

Martin Strouhal

TEORIE VÝCHOVY

K VYBRANÝM PROBLÉMŮM A PERSPEKTIVÁM JEDNÉ PEDAGOGICKÉ DISCIPLÍNY



- Klíčové momenty ve vývoji myšlení o výchově
- Výchovné antinomie a mnohost pedagogických diskursů
- Teorie výchovy mezi filosofií a vědou
- Výchova jako formativní proces
- Pedagogika v období postmoderny
- Pedagogika jako snění o ideálech

Martin Strouhal

TEORIE VÝCHOVY

K VYBRANÝM PROBLÉMŮM A PERSPEKTIVÁM JEDNÉ PEDAGOGICKÉ DISCIPLÍNY



- Klíčové momenty ve vývoji myšlení o výchově
- Výchovné antinomie a mnohost pedagogických diskursů
- Teorie výchovy mezi filosofií a vědou
- Výchova jako formativní proces
- Pedagogika v období postmodernity
- Pedagogika jako snění o ideálech

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

Knih vychází v rámci programu rozvoje vědních oblastí na UK *Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání* (PRVOUK 15).

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

TEORIE VÝCHOVY

K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny

TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE:

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 5274. publikaci

Recenzovali:

doc. PhDr. Jaroslav Kotá
doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

Odpovědná redaktorka Helena Varšavská
Sazba a zlom Radek Vokál
Návrh a zpracování obálky Jiří Strouhal
Počet stran 192
Vydání 1., 2013

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.

© Grada Publishing, a. s., 2013
Cover Illustration © ak. mal. Zdeněk Strouhal

ISBN 978-80-247-4212-0

ELEKTRONICKÉ PUBLIKACE:

ISBN 978-80-247-8692-6 (ve formátu PDF)
ISBN 978-80-247-8693-3 (ve formátu EPUB)

OBSAH

ÚVODEM	9
TEORIE VÝCHOVY JAKO VĚC PROMLUVY	11
I. HISTORICKÝ EXKURS. KLÍČOVÉ MOMENTY VE VÝVOJI MYŠLENÍ O VÝCHOVĚ	15
Dva modely člověka a jeho výchovy	16
Dualismus jako forma pedagogického myšlení	21
Idea výchovy jako přirozeného rozvoje vrozených možností	22
Výchova jako konverze lidské přirozenosti	26
Lidská nehotovost a vývoj	29
Kritika pokusů o jednoznačné definiční zachycení výchovy	31
II. VÝCHOVNÉ ANTINOMIE A MNOHOST PEDAGOGICKÝCH DISKURSŮ	35
Antinomičnost pedagogického diskursu	37
<i>Klasická formulace – Eugen Fink</i>	<i>37</i>
<i>Reflexe výchovných antinomií u Oliviera Reboula a Philippa Meirieuho</i>	<i>41</i>
Mnohost pedagogických diskursů	45
<i>Rétorické figury v pedagogickém diskursu</i>	<i>45</i>
<i>Reboulova typologie pedagogických diskursů</i>	<i>46</i>
Význam a nebezpečí klíčových slov a sloganů v pedagogických diskurzech	62
III. TEORIE VÝCHOVY MEZI FILOSOFIÍ A VĚDOU	65
Vztah teorie a praxe. Formativní význam teorie	65
Modely teorie	69
Vysvětlovat, nebo rozumět?	72
Pascalovský exkurs	73
Postavení teorie výchovy – mezi filosofií a vědou	75

IV. VÝCHOVA JAKO FORMATIVNÍ PROCES	81
Sémantické pole termínu výchova. Několik terminologických, pojmových a věcných upřesnění.	81
Trojí logika formativní činnosti	83
Konstitutivní rysy formativní činnosti	85
<i>Logika změny</i>	85
<i>Zaměření na formovaný subjekt v situaci</i>	86
<i>Skloubení vědění s problémy</i>	86
<i>Technizace, racionalizace a profesionalita. Dimenze učitelské profese</i>	88
Soudobé perspektivy učitelství.	91
Problém autority	92
<i>Podoby autority</i>	94
<i>Proměny pojetí autority v současné škole</i>	98
<i>Autorita v klasické pedagogické teorii</i>	99
<i>Hledání nového typu autority v idejích L'éducation nouvelle</i>	101
V. VĚDĚNÍ A ZKUŠENOST	107
Menónův paradox	107
Formace jako rekonstrukce zkušenosti a jako problematizace	107
Autenticita a tradice ve výchově	109
Zážitková pedagogika – nenaplněný příslib?	113
Slova a věci	114
Koncepce zkušenosti Johna Deweyho	116
Bachelard – výchova jako eliminace názoru	119
<i>Epistemologické překážky</i>	122
<i>Psychoanalýza poznání</i>	124
Možná jednota dvojího	126
Výchova zájmů	128
VI. VÝCHOVA A KULTURA	133
Vymezení pojmu	133
Humanistická koncepce kultury	136
<i>Pojetí vzdělance a vzdělání ve filosofii německého idealismu</i>	137
<i>Nehotovost výchovy</i>	138

VII. PEDAGOGIKA V OBDOBÍ POSTMODERNY. PERSPEKTIVY PRO TEORII VÝCHOVY	145
Morální rozměr výchovného aktu a školní instituce.	148
Moderní a postmoderní sekularizace výchovy. Rozpojení výchovného a mravního problému	150
Problémy teorie výchovy a vědění v době postmoderny	152
<i>Relativismus</i>	153
<i>Ekonomizace vědy a vzdělávání</i>	154
<i>Proměna univerzity. Fenomén masovosti ve vzdělávání a krize humanitní vzdělanosti</i>	155
<i>Nevolnost v kultuře a nové barbarství</i>	157
<i>Technizace a parcelizace vědění</i>	160
Hledání ideálu komplexnosti.	165
VIII. PEDAGOGIKA JAKO SNĚNÍ O IDEÁLECH	169
Mravní poslání vychovatele	171
Univerzalita jako nutný horizont výchovy	172
ZÁVĚREM	177
RÉSUMÉ	181
LITERATURA	183
REJSTŘÍK	189

ÚVODEM

Pedagogický diskurs se v posledních desetiletích stal natolik komplikovaným a rozrůzněným, svým způsobem i podezíraným, že je poměrně obtížné vybrat si dveře, jimiž do něho vstoupit. My se o to pokusíme prostřednictvím úvah o teorii výchovy, dříve jedné z klíčových pedagogických disciplín, kterou lze z jistého pohledu chápat jako synonymum pedagogiky. Je-li smyslem výchovné teorie promýšlet podstatu a možné podoby formativního působení v souvislosti s reflexí o žádoucích podobách lidského charakteru, myšlení a jednání, pak se na půdě této disciplíny ocitáme v samotném centru pedagogického myšlení a pedagogického životního postoje. V posledních dvaceti letech se však ukazuje, že je třeba znovu promyslet, jaké je a jaké má být její postavení v systému věd o výchově. Spíše než o teorii výchovy se dnes hovoří o didaktice a je otázkou, do jaké míry vůbec teorie výchovy tvoří relativně samostatnou, pojmově vymezenou oblast. Znovu se také vrací problém vztahu této disciplíny k filosofii¹, neboť teorie výchovy vyrůstá z předpokladů, jež se možnostem popisu „čisté“ vědy zcela vymykají. A v neposlední řadě je tu otázka žádoucí podoby výchovy v období tzv. postmoderny, která rozrušila tradiční myšlenková východiska a pojmová schémata, na nichž výchovná teorie vždy stála: finalismus, jednoznačný mravní étos, a dokonce i jednoznačnou představu o racionalitě. To nás konfrontuje s otázkou, zda lze koncipovat teorii výchovy též jako normativní disciplínu.

Domnívám se, že je zcela nezbytné vycházet v úvahách o výchovné teorii nejen z česko-slovenského prostředí, ale pokusit se ukotvit tento obor v širších souvislostech pedagogických teorií, které se objevily v kontextu vlivných tradic cizojazyčných. Koneckonců, základní ladění a nové trendy v myšlení o výchově udávali vždy spíše francouzští, němečtí a anglosaští autoři. Odtud volba inspirací a zdrojů k tomuto textu převážně z francouzské jazykové oblasti. Ostatně pro českou pedagogiku i další disciplíny bylo jen prospěšné, pokud dokázaly vystoupit z provincialismu a inspirovat se ideově nosnou tradicí velkých kulturních národů.

¹ S ohledem na literární prameny se v celé práci u termínů *filosofie* a *diskurs* (rovněž u jejich odvozenin) přidržujeme starší pravopisné normy.

TEORIE VÝCHOVY JAKO VĚC PROMLUVY

Autor má několik důvodů, proč se rozhodl k příspěvku v oblasti výchovné teorie. Tím nejpodstatnějším je přesvědčení, že výchova čím dál více přestává být záležitostí slova, jako by pedagogická teorie přestávala věřit v jeho význam a působnost. Otázka výchovného působení se často redukuje na oblast zážitku, otázka ovlivňování vývoje charakteru a postoju člověka se stává především otázkou komunikačních dovedností či ještě hůře otázkou nácviiku hraní patřičných rolí atd.² Působení skrze slovo se jeví soudobým výchovným teoriím coby překonané a počítá se s ním jen okrajově. Pedagogika a její disciplíny jakožto různé soubory teorií jsou však především specifickými druhy diskursu. A nejen to: výchova lidské bytosti je přece výchovou bytosti nadané schopností řeči a myšlení. Logos či diskurs je základním rozměrem lidské existence. „Výchova je aktem promluvy.“³

Chce-li se člověk dobrat podstaty věci, porozumět světu či sobě samému, může tak učinit jedině skrze myšlení. K vědomí evropské kulturní identity patří od počátků jejího ustavování ve starém Řecku požadavek ujasňování, které je podmínkou jak zkázně života, tak jeho smysluplného trvání a naplňování. Snahy o teoretické uchopení výchovy vycházely v evropské tradici z reflexe možností a způsobů realizace tohoto požadavku, který je již od antiky chápán jako jedna z klíčových podmínek lidskosti.

V evropském duchovním prostoru byly formulovány teorie, v nichž myšlení usilovalo dospět co nejbližší k poznání sebe sama. V této tradici, tj. v étosu, do něhož jsme zanořeni a jenž přes mnohé pokusy ho odmítnout či zrušit stále tvoří horizont našich poznávacích snah i způsobů jednání a hodnocení, se pokoušíme o vymezení „terénu“ úvah o výchově a o možnostech jejího teoretického ukotvení.

² Připomeňme tu jen na okraj frekvenci takových slov jako „nácviik“, „výcvik“, „role“, „kompetence“, „ovlivňování“ a ponechme zatím otevřenou otázku, k jakému typu diskursu se pedagogika s tímto mechanistickým slovníkem přibližuje.

³ Vergnioux, A. *Théories pédagogiques. Recherches épistémologiques*. Paris: Vrin, 2009 s. 23.

Tradicí zdůrazněný význam slova, argumentace a důkazu však mnozí zaměňují s hledáním definic a péčí o ně. Na cestách hledání jednoznačnosti výkladu člověka a světa dospěla evropská racionalita již dávno k náhledu, že definitivní podoba našich výpovědí, teorií a vůbec poznání není možná, a zejména v oblasti poznávání lidských záležitostí se ideál jednoznačného závěru a bezrozporné pravdy jeví jako nedosažitelný, ba zavádějící. Tato kniha nechce být filipikou proti definicím, ani laciným zpochybněním jejich platnosti. Chce pouze ukázat nezbytnost úvah o předpokladech, které se nikdy do žádných definic vměstnat nedají. „Definovatelné je jen to, co nemá dějiny.“⁴

Hodláme předložit skromný příspěvek k již poměrně dlouho trvající diskusi o ztrátě či mizení jednoznačného obrazu člověka či lidství ve výchovné teorii.⁵ Důsledkem této ztráty je roztržštěnost diskursů o výchově,⁶ a tedy i neschopnost vymezit jednoznačný výchovný ideál či cíl. Pokoušet se porozumět důvodům, proč se tak stalo, a předpokladům, za nichž je snad možno určitý výchovný ideál znovu ustavit, je pedagogickým úkolem par excellence naší doby. Základní perspektivou soudobých úvah o výchově je totiž postmoderní zabarvení klíčových společenských fenoménů, a tedy i výchovných aktivit. Často se v této souvislosti hovoří o „krizi kultury“, „krizi výchovy“, „krizi hodnot“ či rovnou o „krizi naplňování *skutečného* životního smyslu“.

Kritické reflexe, které postmoderní myšlení vyprovokovalo, jsou možná dokladem toho, že se cosi jako nárok smysluplnosti ohlašuje o to intenzivněji, oč více pocítujeme určité situace a fenomény naší doby jako problematické. Proto perspektivě postmoderny jako období, v němž se problematizuje smysl, odpovídá komplementární perspektiva problematičnosti, nabízející naději v hledání nových východisek a nových řešení.

Podtextem jednotlivých kapitol této knihy je myšlenka mnohosti jako podmínky komplexního poznání. Postmoderní situace totiž kromě problematizace dosavadních jistot obnovila nárok komplexnosti. Úsilí o jednotu, jak ho známe z velkých děl klasiků, může být dnes konáno jedině s ohledem na změněnou společenskou a duchovní situaci. Pouhý návrat k tradicím není možný. Opouštět však velké úkoly tradice jen proto, že určitá řešení selhala, je krátkozraké. V pozadí témat teorie výchovy (ať už jde o téma autority, vkusu či kultury, mravnosti aj.) se setkáváme se stejným nárokem: nárokem plurality hledisek, jež

⁴ Nietzsche, F. *Werke in drei Bänden*. Band 1. München: Hanser 1977, s. 820. Cit. dle Vašíček, Z. *Jak se dělají filosofie*. Praha: Triáda, 2012, s. 131.

⁵ Srv. Fabre, M. *Penser la formation*. Paris: PUF, 2006, s. 266.

⁶ Srv. Pupala, B.; Kaščák, O. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus, 2009.

je implikována snahou o komplexní uchopení člověka a výchovného fenoménu. Nárok plurality, resp. nejednoznačnosti výchovy, sahá až do roviny antinomií, jimiž je každá výchovná teze i praxe založena a paralelně komplikována.

Tato kniha nechce a nemůže být klasickou učebnicí. Na to je příliš vyhraněná a v tomto smyslu programově rezignuje na princip „objektivity“ či nestranosti. Na druhé straně si ale nenárokují o mnoho víc, než být syntetizujícím textem, shrnujícím myšlenky, které by jinak čtenář musel pracně dohledávat. V tomto smyslu snad do jisté míry může plnit funkci učebního textu. A protože žádné učení nemá smysl, jestliže se děje pouze mechanicky a neprovokuje k přemýšlení, snad i problematicky laděné pasáže a zastávaná stanoviska splní svou didaktickou funkci.

I. HISTORICKÝ EXKURS. KLÍČOVÉ MOMENTY VE VÝVOJI MYŠLENÍ O VÝCHOVĚ

Úvaha o vědním a filosofickém profilu teorie výchovy musí začínat u samotných základů, tj. u analýzy historických předpokladů, z nichž více či méně uvědoměle každá teorie vychází. Tyto předpoklady slouží za nosné opory teorie, poskytují jí pojmová východiska, ale lze je chápat též jako příčinu jistých, někdy závažných omezení.

Jan Patočka v platonizujícím fragmentu o filosofii výchovy⁷ říká, že skutečná teorie o výchově se objevuje teprve tam, kde jsme vystoupili za hranice neproblematicky známého, tj. kde se tradice a její poselství stalo problémem, kde to, na co navazujeme, přestalo být zcela důvěryhodné k napodobování. Řečeno ještě jinak: (jakákoli) teorie se objevuje tam, kde „[narativní, pozn. autora] vědění spadá vjedno s široce pojatým ‚vypěstováním‘ různých kompetencí, představuje jednotnou formu ztělesňovanou určitým subjektem a skládající se z různých druhů kompetencí, které ho konstituují“.⁸ Teoretický přístup k výchově se mohl zrodit až tam, kde narativní vědění vázané na zvyklosti a kulturu zakládající obecný konsenzus ztratilo svou přesvědčovací a tím i utlačivou a regulativní moc.⁹ V evropské tradici se ústup narativního vědění spojuje s nástupem filosofické reflexe a historický počátek teorie výchovy je tak provázán s počátkem filosofie.

Jak známo, filosofie se vedle intenzivního kosmologického bádání záhy obrátila k problému člověka a k otázkám dobrého života. Platónské pedagogicko-etické motivy *periagogé*, životního obratu, *metanoia*, radikální změny smýšlení a *epimeleia tes psychés*, péče o duši lze chápat jako základ evropské kultury. Právě u Platóna se můžeme poučit, že chceme-li porozumět výchově,

⁷ Patočka, J. Filosofie výchovy. In *Sebrané spisy I*. Praha: OIKOYMENH, 1996, s. 378.

⁸ Lyotard, J.-F. Postmoderní situace. In *O postmodernismu*. Praha: FÚ AV ČR, 1993, s. 120.

⁹ Srv. *tamtéž*.

musíme přemýšlet o pojmech člověka a životního smyslu. Na následujících stránkách se pokusíme stručně nastínit zlomové momenty ve vývoji myšlení o výchově a dospět k identifikaci dvou základních teoretických modelů (resp. východisek k modelování) výchovy, jež sehrály rozhodující roli v dějinách evropského myšlení. Nejde nám tu o výklad dějin pedagogických koncepcí ani dějin idejí, nýbrž o formulaci určujících a nosných tendencí (schémat), v jejichž rámci se jednotlivé pedagogické koncepce utvářely.

DVA MODELY ČLOVĚKA A JEHO VÝCHOVY

Koncepce výchovy byly a jsou spjaty především s představou zlepšování ve smyslu růstu a dospívání. Od sofistů, Platóna a systematicky od Aristotela pracuje výchovná teorie s myšlenkou zralosti. Ačkoli úvaha o vyspělosti či zralosti jako stacionárním obdobím a představa dovršeného lidství vyvolávají množství problémů, existuje v základech každé výchovné teorie určité pojetí „hotového“ člověka. Navzdory proměnám humanitních věd po strukturalistické a postmoderní revoluci pedagog stále ještě chce – a domnívám se, že musí, – nabízet nějakou teleologickou koncepci, tj. koncepci vývoje člověka vzhledem k zamýšleným výchovným cílům. Podle toho, jak byly tyto cíle chápány, krystalizovaly různé podoby pedagogických, resp. výchovných teorií.

Teorie výchovy začíná v evropské tradici Sókratovým zpochybňováním domněle neotřesitelných jistot a Platónovým programem společenské nápravy skrze filosofické tázání. Je vhodné několika slovy zmínit důvody, o něž opíráme přesvědčení o zakladatelské roli těchto myslitelů v oblasti výchovné teorie.

V dialogu *Prótagoras* odpovídá sofista na Sókratovu otázku, co získá adept studia jeho učení: po každé výukové lekci se bude vracet domů lepší.¹⁰ Sókratovsko-platónská reakce na tuto sebevědomou koncepci pedagogiky je známá. Snaží se ukázat, že žádný vychovatel nemá výsledky svého působení plně pod kontrolou a v moci a že je tu naprosto zásadní problém, jenž je třeba pojmenovat hned v začátcích formativní činnosti: musíme stanovit, co je naším cílem, kam chceme vychovávaného přivést, čemu hodláme napomoci, a co naopak hodláme potlačit a jak je toto vše ve vztahu k tomu, co si myslíme, že je správné (dobré). Vychováváme-li člověka tak, aby byl platným členem společnosti, máme před tím vyjasněno, jak na tom naše společnost mravně a vzdělanostně je? Vyplácí-li se člověku spíše dravé a bezohledné chování, co je

¹⁰ *Prot.*, 318.

vlastně řečeno větou „být platným členem společnosti“? Nebo naopak: kam až můžeme zajít, chceme-li vychovat z dítěte autentickou osobnost, jež nebude konformní a uchová si svůj pohled na život? Kam situovat hranici mezi autentickým a socializovaným? Je možné být autentický bez ohledu na společnost? Kromě „techničtějších“ problémů, před něž nás tyto otázky staví, je tu stále jeden problém kardinální: co má být cílem výchovy dobrého člověka? Jak by měla vypadat výchova k dobrému životu?

Na otázku po otevření cesty k dobrému životu se Platón snažil odpovědět poukazem k ideji, nepochybně nejvýznamnějšímu tématu jeho filosofie i celé poplatónské filosofické tradice. Je chybou některých moderních pedagogik, že na ideje zapoměly, nebo se dokonce svého vztahu k nim programově zřekly. Idea je totiž skutečnost, jež humanizuje člověka. Platón nás učí, že se můžeme ve světě vyznat jen tehdy, máme-li smysl pro obecné, ačkoli toto obecné nikdy nikde nemůžeme v čisté podobě zachytit. Obecniny fungují jako ideální horizonty či kritéria, od nichž teprve lze odvíjet geometrické definice stejně jako mravní soudy. Ideje proto nejsou nějaké myšlenky, vědomosti, poznatky, ale právě to, co vůbec veškeré poznatky a myšlenkovou práci s nimi umožňuje. Ideje jsou podmínkou možnosti rozlišování a poměřování, jakož i hodnocení.¹¹ Teprve dospívá-li člověk k náhledu ideje, zjišťuje, že mezi tím, co nazývá skutečností a poznáním této skutečnosti, stejně tak jako mezi tím, co jest a tím, co má být, je neidentita, nezrušitelná odlišnost. Orientace k idejím nám zabraňuje považovat cíle, jichž jsme již dosáhli, za definitivní a být plně uspokojeni tam, kde je ještě stále co vylepšovat.¹²

Idea představuje jistou formu závazku. Pokud neumíme formulovat jediný a definitivní cíl výchovy, pak člověk nesmí být pouze zformován pro to či ono. Výchova v něm má především vzbudit pevnou vůli k neutuchající reflexi o dobrém životě. Tato skutečnost uniká sofistům stejně jako všem zastáncům technicky laděné pedagogiky orientované jen na podávání výkonů, osvojování kompetencí a na dovednosti v práci s informacemi. V duchu platónských tradic lze dnes parafrázovat: *Stejně jako se pojem poznání nekryje s pojmem informace, není ani vychovaný člověk identický s člověkem kompetentním.*

Platónská teorie výchovy je vzdálena jistotám profesionálních pedagogů, kteří, jsouce vybaveni patřičným vzděláním a kompetencemi, nabízejí záruky. Pro platonismus je výchova věcí hledání, otevírání se tomu, co nemáme v moci a co je z definice mimo aktuální dosah jakékoli lidské kompetence. Výchovu

¹¹ Srv. např. *Euthyphr.* I 5d; *Resp.* IV, 596–596c; IV, 508c–511e; IV, 514–517 atd.

¹² Srv. Patočkův výměr ideje v *Negativním platonismu* jako „distance vůči předmětnosti“ (např. s. 54–57 cit. díla).

tak lze charakterizovat jako proces celoživotní reflexe o smyslu a určení našeho života. Celou věc ovšem netřeba příliš radikalizovat – profesionalita k vychovávání patří, ovšem její technické aspekty by neměly utlouci „to živé“ a nedefinovatelné, co výchovu zakládá a orientuje.

Středověká teorie výchovy v podstatě platónský model výchovy společně s platónskou filosofií a theologií převzala, jen bylo nutné jej „pokřesťanštit“. Svatý Augustin ve spise *De magistro* dokládá na jedné straně věrnost platónským východiskům v pojetí vztahu znaků, věcí a idejí, na straně druhé však pro něj poslední skutečností, k níž je možno v procesu poznání a učení odkázat, není idea, nýbrž Bůh. Augustin cituje Matoušovo evangelium a říká: „Nyní jsem ti připomenul, abychom jim [slovům – pozn. autora] nepřikládali větší význam, než je třeba, a abychom nejen věřili, ale počali též chápati, jak správně je napsáno z vůle Boží, že nemáme na světě nikoho jmenovati svým učitelem, protože jediný učitel všech je na nebesích.“¹³ A jinde: „Na všechny věci, které chápeme, se tážeme ne mluvícího, který se zvnějšku ozývá, nýbrž Pravdy, vládnoucí uvnitř nad samou myslí, a abychom se jí tázali, jsme snad pobízení slovy. Ten však, jenž je tázán, nás poučuje, Kristus, o němž bylo řečeno, že přebývá ve vnitřním člověku, tj. neměnitelná ctnost Boží a věčná moudrost. Jí se táže každá rozumová duše, ale každé se zjevuje jen tolik, kolik může pojmouti pro vlastní vůli, buď špatnou, nebo dobrou. A mýlí-li se někdy, není to vinou otázané Pravdy, jako není vinou světla, které je vně, že se tělesné oči klamou; tohoto světla se tážeme, jak doznáváme, na viditelné věci, aby nám je ukázalo, pokud můžeme viděti.“¹⁴

Z uvedených formulací je patrné, že sv. Augustin přejímá od Platóna myšlenku transcendentní pravdy dalece přesahující možnosti člověka. Archaický motiv sebepoznání – gnóthi seautón – rezonuje jak v platónském, tak křesťanském pojetí výchovy¹⁵ tak, že *ukazuje nemožnost výchovy a skutečného sebepoznání bez intervence toho, co je nad námi, ať je to nazýváno ideou či Bohem.*

Anticko-křesťanský koncept, akcentující lidskou subordinaci ideji či Bohu (a tedy to, co drží vládu nad člověkem), začal být v novověku postupně nahrazován humanistickým či aktivistickým pohledem na lidskou přirozenost,

¹³ Srv. Augustin, O učiteli. In Svoboda, K. *Estetika svatého Augustina a její zdroje* – Augustinus, A. *O pořádku – O učiteli*. Praha: Karolinum, 2000, s. 277–278.

¹⁴ *Tamtéž*, s. 273.

¹⁵ Nemůžeme se tu věnovat existujícím rozdílům v úvahách středověkých myslitelů o výchově. Považujeme podřízenost Bohu za jejich spojující motiv.

chápanou jako souhrn subjektivních sil či potenci.¹⁶ „Člověk tvoří sebe sama činem. Člověk je otcem sebe sama. Bůh jej postavil do světa, aby byl... svobodným tvůrcem a překonavatelem sebe sama.“¹⁷ Došlo k reinterpretaci smyslu postavení lidské existence v univerzu i univerza samotného¹⁸ a změnil se též obraz člověka v teorii poznání.¹⁹ Zatímco v anticko-středověkém světě je duše člověka chápána jako přihlížející k objektivnímu řádu světa a zaznamenávající (zrcadlící) jej, Descartův obrat v metafyzice klade subjekt (vědomí, resp. rozum) jako počátek veškerého možného vědění.²⁰ Lze říci, že zatímco v anticko-křesťanském světě se člověk podřizuje evidenci božské či metafyzické autority, raně moderní, novověký člověk se snaží nově legitimizovat autoritu evidence a nachází ji v matematicky přesném myšlení, schopném dosáhnout apodiktických jistot.²¹

Obrat v metafyzice – tedy karteziánské pochopení subjektu jako protipólu předmětných realit či objektů – měl vliv na řadu oblastí. V politické a právní filosofii se změnilo postavení jedince vůči společenskému celku a změnil se i charakter argumentace, která zaštiťuje teorie vládnutí a distribuce moci, formy individuálního i společenského rozhodování, jakož i principiální etická stanoviska. Dochází také ke změně chápání práce a vztahu člověka k penězům. Princip subjektivní vůle a individualita člověka nabývají na významu především tím, že se stávají pramenem jistoty a evidence toho, co můžeme poznat, a o toto poznání lze opřít praktickou aktivitu ve světě.

V takto proměněné duchovní atmosféře se ustavují nové teorie výchovy a vzdělání. Lockův individualistický nominalismus a sensualismus položily základy k osvícenským teoriím výchovy deklarujícím všemoc výchovy (Helvétius). Objev autonomního subjektu, jenž na všech úrovních (individuální, politické, poznávací i metafyzické) aspiruje na svobodnou existenci a svobodné určování smyslu a povahy věcí umožňující účinnou manipulaci s nimi, zahájil vývoj k vrcholnému ocenění lidského rozumu a jeho možnostem v období osvícenství.

¹⁶ K tomu viz např. Schaller, K. Studie k systematické pedagogice. *Studia paedagogica* 9/1993, s. 8–9 a násl.

¹⁷ Pico della Mirandola. De dignitate hominis. Cit. dle Schaller, K. *Studie k systematické pedagogice*, s. 8–9.

¹⁸ Viz Koyré, A. *Od uzavřeného světa k nekonečnému univerzu*. Praha: Vyšehrad, 2004.

¹⁹ Především u Bacona, Descarta, Locka.

²⁰ Srv. např. Descartes, R. *Meditace o první filosofii*. Praha: OIKOYMENH, 2001, s. 39, 51.

²¹ Brunschvicg, L. *Evropský duch*. Praha: Vyšehrad, 2000, s. 197.

Racionalistická a subjektivistická teorie člověka počítající s existencí vrozených idejí (Descartes, Leibniz) vyprovokovala reakci v podobě empiristické koncepcce dítěte jako *white paper* (Locke), jíž operovala řada francouzských osvícenců v sensualisticky redukované teorii poznání a výchovy: rozum se utváří teprve na základě práce se smyslovými daty, smyslovost je tedy pro poznání konstitutivní. Metodou empirismu je rozklad komplexních fenoménů na elementární komponenty, z nichž se údajně tyto fenomény skládají. V analýze fenoménů lidského světa (poznání, výchovy, mravnosti atd.) je proto třeba dospět k jakýmsi základním, původním elementům. To lze vidět v novověkých přirozenoprávních teoriích a teoriích o přirozeném stavu člověka, v nichž se v 17. a 18. století formovalo chápání společenskosti člověka a jeho výchovy. Zhruba od Grotia a Hobbesa jsou tyto teorie založeny na víře v možnost odvodit složitý aktuální společenský stav ze stavu jednoduššího, počátečního, původního.²²

Praktické ladění raně novověké filosofie života (Montaigne) a důraz na účinnost, použitelnost vědění (Rabelais) se odrazily na podobě konkrétních didaktických zásad, zejména *soustavnosti* a *názornosti*, jež v dlouhodobém ohledu, od humanismu po dnešní dobu, výrazně přispěly k proměně spekulativních teorií vyučování v propracovaný a o zkušenost opřený systém. Zatímco v Komenského *Pansofii* (díky jeho specifické novoplatónské a biblické orientaci) nebyly otázky individuálního rozvoje a pedagogického systému ještě odděleny od úvah o mravní nápravě světa (nejvyšší stupeň poznání Komenský ztotožňuje s poznáním Boha), novověká pedagogika osvícenská se definitivně přiklání k subjektivistickým východiskům a upevňuje hodnotu individualismu. Schaller ukazuje, jak se v tomto období do pedagogického slovníku dostávají slovní spojení jako „úsilí o sebeuskutečnění“ (*appetitus*) či „pud k utváření“ (*nisus formativus*).²³

Individualistická pedagogická východiska provází tendence dále systemizovat pedagogickou teorii jak v oblasti cílů, tak v pojetí prostředků formativního působení. Výchova je chápána jako prostředek demokratizace společnosti i jako nástroj k její mravní obrodě a k rozumovému pokroku. Novověká pedagogika je proto také spjata s rozvojem školní instituce prodchnuté vírou v možnost ovládat a metodicky řídit proces výchovy. S tím souvisejí i snahy institucionalizovat výchovu pod kuratelou státu.²⁴ Výchova v raně moderní a moderní době je chápána jako společensky (státem) řízené působení, jež pomáhá rozvinout *potence dřímavající v člověku a dovést je k co možná největší dokonalosti.*

²² Srv. např. Hobbes, Th. *Leviathan*. Praha: OIKOYMENH, 2009.

²³ Schaller, K. *Studie k systematické pedagogice*, s. 9–10.

²⁴ Srv. Dewey, J. *Demokracie a výchova*. Praha: J. Laichter, 1931, s. 126–127.