolání. Dnes jsou vysoké školy degradovány na vyšší předávání vědění, ale nevytváří ho, nebo jen tak striktně odděleně od výuky, což by se mělo změnit a znovu uvést v soulad učení a bádání.[155] Takový ideál je ovšem na masových univerzitách takřka nerealizovatelný, a proto pokud by se univerzity opět chtěly stát místem vědy a bádání, musely by se své masovosti zříci.

Problém je také samotné vzdělávání budoucích učitelů, na to poukazuje docent Urbánek z katedry pedagogiky a psychologie Technické univerzity v Liberci. Upozorňuje na to, jak strukturace vysokého školství ublížila zvláště přípravě budoucích učitelů, když nastoupila na cestu k převaze kompetenčního modelu vzdělávání. Problémem je, že pouze akademický model nabízí možnost učitelského zrání, pochopení obecného smyslu výchovy a umožňuje pevnější profesní základ, ale vede k němu delší a složitější cesta. Zatímco akademický model se nikterak k praxi nevztahuje, v kompetenčním modelu je primárním cílem naučit budoucí učitele kompetencím, které budou potřebovat pro výkon svého povolání. Samotný termín kompetence je vysoce problematický díky jeho téměř nekonečné obsáhlosti, budoucí učitelé se tedy po dobu bakalářského studia učí

[155] LIESSMANN, Konrad Paul., pozn. 106, s. 31-97.

kompetencím a na pochopení smyslu jejich poslání nezbývá takřka žádný prostor.[156] Učitel se ve svém studiu má učit myslet, analyzovat problémy a ne slepě kopírovat to, co viděl u svých učitelů. Učitel musí především pochopit to, co dělá, pochopit dítě a smysl celého výchovného působení, proto je nezbytné, aby byl také akademicky vzděláván. Na podobu učitelského vzdělávání ovšem existuje množství názorů a spor o kompetenční a akademický model kurikula neustále probíhá.

Dochází ke střetu mezi klasickým chápáním smyslu a cílů vzdělávání a požadavkem na praktickou upotřebitelnost veškerého poznání, tak se pragmatizace nevyhnula ani vysokému školství, což zvláště škodí humanitním oborům. Vytrácí se i některé sociální funkce univerzit jako například kultivace osobnosti. *„Vyšší vzdělání přestalo být výsadou, stalo se naopak v průběhu dvacátého století čímsi, co dnešní středoškolák považuje téměř za své samozřejmé právo.“*[157] Na ideji univerzitního vzdělání se nejvíce podepsalo právě její masové pojetí, zmizel tak i určitý ezoterický ráz, který univerzita měla. Jak píše Scruton, univerzity přestaly být místem studia *„vzácných a ušlechtilých zbytečností“* a staly se šiřiteli *„nezbytných dovedností a znalostí“*. Také píše, že výuka jen k bezprostřednímu porozumění současnému světu a pouze v prakticky orientovaných předmětech nevede ke zdravému rozumu, koncentraci ani pochopení a proto takto „vzdělaní“ lidé jsou jen těžko schopni najít řešení, které si předtím někde nenastudovali.[158] Po roce 1989 se počet studentů na vysoké škole zvedl více než o dvě stě procent, tomu se také musí přizpůsobit učební metody, tak aby vyhověly potřebám studentů. V USA podobný problém řešili tzv. Kellerovým plánem, který samostudium studentů obohacoval o spolupráci s vrstevníky, kteří kurzem již prošli a dalšími prostředky, které měly podnítit zájem a účast studentů.[159] Tato individualizace výuky je pro české vysoké školství zatím velkou výzvou, a proto často dochází k tomu, že se studenti přednášek neúčastní a jejich studium na vysoké škole se spíše podobá studiu kombinovanému.

K podobě dnešního vysokého školství značně přispěl tzv. boloňský proces, což je dohoda evropských i mimoevropských států, které chtěly zvýšit atraktivitu vysokoškolského vzdělávání, chtěli standardizovat vysokoškolské učivo i získané tituly, aby tak podpořily mobilitu studentů i profesorů. Boloňský proces chtěl vybudovat

[156] STROUHAL, Martin, ed., pozn. 114, s. 44-65.
[157] STROUHAL, Martin, ed., pozn. 114, s. 22.
[158] STROUHAL, Martin, ed., pozn. 114, s. 22-26.
[159] STROUHAL, Martin, ed., pozn. 114, s. 116-118.

společný evropský vysokoškolský prostor, unifikovat tak podobu vysokoškolského vzdělávání a obsah vzdělávání zaměřit tak, aby směřoval k lepším ekonomickým kompetencím Evropské Unie. Tyto snahy vedly k další masifikaci vysokého školství a je zřejmý jejich politický zájem. Dochází tak totiž ke zvyšování roviny národní vzdělanosti, toto zvyšování je ovšem pouze formální. Tak se definitivně do vysokého školství implementují termíny trhu a stěžejními se stávají konkurenceschopnost a efektivita. Zároveň vzniká tlak na akademické pracovníky k čím dál častější publikaci a jejich práce je hodnocena právě skrze ekonomizující výstupy jako počet publikací, počet odučených hodin nebo studentů.[160] V důsledku uspěchanosti doby nahradilo studium velkých literárních a myšlenkových děl studium takzvané sekundární literatury, což poznamenalo zvláště vzdělávání v humanitních oborech. Nezbývá čas na pečlivé studium stěžejních děl a tak je nahradilo povrchní studium ukázek, slovníků, encyklopedií a učebnic, které poskytují právě jen tolik informací, které jsou zapotřebí ke společenskému oslnění nebo získání titulu. To ovšem vede k povrchnosti myšlení a zkáze interpretačních dovedností studentů.[161] Pokud se vzdělávání redukuje na uvedení do základů vědy, je jasné, že v něm bude chybět jakýkoliv celostní pohled nebo jakákoliv otázka po smyslu, tyto hlubší struktury našeho světa totiž ve vědeckém úzu nemají žádné místo. Věda si rozdělila svět na jednotlivé disciplíny a každá nazírá na skutečnost ze svého specifického pohledu, což je problematické, když je zároveň potlačována disciplína, která tento celostní pohled zaručovala. Řešením by mohl být návrat k otázce duchovního založení přístupu ke světu a opětovná intervence filosofie do oblasti vzdělávání.[162] Také je potřeba zamezit zavádění tzv. „klientského modelu“, ve kterém žák vystupuje jako klient dané instituce a tak je oprávněn diktovat náplň svého vzdělávání. Škola se v takovém modelu stává pouhou klientskou institucí a její prostředí se mění na ryze instrumentální. Musíme rychle pochopit, jaké postavení by skutečně škola měla mít a uvědomit si její skutečné role a cíle.

Navzdory možná pesimistickému vyznění některých částí této kapitoly, nebylo mým záměrem poukázat na nemožnost dosažení skutečného vzdělání, ale chtěla jsem upozornit na některé problémy, které se situací dnešního vzdělávání souvisí a ukázat, že dosáhnout vzdělání a vědění není nemožné, ale možná daleko těžší, pokud nerozumíme společnému světu a pokud samotný systém základního i vysokého vzdělávání nesměřuje k vědění, ale k instrumentální racionalitě. Pokusila jsem se zde o shrnutí situace

[160] STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed., pozn. 111, s. 109-115.
[161] STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed., pozn. 111, s. 70-71.
[162] STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed., pozn. 111, s. 48-57.

v současném vzdělávání, dotkla jsem se některých závažných, avšak rozsáhlých témat, které zde nemohu plně rozpracovat, ale myslím, že základní krizové body byly načrtnuty. Jako nejzávažnější se ukázal problém předávání společného světa, jež postihla již Hannah Arendtová. Pokusila jsem se zachytit, kam se situace od dob Arendtové posunula, a jak již ona ve své době mistrně některé problémy vystihla. Jejich velká část trvá dodnes a jsou možná ještě naléhavější než v její době.

## Závěr

Téma své bakalářské práce jsem vybírala vzhledem k tomu, co mě za dobu mého studia nejvíce zaujalo. Chtěla jsem, aby to byla právě Hannah Arendtová, která bude středobodem mých úvah a spojující linií oněch řádků, které mají podat doklad toho, co jsem se za dobu svého studia filosofie naučila. Její dílo považuji za velice důležité, a také za nesmírně inspirativní. Z mnoha témat, kterým se tato úctyhodná žena věnovala, jsem se snažila vybrat si to mně nejbližší. Cítila jsem potřebu svou bakalářskou prací připomenout téma, které bude vždy aktuální a dnes je možná ještě naléhavější než kdy dříve. Vycházející ze silných tradic, reformováni nesčetnými ideovými boji, jen málo reflektujeme, odkud jsme přišli a kam spějeme, proto tím největším cílem mé práce je právě připomenout důležitost takové reflexe. Nesnažila jsem se o další pesimistický výklad současného stavu věcí, spíše jsem chtěla poukázat na důležitost fenoménu vzdělávání. Zvolila jsem cestu hledání jeho kořenů a zkoumání postupného vývoje až do analýzy stavu dnešních dní. Proto jsem začala svůj výklad zároveň s prvním nám známých obrazem světa, tedy tím mytickým. Pokračovala jsem tím, co se stalo určujícím zlomovým bodem pro celou lidskou populaci, tedy objevem filosofie a ve druhé kapitole jsem se následně věnovala dvěma postavám, na kterých koncept evropského vzdělávání dozajista lpí. Třetí kapitola potom poskytuje důležitý společenský rámec, který potřebujeme, abychom správně pochopili roli vzdělávání v současném světě. Svou práci jsem uzavřela kapitolou s názvem „Současná krize vzdělávání“, kde jsem se snažila o navázání na analýzy Hannah Arendtové. Přes možná značně populistický název této kapitoly nebylo cílem ukázat, že dnešní školství produkuje nevzdělané diletanty, kterým chybí špetka citu pro skutečné vzdělání, spíše jsem zde chtěla zachytit onu proměnu, která je ve srovnání s idejemi antických filosofů tak markantní. A tím nejdůležitějším poselstvím by zcela jistě mělo být, že ne vše nepraktické se automatický rovná zbytečné, že pro kultivaci člověka je právě možná ono nepraktické natolik stěžejní, že bychom na ně neměli zapomínat.

Sama, z pozice žákyně a studentky, vnímám stav dnešního vzdělávání jako neútěšný, nikoli však beznadějný. Prošla jsem všemi stupni českého školství a mnohokrát jsem si kladla otázky, jaký pro mne má význam studium dějepisu nebo matematiky, teď to vím a jen lituji toho, že nikdo nemá snahu tuto myšlenku dětem na základní škole vysvětlit. Podle současných trendů vychováváme budoucí generace k sebevědomí

a praktičnosti a zapomínáme na pokoru a jisté pozastavení se před věcmi praktického života, které by možná naučilo děti více než učení finanční gramotnosti.

Téma vzdělávání je tak nesmírně široké, že lze jen těžko obsáhnout všechny, byť ty nejdůležitější body, které s tímto tématem souvisí, proto jsem si jistá, že v této práci byla řada těchto témat opomenuta a to jistě neprávem, ovšem vzhledem k omezeným možnostem této práce to považuji za nezbytné. Jako další nepřesnost vnímám již samotný název své práce, ačkoliv jsem si na začátku vytyčila jako cíl své práce nalézt krizi ve vzdělání, velmi brzy jsem pochopila, že krize není ve výsledku, ale v procesu samotném, tedy ve vzdělávání. Proto jsem byla nucena těžiště své práce značně posunout a zabývat se převážně tím, jak probíhá vzdělávání. Mohlo by se zdát, že otázky týkající se podoby vzdělávání, kurikula nebo samotné role školy ve společnosti patří spíše do pedagogického zkoumání, ale je důležité, abychom si byli vědomi pozadí těchto otázek, vždy totiž implicitně obsahují poukaz ke smyslu, k celkovému nahlédnutí na naši kulturu a společnost a právě proto musíme tyto otázky řešit v rámci filosofie a snažit se hájit nárok filosofického pohledu na věc. Pokud se mi alespoň částečně povedlo připomenout důležitost takových otázek v rámci filosofického zkoumání, byla má práce úspěšnou.

## Seznam použitých zdrojů


**1.** ARENDT, Hannah. Mezi minulostí a budoucností: osm cvičení v politickém myšlení. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2002. Politika a společnost. ISBN 80-85959-92-5.

**2.** ARENDT, Hannah. Vita activa, neboli O činném životě. 2. opr. vyd. Překlad Václav Němec. Praha: Oikoymenh, 2009. Knihovna novověké tradice a současnosti, sv. 57. ISBN 978-80-7298-413-8.

**3.** ARISTOTELES. *Etika Nikomachova [Jan Laichter, 1937]*. V Praze: Jan Laichter, 1937. XXI.

**4.** ARISTOTELÉS. *Politika*. 2. vyd. Praha: Rezek, 1998. ISBN 80-86027-10-4.

**5.** BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.

**6.** GALLA, Karel. *Sociologie výchovy: její vývoj a problémy*. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

**7.** HÁBL, Jan a Kamil JANIŠ. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-044-3.

**8.** JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.

**9.** KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. V Praze: Herrmann, 1995.

**10.** LIESSMANN, Konrad Paul. Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008. XXI. století. ISBN 978-80-200-1677-5.

**11.** MEAD, George Herbert, MORRIS, Charles W., ed. *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press, 1967. ISBN 0-226-51668-7.

**12.** PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ. Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9.

**13.** PATOČKA, Jan, Ivan CHVATÍK a Pavel KOUBA. *Péče o duši*. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-24-0.

**14.** PATOČKA, Jan, Pavel KOUBA a Ivan CHVATÍK. Péče o duši. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1999. ISBN 80-86005-91-7.

**15.** PATOČKA, Jan. Kacířské eseje o filosofii dějin. 1. vyd. Praha: Academia, 1990. ISBN 80-200-0263-4.

**16.** PELCOVÁ, Naděžda. Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001. Filosofie (ISV). ISBN 80-85866-64-1.

**17.** PLATÓN. *Ústava*. Šesté, opravené vydání. Přeložil František NOVOTNÝ. Praha: OIKOYMENH, 2017. ISBN 978-80-7298-230-1.

**18.** PLATÓN. *Zákony*. 2. vyd. Praha: OIKOYMENH, 1997. Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 80-86005-31-3.

**19.** RICOEUR, Paul. 1965. *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Paris: Éditions du Seuil. ISBN 2020027283 9782020027281.

**20.** SMALL, Meredith F. *Naše děti, naše světy: jak biologie a kultura ovlivňují naše rodičovství*. Praha: DharmaGaia, 2012. Šťastné dítě (DharmaGaia). ISBN 978-80-7436-028-2.

**21.** STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, ed. *Vzdělání a dnešek: pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3558-3.

**22.** STROUHAL, Martin, ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3465-4.

**23.** UMLAUF, Václav. *Evropské cesty k vlastnímu Já*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2002. ISBN 80-7325-002-0.

**24.** VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-74-7.

**25.** *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.