

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**Vybrané fragmenty z děl představitelů německého idealismu
o výchově a vzdělání
(včetně J. J. Rousseaua jako jejich inspiračního zdroje
v oblasti výchovy)**

Vedoucí práce: PhDr. Marie Bezečná
Autor práce: Libuše Hölzerová
Forma studia: Prezenční
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: VI.

2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své *diplomové práce*, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

vlastnoruční podpis autora diplomové práce

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce paní PhDr. Marii Bezečné za její cenné a odborné rady, přátelské připomínky a metodické vedení práce ze stránky pedagogické i filozofické.

Dále bych chtěla poděkovat svému konzultantovi diplomové práce panu Dr. Danielu Tothovi za jeho odbornou pomoc při zpracování filozofických částí práce.

Taktéž bych ráda poděkovala váženému panu prof. Milanu Sobotkovi za jeho příspěvek v praktické části mé práce, za jeho hluboké myšlenky a za jeho nezištnou ochotu a pohotovost.

Chtěla bych poděkovat i panu Dr. Janu Kranátovi, Dr. Tomáši Machulovi za jejich pomoc při sestavování praktické části, kdy mi každý z nich ochotně zaslal své myšlenky (odpovědi) k mému tématu.

Děkuji paní Mgr. Zdislavě Zouplnové za závěrečnou korekturu diplomové práce.

Taktéž chci poděkovat sl. Ing. Ludmile Landové za její ochotu a pomoc při zpracování diplomové práce, stejně tak i paní Mgr. Květoslavě Landové.

Srdečně Vám všem děkuji!

OBSAH

ÚVOD	6
1 IDEALISMUS NĚMECKÝ – analýza slov. spojení	13
1.1 <i>Pojem idea a jeho výklad</i>	13
1.2. <i>Pojem idealismus a jeho obsah</i>	15
1.3 <i>Idealismus německý a jeho hlavní představitelé</i>	16
1.3.1. <i>Základní vhléd do filosofie Immanuela Kanta (1724 – 1804)</i>	17
1.3.2 <i>Fragmenty myšlenek Johanna Gottlieba Fichteho (1762 -1814)</i>	20
1.3.3 <i>Stručný nástin filosofie Friedricha Wilhelma Schellinga (1775 – 1854)</i>	21
1.3.4 <i>Georg Friedrich Wilhelm Hegel a jeho filosofický systém (1770 - 1831)</i>	22
2 VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ	28
2.1 <i>Pojem výchova</i>	28
2.2 <i>Pojem vzdělání</i>	31
2.3 <i>Antické pojetí výchovy a vzdělání (Platón a Aristoteles)</i>	32
2.3.1 <i>Platón (427 – 347 př. n. l.) o výchově a vzdělání</i>	33
2.3.2 <i>Aristoteles (384 – 322 př. n. l.) o výchově a vzdělání</i>	37
3 Osoba a základní myšlenky JEANA JACQUESE ROUSSEAU (1712 – 1778)	42
3.1 <i>Emil čili O vychování</i>	48
4 O VÝCHOVĚ - IMMANUEL KANT, analýza díla	65
4.1 <i>Komparace názorů na výchovu (Rousseau a Kant)</i>	78
5 VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ z pohledu Fichteho a Hegela	81
5.1 <i>Fichte a Pojem vzdělance - fragmenty o výchově a vzdělání</i>	81
5.2 <i>Hegel o výchově a vzdělání, Základy filosofie práva</i>	86
6 PRAKTICKÁ ČÁST, DOTAZNÍK - prezentace zodpovězených otázek	89
ZÁVĚR	95

SEZNAM LITERATURY	96
SEZNAM PŘÍLOH	99
PŘÍLOHY	
ABSTRAKT	
ABSTRACT	

ÚVOD

V úvodu své diplomové práce, která se nazývá **VYBRANÉ FRAGMENTY Z DĚL PŘEDSTAVITELŮ NĚMECKÉHO IDEALISMU O VÝCHOVĚ A VZDĚLÁNÍ** (včetně *J. J. Rousseaua jako jejich inspiračního zdroje v oblasti výchovy*), bych se velice ráda vyznala z důvodu volby tohoto tématu.

Odpověď je vzhledem k mé osobě nasnadě. Jelikož jsem ctitelkou a milovnicí univerzální rozumové vědy, která se skrývá pod poetickým názvem filozofie (tedy láska k moudrosti, z řec. φιλειν – milovat a σοφία – moudrost). **Zdrojem této vědy jsou pak každodenní zkušenost** (ptáme se po důvodu existence věcí, které nás obklopují, po důvodu a účelu vlastního života, ptáme se jak malé děti: „proč“ a čekáme odpověď na zdánlivě primitivní věci kolem sebe nebo lépe odpověď sami hledáme), **ztráta samozřejmosti** (bezpečí a jistoty, které nám poskytoval náboženský mýtus, ale díky střetávání různých mytologických koncepcí, např. o vzniku světa, bylo třeba revize, racionálního prověření mýtu, a tak dochází k úpadku mýtu, poněvadž člověk začal být hloubavější) **vedoucí k údivu** (to, že se dokážeme ptát na zdánlivou samozřejmost, pokud dosáhnou plné jistoty, tedy nepochybuji a nemám se čemu udivovat, pak by již nebylo, dle mého, třeba filozofie; z filozofů mně známých toto nejlépe vystihuje v *Kritice praktického rozumu* Kant, který se udivuje nad dvěmi věcmi, a to hvězdným nebem nad námi a mravním zákonem v nás) a **již výše zmíněného pochybování, které úzce souvisí s potřebou jistoty, poněvadž dokud si nejsem jista, pochybuji.**

Filozofie tak nevyhnutelně patří k životu člověka, ať filozofie vychází z údivu nad stvořeným, které nás ve své kráse obklopuje a vede k otázkám po podstatě (vzpomeňme společně na Milétskou filozofii, která byla spíše přímo kosmologií, kde zástupci této větve hledali arché – pralátku světa; podle Tháléta byla pralátkou voda, podle Anaximena vzduch a podle Anaximandra APEIRON – neomezené božství; milétské myslitelé se snaží vysvětlit svět z něj samého, poukazují na vzájemnou souvislost mezi přírodními jevy, prazáklad je vždy jeden, podle nich je svět věčný, nestvořený a mění se ve svých stavech, dle každého z nich je prazáklad světa jen jeden – monismus a svět vysvětlovali z jeho kvalitativní stránky) či z Descartova pochybování nad ztrátou samozřejmosti běžné empirie, zkrátka nebyť této lidské touhy po vědění, nemáme nyní žádné to vědy.

Kdyby tedy nebylo velké matky filozofie, nebylo by jejího dítěte pedagogiky (nauka o vedení dětí, z řec. παις – dítě, mladík, αγωγή – vedení, paidagógos – označení pro člověka,

vychovatele, v řeckém světě otroka, jehož úkolem bylo opatrování – vedení dětí ze školy domů a naopak)¹, jež se historicky vyvinula právě z ní.

Prvními teoretiky pedagogické vědy byli řečtí filozofové, kteří hleděli na výchovu jako prostředek k vytvoření svobodných občanů, kteří budou odpovědně a úspěšně plnit své sociální funkce (Platón, Aristoteles). A právě v této naší touze, kdy se nám poodkrývají hranice poznání díky duchu doby, jenž v podobě Hegelova subjektivního ducha promlouvá skrze významné jednotlivce, v tomto případě filozofů, filozofických systémů, soustav a německý idealismus je právě filozofickou soustavou sestavující se z tak významných myslitelů jako byl I. Kant, J. G. Fichte, F. W. J. Schelling či již zmiňovaný G. F. W. Hegel.

Nutně je pak třeba si položit otázku – když se tedy hodlám zabývat německým idealismem, proč jsem si vybrala jako hlavní obsah výchovu a vzdělání, když jediným dílem zabývajícím se přímo daným tématem je pouze Kantovo dílo *Über Pädagogik*?

Ano, Kantův spis *O výchově* je jediným dílem přímo se zabývajícím tímto tématem, ale pak nesmíme zapomenout, že představitelé německého idealismu se vedle svých hlavních témat dotkli okrajově i našeho zájmu. A mým úkolem bude nejenom najít tyto letmé doteky ve filozofických spisech vybraných myslitelů, ale také vrhnout analyticko-syntetický pohled na hlavní spis v souvislosti s dílem *Emil čili O výchování*, jehož autorem je osvícenský filozof, pedagog, politik, aj., J. J. Rousseau, poněvadž na tohoto myslitele Kant navazuje, ale také jeho dílo ve svém filozoficko-pedagogickém spise kritizuje, a proto pokládám za důležité seznámit se podrobněji s tímto pedagogicko-filozofickým Rousseauovým dílem, by byl krok Kantův pro nás pochopitelnější, jelikož Kant dle mého míní mnohem dále ve své střízlivější racionalitě.

Nebojím se říci, že i překračuje tohoto významného osvícence, poněvadž Kant směřuje svou výchovu v pozitivním (nesouhlasí s jednostranností utilitarismu ve výchově) slova smyslu, a tak se vyhraňuje proti Rousseauově negativní výchově, kdy je dle něj lépe dítě ponechat samo o sobě a působení jeho vlastních vnitřních přirozených přírodních sil.

„První výchova má býti čistě negativní. Záleží nikoli v naučení ctnosti a pravdě, nýbrž v zachránění srdce před neřestí a ducha před bludem. Kdybys mohl nečiniti ničeho a docíliti, aby se nic nečinilo...“²

¹ Srov. BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno : L. Marek, 2001. s. 15.

² ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O výchování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr . Ed. Grégra a syna, 1910. s. 85, II. kniha, 67. odstavec.

Zatímco Kant stejně jako jeho pokračovatel J. F. Herbart (žák Fichteho a nástupce Kantův v pedagogické oblasti v Královci) kladli největší důraz na výchovu mravní, zatímco Rousseau tvrdil, že je třeba nechat dítě přirozenému vývoji a uchránit ho před zkaženou společností.³

V kontradikci s jeho názorem výše uvedeném v *Emilovi*, je jeho návrh polské ústavy z r. 1771 *Úvahy o vládě Polski*, kde je výchova v rukou státu, který je sám o sobě dobrým, zde tedy dává za pravdu např. Platónovi či Aristotelovi. Je zřejmé, že nečinností nemůžeme ničeho dosáhnout.⁴

Kant neuznává, stejně jako Pestalozzi, Rousseauův názor, že by člověk byl od přírody dobrý a oba věří ve výchovu jako prostředek k vytržení z živočišnosti jako takové. Z výše psaného můžeme vidět Kantův vliv na budoucí významné pedagogy.

Za hlavní cíl této diplomové práce pokládám seznámení se se základními myšlenkami filozofů německého idealismu s hlavním aspektem na jejich názor a vliv v oblasti výchovy a vzdělání.

Tato práce má samozřejmě i své dílčí cíle, které bych nyní chtěla heslovitě uvést:

1. **Výklad Rousseauova *Emila* a Kantova spisu *O výchově*.**
2. **Komparace Rousseauova *Emila* a Kantova díla *O výchově***, abychom se přesvědčili, do jaké míry Kant čerpá ve svých pedagogických názorech z Rousseaua.
3. **Výklad Fichteho spisu *Pojem vzdělance* a částí z Hegelova spisu *Základy filosofie práva* týkající se výchovy a vzdělání.**

Budu se tedy níže snažit dokázat, že i filozofie německého idealismu hraje důležitou roli v sekci výchova – vzdělání.

Hlavními metodami, kterých budu v této práci využívat, budou analýza, syntéza (jelikož jsem postižena či jestli chcete obdařena analyticko-syntetickým myšlením), interpretace, komparace a závěrem v praktické části využiji metody dotazníku, v němž se budu tázat nejenom na přínos německého idealismu pro dnešní dobu, ale i s ohledem na mé téma vůbec.

V úvodu nyní naznačím taktéž osnovu této práce po jednotlivých kapitolách a samozřejmě nejdůležitější literaturu.

Nejprve bude třeba vysvětlit pojmy německý idealismus, výchova a vzdělání, hlavně za pomoci filozofického slovníku, výchova a vzdělání se ponese v duchu Brezinkově. Poté, co

³ Srov. KANT, I. *O výchově*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1931. s. 26.

⁴ Srov. ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. LXXXVII.

objasním výše zmíněné pojmosloví, uvedu ve zkratce filozofické systémy hlavních představitelů německého idealismu (Kant, Fichte, Schelling, Hegel), neboť jejich názory na hlavní téma jsou přímo závislé na jejich filozofických myšlenkách, odvíjí se z nich, tvoří jeden celek. Po vyjasnění pojmů výchova a vzdělání se budu zabývat jeho antickým pojetím, v duchu děl Platónových (hlavně *Ústavy* a *Zákonů*) a Aristotelových (s důrazem na *Etiku Nikomachovu* a *Politiku*). Poté uvedu Rousseaua, analýzu jeho osobnosti a filozofie, jelikož jeho život je do jisté míry kontradiktorní k životu Kantovu. Nato rozebereme jeho *Emila* a v závislosti na tomto díle i Kantovo dílo *O výchově*. Po vzájemné komparaci (*Emila* a *O výchově*) bude následovat Fichte a jeho nejdůležitější dílo pro uvedené téma: *Kapitoly vzdělance* či *Pojem vzdělance*. Co se týká Schellinga samého, v jeho díle je těžké najít fragmenty hovořící o výchově či vzdělání, proto zůstanu jen u nástinu jeho filozofie; a konečně Hegel, kde jsou nejdůležitější hlavně části ze *Základů filosofie práva*.

Dále hodlám v praktické části uvést dotazníky vyplývající z tohoto diplomového zadání s představiteli novodobé filozofie, jako je PhDr. Kranát, Dr. Machala, a pokusím se i o vyjádření našeho současného myslitele, který se ponejvíce zabývá, dle mého názoru, díly německého idealismu a jeho přínosy, váženého pana prof. Sobotky.

Jednotlivé kapitoly práce mají svůj obsah, svou dílčí ideu, klíč, který je sešrouboval dohromady, svou vlastní literaturu, svou vlastní výpověď, paralely..., proto Vás hodlám zde seznámit blíže s každou kapitolou.

První kapitola patří německému idealismu samému, nejprve jeho pojmům, tedy terminologii, kde analyzuji toto spojení slov, i pojem idea zvláště, dále pak dějiny daného pojmu i tohoto myšlenkového systému, po vyjasnění následují hlavní představitelé s krátkým vhledem do jejich filozofie, což pokládám za nutné pro lepší orientaci v samotném systému. U Kanta pracuji hlavně s jeho *Kritikami* (čistého a praktického rozumu). Kant mi je posledním systematikem, jehož hodnota pro společnost samu, v odsouvání pomyslných hranic vědění, hledání pravdy, je nepopíratelná, kdo nezná filozofy mu předcházející, stačí mu pročíst Kantova díla a dostane se mu mnohého – hlavně systému, alespoň trochu potřebného vhledu. Pokud nám půjde o Fichteho a Schellinga (hledala jsem českého filozofa, se kterým bych se myšlenkově ztotožnila a našla jsem ho v Rádlovi, na kterého se v této části odvolávám), jsou takovými částmi mozaiky, jež naleznou naplnění v Hegelově absolutním idealismu, absolutní pravdě, jestli chcete, Bohu.

Vycházím zde hlavně ze stěžejního Hegelova díla *Fenomenologie ducha* (německého originálu ze stránky www.filosof.cz), ale taktéž *Malé logiky*, která je mnohými logiky

neuznávána a je pro ně sporná, jelikož ji rozhodně za logický systém nepokládají. Věnuji se zde dialektice, základům jeho logiky, pojmu sebeodcizení, říši ducha etc.

Ve druhé kapitole pracuji s výkladem pro nás stěžejních termínů za pomoci Průchova *Pedagogického slovníku* a Brezinkovy *Filosofie výchovy*, kde nejprve každý pojem vyložím, objasním, co je jejich smyslem, cílem, ale také prostředky, druhy, činitele a názory na tyto termíny, stejně jako jejich úlohu pro naši společnost, pro její vývoj. Dále následuje antické pojetí výchovy a vzdělání, jelikož právě toto pojetí je naší kolébkou, na antickém dědictví a judeo-křesťanské morálce stavíme naši společnost, naši evropskou kulturu. Jako hlavní představitele tohoto pojetí jsem vybrala dva nejvýznamnější autory starověké filozofie, zakladatele škol, učitele, vědce, spisovatele, mohu klidně říci eklektiky. Zde jsem opět vděčna nejenom českým překladům z vydavatelství Rezkova, Oikoymenh, ale také cizojazyčným portálům (např. <http://www.classics.mit.edu>).

Pro třetí kapitolu je ústřední osoba a dílo Rousseauovo společně s jeho *Emilem*, který, jak víme (myšlen Rousseau), rozhodně nepatří k filozofii německého idealismu, ale fragmenty jeho filozofie najdeme nejenom v díle Kantově, který z něj mnohdy vychází, polemizuje s ním, ale také ho kritizuje hlavně ve svém spisu *O výchově*. Rousseaua většinou všichni řadíme k francouzskému osvícenství a k encyklopedistům, ale tuto kategorizaci rozhodně nepokládám za správnou, důvod se dočtete, prosím, právě ve třetím oddílu, který mu je věnován.

Kantovo dílo *O výchově* (v německém originálu *Über Pädagogik*) bude probráno zvláště ve čtvrté kapitole z důvodu komparace s Rousseauovým *Emilem*, kde se pokusím nalézt místa, kde jsou si v názorech společní, kde Kant Rousseaua kritizuje, a zda oprávněně, či neoprávněně, kdo z nich se blíží více dnešním názorům, dnešním postojům k výchově a vzdělání, či v čem se oba mýlí.

Pátá kapitola je pak věnována Fichtemu a jeho *Pojmu vzdělance*, kde je hlavní myšlenkou díla úloha vzdělance ve společnosti. A Hegelovi, kde z jeho *Základů filosofie práva* se dozvíme o rodině, jejich funkcích a tím potažmo o samotné výchově a vzdělání.

Dalším oddílem mé práce je část praktická, která je směřována k přínosům filozofie německého idealismu v dnešní době, ale taktéž aktuálnosti či použitelnosti jejich myšlenek pro dnešní svět, současnou dobu či lépe přímo vědu o výchově a vzdělání, pedagogiku. Zadáám vybraným současným osobám na poli filozofie otázky, které budou vedeny dle výše psaného cíle a které mi budou těmito významnými osobnostmi zodpovězeny.

Díla německého idealismu u nás ponejvíce vycházely v období totalitního režimu (většinou 60.–70. léta, např. Hegelova *Fenomenologie ducha* s Patočkovým komentářem); z důvodu

toho, že z Hegelových myšlenek vychází a samozřejmě je přetváří k obrazu svému čelní představitel a tvůrce ideových myšlenek socialismu Marx, který zneužije Hegelovy dialektiky a dovede ji k dialektickému materialismu, tedy aplikuje tuto metodu na jejich základní materialistickou skutečnost, kdy za vším stojí pouhá hmota; a tak není snadné dostat tyto knihy do rukou k prostudování, proto jsem musela pracovat i s originály, které si můžeme „stáhnout“ z internetových portálů, či s anglickými překlady pro nás stěžejních děl (např.: www.filosofie.cz, www.filosof.cz, www.libertyfund.org, encyklopedie www.wikipedia.com, www.1.uni-bremen.de), což mi trochu znesnadnilo práci, avšak mne v mnohém obohatilo, a poněvadž nikdo není dokonalý a všeznalý, tak mě i v posledním naučila tato zkušenost zacházet a vyhledávat online slovníky nutné při malých nesnázích s překladem některých spojení.

Budu se snažit v této práci udržet jistou míru objektivitu, což bude nesnadné, jelikož filozofie německého idealismu je mému myšlenkovému směru nejbližší, a tak mi, prosím, odpusťte mnohdy mé emocionální zkreslení v podobě subjektivního přístupu, budu se střežit i redukcionismu, který není mnohdy dobrým přítelem, vždy je nám totiž nejlepším volbou právě zlatá střední cesta – jako i ve výchově, kdy osobně odmítám extrémy v podobě autoritativní či liberální výchovy, ale uznávám výchovu demokratickou či liberálně demokratickou ve Fukuyamovském slova smyslu.⁵

Oku neznámého čtenáře, jenž poprvé bude mé řádky číst, bude se dozajista zdát můj styl psaní cizí, možná mu bude můj slovosled i volba slov znít trochu archaicky, avšak vězte, prosím, že neučinila jsem tak naschvál, ale jedná se o můj styl, který však je do jisté míry

⁵V létě roku 1989 publikuje Francis Fukuyama, profesor mezinárodní politiky a ekonomie na Univerzitě Johna Hopkinse, svou esej s názvem *The End of History* pro časopis *The National Interest*, v němž prognostifikoval pád komunismu – dosavadního nepřítele Západu i islámu, Východ protkaný ideologií revolučního socialismu, jenž byl ostatními – žijícími mimo hranici této ideologie – označován jako ztělesnění Zla, a tím pádem tento pád znamenal definitivní vítězství liberální demokracie, dobrého Západu, jediné životaschopné alternativy pro nadcházející a konečnou etapu. Tento článek vyvolal mnoho reakcí, a tak Fukuyama své myšlenky zasadil a ozřejmil r. 1993 v knize *The End of History and Last Man*, svou koncepci dějin staví na Hegelově historicismu, abych byla přesnější o Hegelovu filozofii dějin mu zprostředkovanou skrze francouzsko – ruského filozofa A. Kojéve. Podle Fukuyami je pro historický vývoj nejdůležitější: moderní příroda; rozvoj technologie, tržního hospodářství jako důležité prostředky modernizace, vedoucí k homogenizaci lidstva; a boj o uznání nutný pro univerzalizaci liberální demokracie, jak uvádí již v úvodu své knihy a dále rozpracovává zvláště boj o uznání plynoucí z Hegelovy dialektiky v celé III. kapitole. Hegel také věří v konec dějin ve smyslu absolutního idealismu, který vidí v tehdejší Pruském státě (Rousseau zase viděl naplnění státu v soudobé Ženevě^{5a}), ale taktéž jím nemyslí jako i Fukuyama konec světových událostí! Hegel hlásá sekularizaci křesťanství, **by křesťanské pojetí svobody bylo vtaženo na pozemský svět a právě k tomu došlo v moderním liberálně-demokratickém státě, který v praxi operuje s křesťanskou svobodou a rovností všech lidí světa a právě tento stát by měl dovršit lidskou touhu po uznání!**⁵ Srov. FUKUYAMA, F. *Konec dějin a poslední člověk (The End of History and Last Man)*. Praha : Rybka Publishers, 2002. s. 149–205.

^{5a} Srov. VESELÝ, J. *Studie z francouzského osvícenství*. Praha : Karolinum, 2003. s. 109.

mým podpisem, dle kterého mne mnozí poznají, je mým určujícím znamením, které k mé osobě neodmyslitelně patří, jako např. ke Kantovi suchá přesnost a jistá všednost v denním pořádku věcí (i když prý při četbě Rousseauova *Emila*, opomněl i na svou každodenní vycházku), či k Rousseauovi přecitlivělost, do určité míry i labilita, nebo – z jiného soudku – jako k Chaplinovi hůlka, buřinka, knírek a tučňáčí krok nebo snad k Homérovi okázalá výpravnost.

1 IDEALISMUS NĚMECKÝ – analýza slovního spojení

Nejprve pokládám za nezbytné vysvětlení tohoto spojení slov, aby nedocházelo k možnému nedorozumění, poněvadž pojem idealismus v sobě skrývá mnohé, a lze tedy na něj pohlédnout z vícero úhlů. Od Platóna počínaje a pro nás Hegelovou filozofií konče, jedná se nám totiž ponejvíce o klasickou německou filozofii 18.–19. stol.

1.1 Pojem idea a jeho výklad

Slovo idea nyní skýtá mnohé významy, až si bezmála neuvědomujeme historický vývoj a s ním užívání tohoto pojmu v odlesku své doby a svých myslitelů.

Dnešní význam tohoto slova si představíme na níže uvedených spojeních s jistým kontextem:

a) „Mám jistou ideu, jakým směrem se naše věc bude ubírat.“

V tomto spojení užíváme slova idea ve významu **představy**, jak např. danou situaci vyřešit.

b) „Konečně již mám tu správnou ideu!“

Zde je synonymem našeho výrazu slovo **nápad**, náhle to vzplanutí mysli, osvícení, klíček ke dveřím, jenž by mohl otevřít bránu k potencionálnímu poznání.

Z výše jmenovaného vychází, že můžeme hovořit nejenom o představě, nápadu, ale v obecném slova smyslu hlavně o **myšlence**. Díky schopnosti myslet jsme lidé, tj. naše hlavní specifická diference, (člověk rozumový), rozum a tato schopnost nám udává lidskou tvář. A mi tak podkrýváme hranice, boříme je, díky touze vyplývající z nás samých, **z touhy po poznání**.

Slovo idea, od představy počínaje, nás může dovést až k přání, k touze po uskutečnění svých idejí, kdy mnohdy pozitivně míněná idea, může mít negativní obsah díky způsobu, jak jsme dosáhli jejího uskutečnění, ale může mít i negativní důsledek, přestože idea i způsob byly správnými.

Ale dosti již slova idea užívaného v dnešní běžné komunikaci a vydejme se společně do historie, která jest učitelkou života:

Idea (představa, objekt myšlení, z řec. εἶδος, ideá – podstata, obraz, podoba, stav, vlastnost...) – tento pojem se nám nutně pojí s Platónovým světem idejí, kde ideje jsou reálné, věčné a neměnné jsoučno, jen ony mají pravou metafyzickou realitu, jednotlivé věci tohoto světa jsou pomíjivé, ale jejich pravzory ve světě idejí trvají, viditelné věci tedy na nich participují. Ideje jsou pro Platóna tyto pravzory podle jejichž souhrnu tvoří demiurgos viditelný svět.

Rozeznává tedy dva světy:

1. Svět smyslově daný, svět stínů, viditelný svět s věcmi, které nás obklopují.
2. Svět ducha, rozumu, říše idejí, svět viděný duchovním zrakem, kde stojí nejvýše idea dobra, je ideou idejí a cílem světa. A na tomto světě se člověk podílí svou nesmrtelnou duší, která je spoutána smyslovostí člověka a tělem, jež ji vězní. Duše si rozpomíná (anamnéze) na svět idejí, ve kterém před vtělením blaženě žila, ve světě rozumu, nejvyššího dobra a cílem člověka je osvojení tohoto dobra, pozdvihnutím do nadsmyslového světa.⁶

Podle známého racionalistického filozofa 17. stol. R. Descartese jsou ideje stavy vědomí, představy seslané z mysli Boží (sv. Augustin) do vědomí člověka (myšlenky). Descartův pohled na ideje je nemyslitelný, bez jeho noetiky (ale i ontologie, jelikož níže vycházíme z Descartovy definice substance – podstata, subjekt podle něj je totiž substance ta věc, která ke své existenci žádnou jinou věc nepotřebuje a to splňuje kromě Boha taktéž konečná substance: *res extensa* a *res cogitans*, které jsou navzájem nezávislé, avšak jsou závislé nejenom co do bytí na Bohu), kdy Descartes hledá pravdu, nezpochybnitelnou jistotu, kterou nalézá v sobě samém, nezpochybnitelnou jistotou je totiž vědomí mé vlastní existence a jistota existence Boží, idea Boha jako nekonečné, všemohoucí a vševědoucí bytosti. A toto vědomí o Bohu máme dříve, než vědomí o své vlastní bytnosti na tomto světě a samotný Bůh je absolutní zárukou pravdy, k tomuto dochází díky ontologickému důkazu Boží existence.

Zatímco platónská idea obsahuje duchovní aspekt, Descartova je postavena na subjektu, na neobjektivním vědomí člověka o sobě, v tom je Platonova idea hodnotnější.

Dále je nutné zmínit rozlišení Descartových idejí na ideje vrozené, ideje získané ze zkušenosti a ideje uměle vytvořené v subjektu.

Pro nás jsou nejdůležitější ideje vrozené, které patří k bezpodmínečné výbavě lidského ducha, nejsou tedy získány ze zkušenosti, musíme si totiž uvědomit, že Descartes je racionalistickým filozofem, ne empirickým jako např. J. Locke, poněvadž empirismus nutně zavrhl vrozené ideje a mluví o idejích ze zkušenosti počatých (smyslové). A za ideje vrozené, nezávisle na vnějším smyslovém světě v člověku počaté, pokládá ideu Boha, duše, věci a pravdy, lidská mysl na ně přijde sama o sobě. Lidská mysl tedy obsahuje ideje a můžeme mluvit o ideji Boha, myšlení či ducha a stvořeného světa těles.⁷

Kant, taktéž i Hegel, užívají pojmu idea v úzké souvislosti s idealismem. Když budu mluvit o Kantovi, musím automaticky hovořit o transcendentálním idealismu a když o Hegelovi, tak

⁶ Srov. RÁDL, E. *Dějiny filosofie I., starověk a středověk*. Praha : Votobia, 1998. s. 168–175.

⁷ Srov. RÁDL, E. *Dějiny filosofie II., novověk*. Praha: Votobia, 1999. s. 91–98.

o absolutním idealismu. Proto bych se podrobněji zabývala idejemi těchto myslitelů pod heslem idealismus, potažmo idealismus německý.

U Kanta jsou ideje čistými pojmy rozumu. Čistým jest pro Kanta poznatek a priori (před zkušeností), to znamená, že k němu není přidáno nic ze zkušenosti, tj. empirického. A právě tyto pojmy jsou dány rozumem, rozum je totiž řízen ideami a sjednocují poznatky Vernunft – rozvažování – rozvažovací schopnosti (rozvažování tvoří pojmy a spojuje je v soudy). Nejenom že jsou ideje řídicími rozumovými pojmy, ale podle Kanta jsou i regulativní principy.

Rozum udává jasná pravidla rozvažování, kterými se řídí při postupu, stejně jako rozvažování vrhá světlo na smyslovost, kdy nejprve něco mohu postřehnout, zaznamenat díky smyslům, kterými disponuji (nehleďme nyní na privaci), a pak teprve mohu udat na základě rozvažování pojem.

Zatímco Platón jedná o nekonečném počtu idejí, dokonalých pravzorů, Kant uznává jen tři základní ideje – svět, duši a Boha. V případě Boha, duše potažmo svobody, víme, že jsou nepoznatelné, nemůžeme hovořit o fenoménech, ale o věci o sobě, nejsou objekty pro poznání, tj. nemůže být rozumem dokázán ani vyvrácen, z toho vyplývá, že Kant neuznává důkazy Boží existence (transcendentální kategorie není možno dokázat ani popřít, a tak nemohou být předmětem empirického zkoumání). Idea Boha jest ideou rozumovou, nemůže být prokázána běžnou lidskou zkušeností.⁸

Pro Hegela je idea synonymem absolutna, absolutního poznání, v dialektickém spojení dojdeme nejvyššího pojmu, pronikáním ducha, kdy absolutní duch překlene subjektivního (bytí jednotlivého člověka, přechází k bytí pro sebe) i objektivního (duch individua se setkává s objektivním řádem v podobě rodiny, společnosti, státu) ducha a kde se konečně absolutní duch navrací ze stavu jinobytí (říše přírody) a je plně u sebe (bytí o sobě). A toto pronikání ducha je u Hegela nutně spjata s dějinami, v nichž duch prochází výše zmíněnými stadii vedoucí k jeho uskutečnění (sebevědomí).

1.2 Pojem idealismus a jeho obsah

Tento filozofický terminus technicus zavedl do filozofie zřejmě Leibniz v jedné ze svých prací začátkem 18. stol., kde jako idealisty pojmenovává filozofy, kteří stejně jako Platón neoperují s duší jako materiální věcí, a tak je Platónův idealismus v opozici k materialismu (z lat. *matéria* či řec. *hýlé* – látka, tento filozofický směr považuje za základ veškeré

⁸ Srov. THOMSON, G. *Kant*. Bratislava : Albert Marenčin – Vydavatelstvo PT, 2004. s. 17–104.

skutečnosti látku, všechno tedy má svůj počátek i konec ve hmotě, mnohdy zde dochází i k silnému redukcionismu, kdy veškeré duchovno je redukováno na látkovou povahu, avšak díky tomuto jednomu principu, je pro nás lehčí poznat zákonitosti veškeré skutečnosti).

Idealistická metafyzika praví, že skutečná podstata reálného světa se sestává z myšlenek, z idejí, a tak jediné co můžeme poznat, jsou myšlenky. Absolutní skutečno existuje pouze v mysli, skutečnost (svět) má tedy duchovní a ne materiální podstatu, povahu. Skutečnost se totiž skládá z již neredukovatelných idejí, a proto skutečně jsou. Skutečný svět – svět myšlenek idejí, je neměnným a stálým v opozitu vůči proměnlivosti smyslového vnímání, mluvíme zde o světu zdání. Naším cílem je vyzrát nad smysly, nad materiálním světem, jenž nás neochvějně šálí, je třeba uvědomovati si přítomnost ideálního světa v naší mysli, v ní je obsažena absolutní pravda, musíme však na jejím odkrývání pracovat a svou individuální myslí participujeme na absolutní mysli.

Idealisté považují duchovní sféru a svět idejí za jedinou skutečnou podstatu hodnou poznávání.

Obecně se jím však rozumí každé pojetí, které chápe realitu jako výše zmíněnou ideu (Platón), rozum nebo ducha (Hegel); hmotu a vědomí jako dvě rozdílné entity, ale podstatou k sobě patřící fenomény (lépe jevové způsoby) ducha.

Níže budeme mluvit o idealismu objektivním, subjektivním, absolutním, kritickém či transcendentálním v souvislosti s mysliteli německého idealismu.⁹

1.3 Idealismus německý a jeho hlavní představitelé

Výše jsme si poodhalili význam pro nás stěžejních pojmů, se kterými v této práci ponejvíce operujeme. Zde se totiž budeme zabírat filozofií našich hlavních myslitelů, odpusťte mi však, že nebudu zevrubnou při tomto popisu, jelikož mi jde již jen o dokreslení, poněvadž chci dokonale objasnit spojení pojmů, zahalených v hlavičce práce samé, avšak nemohu opomenout výklad termínu výchova a vzdělání v následující kapitole.

O vzniku pojmu této filozofické soustavy a jejího prohlášení hovoří jeden z našich předních filozofů doc. Břetislav Horyna, kdy píše o existenci fragmentárně dochovaného dokumentu, který se honosí názvem „Nejstarší systémový program německého idealismu“ z r. 1796 či 1797 a název mu dal představitel filozofie dialogu F. Rosenzweig, který ho objevil v r. 1927. Za autora tohoto spisu je pokládán Schelling. Horyna nám sděluje ve svém příspěvku, že se

⁹ Srov. BLECHA, I. et al. *Filozofický slovník*. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 2002. s. 184.

nejedná o ucelený program, ale spíše o manifest romantické myšlenky či hnutí Neue Mythologie.¹⁰

1.3.1 Základní vhled do filozofie Immanuela Kanta (1724–1804)

Kant je jedním z nejvýznamnějších filozofů ve vývoji západní filozofie vůbec, jeho filozofický systém byl natolik významný pro vývoj evropského myšlení, že našel své pokračovatele na konci 19. stol. a 1. třetiny 20. stol. hlásící se programově k dílům Kantovým, jedná se nám tedy o novokantiány v podobě marburské (např. Natorp) a bádenské (např. Rickert) školy. Marburská škola se zabývala podmínkami našeho poznání a odmítala noumenon, zatímco bádenská škola svůj pohled upřela k potenci existence objektivních duchovních či kulturních hodnot a priori, jež by mohly ovlivňovat lidské volní rozhodování atd. Avšak obě školy již pro náš evropský myšlenkový vývoj neměly takový význam jako samotné dílo Kantovo.

Já osobně vidím největší přínos Kantův v oblasti metafyziky, kdy se pokusil smířit racionální (racionalismus z lat. ratio – rozum, který je založen na důvěře v lidský rozum jako zdroje poznání reality, samostatný zdroj poznání nezávislý na empirii, prvním významným racionalistickým filozofem byl Descartes v 17. stol.) pohled na svět s pohledem empirickým (empirismus z řec. empeiria či lat. experientia – zkušenost, znalost, jedná se o epistemologický směr, jenž vidí veškerý zdroj poznání v lidské zkušenosti, významným myslitelem empirismu 17. století je Locke). Sám Kant o sobě hovoří jako empiristickém realisti, proč si vysvětlíme níže.

Přiznávám, že Kant je velice složitým filozofem, sám si mnohdy uvědomil důsledky svých myšlenek, a tak je dále reviduje, snad je to dáno i německým jazykem s velkým množstvím složených výrazů, zvláště němečtí filozofové nebývali spokojeni s běžným pojmoslovím a vymýšleli různé novotvary, které dle nich samotných lépe vystihovaly požadované, avšak každá věda si vytváří svůj vlastní jazyk, a tak bychom se mohli dostat až k analytické filozofii (analýza jazyka), která mi je, svým jazykovým pachtěním se, značně vzdálena nejenom tím, že je napuštěna logikou Fregeho, Russella či Quina. Naproti tomu se od Kantových žáků dovídáme o jeho mistrném přednášení, byl u svých studentů velice oblíben a vyhledáván (stejně tak rétorickým uměním ve svých přednáškách filologických proslul F. Nietzsche).

¹⁰ Srov. BLECHA, I. et al. *Filozofický slovník*. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 2002. s. 185–186.

Nyní se společně zaměříme na osvětlení Kantovy metafyziky (z řec. meta ta fyzika – za fyzikou, nad fyzikou, tento výraz se poprvé objevuje u pořadatele Aristotelových spisů – Andronika Rhodského, název vznikl při redakci Aristotelova díla jako označení spisů o podstatě světa, zařazených za spisy o přírodě a přirozeném – fyzika; Aristoteles sám označil metafyziku za proté filosofia – první filozofii, tedy učení o poslední podstatě jsoucna).

Ústředním dílem je zde Kantova *Kritika čistého rozumu*, čistým je zde míněn poznatek a priori bez veškeré empirie, tedy v tomto svém centrálním díle z r. 1781 se Kant zabývá právě předempirickým poznáním vůbec. Čistým rozumem tedy míní rozum, který v sobě obsahuje principy poznání a priori. Empirické poznání je vždy získáno a posteriori (posléze, ze zkušenosti), avšak nám jde o to, zda máme něco před vší zkušeností, a priori. Zde pak Kant operuje se soudy (subjekt – predikátový výrok) analytickými (rozkládající) a syntetickými (spojující), kde stěžejní jsou syntetické soudy a priori, soudy v nichž dochází ke spojení subjektu a predikátu díky syntetizující činnosti rozumu. A z těchto syntetických vět se sestává právě matematika, přírodověda a metafyzika.

Zde je na místě vysvětlení Kantova transcendentálního idealismu, který se zabývá prameny poznání, které jsou v člověku přítomny před veškerou zkušeností. Transcendentálním (překročení každé potencionální zkušenosti) tedy Kant označuje každé poznání, které se nezabývá přímo věcí, ale tím jak danou věc poznáváme, pokud tedy máme hovořit o poznání a priori.

A základními zdroji poznání je smyslovost a rozvažování. Díky smyslům vniká do nás materiál počitkový, který je zpracováván rozumem. Smyslovostí jsou nám předměty dány a rozvažováním jsou předměty myšleny. „*Předměty jsou nám tedy dány prostřednictvím smyslovosti a jedině ona nám poskytuje názory; zatímco rozvažováním jsou předměty myšleny a z něj pocházejí pojmy.*“¹¹

Smyslovostí se zabývá Kant v části nazvané *Transcendentální estetika*, smysly nám poskytují počitky, které dávají jistou představu o předmětu, o látce, ale to není vše, musí se dojít k syntéze, uspořádání, a to za pomoci časoprostorových forem – jednoty. Vnímání je tedy vázáno na apriorní formy prostoru a času, tak se každé poznávání děje v čase a smyslové i v prostoru.

Předměty existující v prostoru a čase jsou fenomény, jen pouhé jevy, ne noumena – věci o sobě. A předměty existující skrze tyto formy nejsou absolutními, ale relativními vzhledem

¹¹ KANT, I. *Kritika čistého rozumu*. Praha : Oikoymenh, 2001. s. 53.

k naší zkušenosti. Musíme si však uvědomit, že předměty existují i když je nevnímáme a existovaly by i bez naší existence, je zde tedy určitá míra skutečnosti a objektivity.

Rozvažováním se zabývá Kant v části nazvané *Transcendentální analytika*. Jako smyslové počítky jsou zpracovány prostorem a časem v názor, tak je rozvažováním organizováno poznání pojmové skrze kategorie (rozumové mohutnosti). Samotné pojmy plynou z analýzy soudů a jmenujeme je kategorie (podle spojení pak máme soudy kvantity, kvality, relace, kterým odpovídají kategorie dynamické a matematické). To znamená, že každé tvoření pojmů je souzením.

A poslední částí pro nás je *Transcendentální dialektika*, která pokrývá samotnou oblast čistého rozumu. Kdy rozum vytváří ideje (syntetizuje poznatky), hovoříme pak o schopnosti idejí, odlišných od smyslovosti se schopností názoru a od rozvažování jako schopnosti pojmů. Rozvažování vytváří pojmy a spojuje je v soudy a rozum spojuje soudy v úsudky, tedy povznáší k vyšší jednotě.¹²

V dalším Kantově stěžejním díle z r. 1788, nesoucí název *Kritika praktického rozumu*, je stěžejním jeho pojetí morálky, která je založena na svobodě a sama ji vyžaduje jako nejvyšší hodnotu. Nad čistým rozumem se skví ještě jedno patro a to je praktický rozum, jednající intelekt, vrcholem všeho je tedy člověk jako osoba jednající, ne poznávající.

Člověk má spoléhat na svůj rozum, neboť to co považuje za správné pro sebe a okolí (v druhé osobě cítím svobodu svou), je skutečně správným. Naše vlastní vůle by měla platit jako obecný zákon.

Samozřejmě zde nemohu zapomenout na základní morální zákon v podobě Kantova kategorického imperativu, kdy máme jednat tak, aby se naše jednání mohlo stát všeobecným zákonem. „*Jednej tak, aby maxima tvé vůle mohla vždy zároveň platit jako princip všeobecného zákonodárství.*“¹³

Zde hovoříme o Kantově autonomní morálce, kdy si člověk vytváří mravní principy sám. A druhým typem morálky je heteronomní, kde mravní normy jsou nám dány zvenčí. Máme však ještě jeden typ imperativu a to hypotetický, který je veden naší touhou.

Kant se taktéž věnoval estetice a to ve své třetí kritice – *Kritika soudnosti*, kde estetiku chápe jako vnímání či posuzování krásna a krása je dle Kanta objektivní kategorií.

Kant byl velice plodným myslitelem, jenž stál u kolébky mnohých děl, avšak zmínila jsem zde jen ty, které pokládám v naší věci za důležité, níže se pak budeme Kantem zabývat i jako

¹² Srov. KANT, I. *Kritika čistého rozumu*. Praha : Oikoymenh, 2001. s. 53–425.

¹³ KANT, I. *Kritika praktického rozumu*. Praha : Laichterova Filosofická knihovna, 1944. s. 43.

výjimečným pedagogem, jehož pedagogický aspekt můžeme vysledovat v jeho díle *O výchově*.

Já osobně vidím v Kantovi druhého Aristotela, jenž byl výjimečným eklektikem a systematikem své doby, proto si myslím, že když začneme číst Kanta, nemusíme hledět zpět, v pravdě je totiž Kantova filozofie uceleným systémem.¹⁴

1.3.2 Fragmenty myšlenek Johanna Gottlieba Fichte (1762–1814)

Tento filozof se upřel ke Kantovu transcendentálnímu idealismu, avšak chybou bylo to, že pojal (podle našeho významného českého filozofa Rádla) Kantovu nešťastnou deduktivní metodu, kdy filozof nepovažuje za podstatné a vůbec to nemá v úmyslu měnit něco na pozitivním vědění, nýbrž pouze odvozuje poznatky dle logiky, a to z absolutních premis. Fichte přetvořil Kantovu metodu v *Kritice čistého rozumu* v metodu, kterou později dotvořil Hegel a nazval ji metodou dialektickou. Přesto mnohdy jeho myšlenky zavání pozitivismem, např.: „vládnout prý má absolutní ideál, jedna pravda, jedna povinnost, jeden cíl, a kdo jen pomyslí na sebe... už je sprostý, malý a špatný člověk.“¹⁵

Typicky pozitivistické jsou tu tyto myšlenky s ohledem na Comteho: Comte usiluje stejně jako Spencer o jednu univerzální vědu, jednotící základní poznatky, o jedno paradigma. Stejně tak Comte hovoří o altruismu, který je protikladem egoismu, kdy jedinec „pomýšlí jen na sebe“.

Fichte hovoří spíše o bytí, přírodě, státu... Proto se budeme více zabývat jeho metafyzikou, z které vše vyvěrá.

Úvodem bychom popsali jeho myšlenky o Já, které nám seřadil W. Janke na základě tří formulí.

1. Já se klade zcela jako sebekladoucí (1794). Činnost, jíž se uvědomuje jak Já a v níž se já stává, nazývá Fichte skutek.
2. Vědění se spatřuje v intelektuálním názoru jako absolutní vědění (1801). Já je sebevědění, pokud o sobě ví jako obraz bytí. Toto vědění je absolutní, pokud při tom uchopuje sebe sama.
3. Rozvažování si rozumí jako obraz absolutna (po roce 1804). Vědění je nyní pokládáno za zjev absolutna. Absolutno se u něj nemá pochopit jen v obrazové souvislosti s věděním,

¹⁴ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do filsofie*. Praha : Logos, 1989. s. 138–146.

¹⁵ RÁDL, E. *Dějiny filsofie II., novověk*. Praha : Votobia, 1999. s. 351.

ale pochopení se musí zničit, ale přesto zůstává dvojznačné (překonání předmětného pochopení, chápání vůbec).

Nyní se budeme zabývat jeho metafyzikou:

Pojmem „das Ich“ Fichte nazval bytí, tedy podstatu všeho, co jest. Spojení „das Ich“ není ve své podstatě ničím než objektem, který lze brát na vědomí. „*Toto objektivistické neosobní pojetí světa Fichte ted' rozvedl v soustavu, v níž o „das Ich“ a o vědomí lze mluvit jako o třetí osobě, jaké to jest a jak to působí.*“¹⁶ Tyto myšlenky nazval idealismem.

Dle Fichteho je poslední podstatou všeho absolutní „das Ich“, které si proti sobě klade ne – Já (původně naprosto svoje bytí). Člověk je zde jen nahodilým projevem lidství, lidství zase přírody a příroda absolutna – tedy individuální, kolektivní a absolutní vědomí.

„Das Ich“ – Já – teze si klade proti sobě ne-Já – antiteze. Já a ne-Já však nemohou přetrvávat jako vzájemně se vylučující protiklady. Třetí teze zde omezí platnost obou předchozích tak, že se již vzájemně nevylučují – synteze. Fichtova synteze odstranila protiklad teze a antiteze tak, že z části omezila jejich platnost. Zde každý jasně může vidět dialektickou metodu¹⁷.

Jeho filozofii označujeme jako subjektivní idealismus.

Fichte se vyznačuje svým velkým vlasteneckým citem ke svému německému národu. Dle něj je v německy mluvícím lidu vštípen zárodek lidského zdokonalení a právě tento lid je zcela původní, stejně tak i řeč je zcela původní, ale i zvyky.

Centrem jeho kritiky se však stal národ francouzský a anglický, zatím co německý národ zcela vyvýšil.

Fichte zbrojil proti modernismu a klonil se spíše k absolutistickému Macchiavelliho realismu, tím pádem byl kritikem demokracie. Jednotlivec pro něj nic neznamená, jen stát a lid jsou vším. Stát tu není pro to, aby pečoval o své občany, ale pro sebe. V 19. st. společně s teprve se budujícími marxisty rozvedl svou teorii státu jako takovou, která má překonat demokracii jako úpadkový zjev státní kázní.

1.3.3 Stručný nástin filozofie Friedricha Wilhelma Schellinga

(1775–1854)

Schelling učinil od Fichteho ve své filozofii mílový krok a velmi radikální, zabývá se duchem, přírodou a uměním, které jsou nejdůležitější z jeho myšlenek.

¹⁶ Srov. RÁDL, E. *Dějiny filozofie II., novověk*. Praha : Votobia, 1999. s. 353.

¹⁷ Srov. FICHTE, J.G. *The Ego*. In <http://www.filosof.cz> [online]. Pavlíček O., posl. aktualizace 21. 4. 2007, [cit. 2007-05-15]. Dostupné na <<http://www.filosof.cz/ostatni.htm#fichte>>.

Fichteho vědomí je u Schellinga duchem, kterého nemůžeme chápat ani smysly ani rozumem, můžeme se do něho jen vžít. Tento duch vstupuje do našeho vědomí, stává se přírodou, ale i myšlenkou, poněvadž je vším.

Prostoupení ducha:

1. Příroda – je nejnižším jeho stupněm.
2. Organický život – stupeň vyšší.
3. Člověk – jako tvor myslící, který na základě svého rozumu dokáže vše uchopit, je tvorem ještě vyšším.

Ať chceme nebo ne, jedná se stále o stejného ducha, který prostupuje tyto sféry, je všude i v nás – je tedy všudypřítomný, ale není Bohem. Originalitou a radikalismem jeho filozofie je právě tento všudypřítomný duch, kterého v budoucnu nenechají filozofové spát. Schelling stál u zrodu nového pojmu, více méně nové filozofie, kterou označujeme jako objektivní idealismus. Tento duch bude nazírat na světové dějství, bude prostupovat vrstvami, aby si později uvědomil sebe sama, aby došel k sebeuvědomění, kdy se ze sebeodcizení navrací k sobě samému.

Příroda a duch jsou pro něj víceméně totéž, v Já vidí přírodu a v přírodě nevědomě tvořícího ducha, celá příroda je tedy ve své podstatě organická, ale i duchovní.

Vrcholným projevem ducha je pro něj umění, které je vrcholem v němž přestává být rozdíl mezi praxí a teorií, v němž slívá vědomí s podvědomím, svoboda a nutnost, instituce a rozvaha, jenom v umění se odkrývají veškeré taje světa.

Schellingovo náboženství nám zavání pantheismem, poněvadž i Bůh se dle něj vyvinul z přírody, tedy rozum se vyvinul z nerozumu a duch z bezedna.

V Schellingově filozofii nevidíme metodu dialektickou, nýbrž jen hrdě se stavící opozita, které prostupuje všudypřítomný duch s tvořící silou.

1.3.4 Georg Friedrich Wilhelm Hegel a jeho filozofický systém

(1770–1831)

Nejvlivnějším myslitelem německého idealismu, a vůbec filozofie tehdejší doby (18.–19. století), byl právě tento myslitel, který měl nedožrnný vliv i na filozofy pozdější doby. Hegel se ve své myšlenkové soustavě zaobírá mnohými tématy filozofie, z nichž je nejdůležitější jeho dialektická metoda a pojem ducha, ze kterého se jeho systém odvíjí (pojmy – dějiny, stát, umění, filozofie...).

Hned zpočátku považuji za nutné zmínit se o Hegelově dialektice, ze které se víceméně odvíjí celá jeho filozofie a na niž stojí jeho logika. Jeho logika vyjadřuje dynamiku skutečnosti, vždyť základním rysem skutečnosti je její překonávání, dění, nastávání, jeho logika je tedy logikou dynamickou!

Dialektická metoda je pokrokem své doby, později ji použili pro svou filozofii Marx a Engels, kteří pochopili, že jejich učitel Feuerbach udělal nesmazatelnou chybu ve svých dílech, když kritizoval metodu, jež vede k pokroku.

Slovo dialektický užil již Platón, aby charakterizoval metodu svého učitele Sokrata, tímto myslel jeho úžasný rozhovor, který vedl k pravdě, a tak byl Sokrates „porodníkem pravdy“. Dialektika má vést k pravému uchopení podstaty a jejím předmětem je zkoumání ideje dobra. Je metodou, která poskytuje pravdivé vědění o jousocnu. Předmětem dialektiky je svět idejí, proto s osvojením dialektiky mohou nahlédnout do světa pravých podstat. Dialektická činnost dle Platóna není pro každého, poněvadž je třeba ovládat analyticko-syntetické postupy v oblasti různorodě rozptýlených poznatků, které nám tento svět poskytuje.

S pojmem dialektika se setkáváme i u velkého myslitele, ze kterého nečerpali jen němečtí idealisté (Fichte, Schelling, Hegel...), Kanta, jenž využívá pojmu dialektický pro náchyllost rozumu zaplést se do kontradikcí. (Spor, tvrzení a popírání téhož zároveň. Tohoto pojmu kontradikce používá i Kant, tvrdí, že při určitých typech používání rozumu se beznadějně zaplétneme do kontradikcí.)

Hegelova dialektika je označením pro intelektuální činnost, jejímž cílem není omezená či zkreslená pravda, ale pravda absolutní.

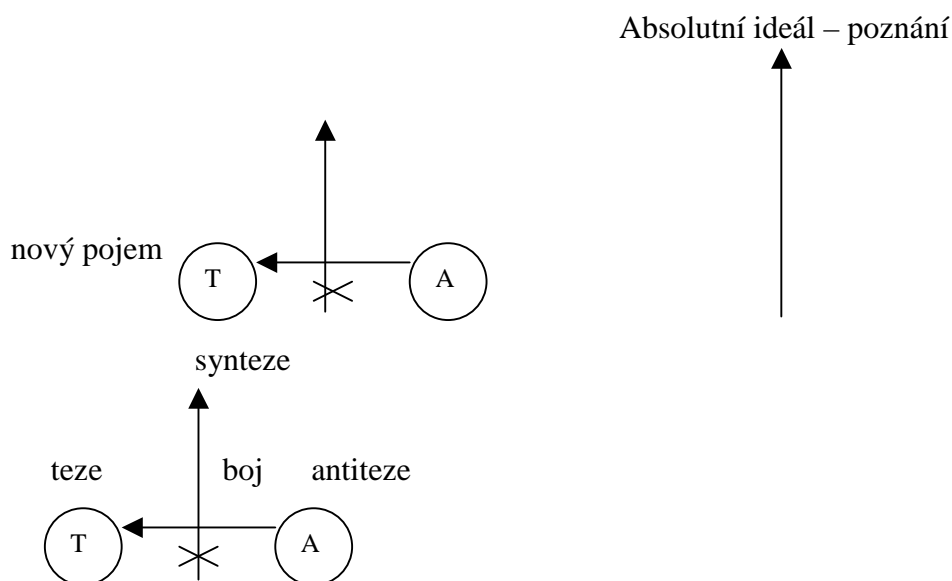
Sám Hegel charakterizuje dialektično ve své *Malé logice* takto: „*Dialektično je vůbec principem veškerého pohybu, všeho života a každé činnosti ve skutečnosti.*“¹⁸

Dialektický proces probíhá takto:

Jako východisko je kladen pojem, který si již automaticky nese svoji vlastní negaci a mezi nimi vzniká boj. Např. černá kočka a její negací je logicky bílá (zpředmětněno). Boj se dá vyřešit jen povznesením na vyšší úroveň, ze které je pojem pochopen a usmířen => proces pozvednutí, překonání, zrušení. Z ruin předchozího boje se vyzvedne nový pojem, který generuje opět svou vlastní negaci, a tak proces pokračuje, pokud se postupnou aplikací dialektiky neobnaží celá realita.

¹⁸ HEGEL, G. F. W. *Malá logika*, Praha : Svoboda, 1992. s 155.

K osvětlení dialektiky užijeme schéma:



Jelikož mluvíme o Hegelově dialektice, pokládám za nutné pohovořit v krátkosti o jeho logice. Moderní koncepcí logiky je, že je nástrojem, pomocí něhož vyvozujeme z některé premisy závěr (pokud není určen předpoklad – premisa, logika nám nepodá poznání).

Hegelova logika nepracuje s jakýmkoliv soudy či výroky, ale v jejím ústředí jsou pojmy! Samotná dialektika je metodou, která rozvíjí pojmy, jen pojmy mohou být pravdivými či nepravdivými, a pravdivost spočívá v dynamickém procesu, ve znamení překonávání samotných vnitřních protikladů. Zde jde Hegelovi o pomalé odkrývání pravdy na základě tohoto překonávání, které nás dovede až k absolutní pravdě, a ta je u něj možná skrze dialektický proces, jinak řečeno – světem hýbe rozpor – vlastní negace, díky které se přibližujeme absolutní pravdě! Čím je pravda, pravda je identitou věci samotné a pojmu (jde mi o výsledek tohoto procesu).

Hegel však tento názor nezastával, poněvadž premisa logiky je určena logikou samotnou. Logika tedy začíná bytím a odvíjí se ke svému závěru, jímž je absolutní idea – pravda sama.

Pojem bytí nese v sobě svou vlastní negaci – nic – co jiného je opakem bytí, než prázdnota – nicota – tedy nic, a dialektický protiklad mezi těmito pojmy je řešen přechodem k novému pojmu – dění, to zachycuje pravdu obsaženou v předcházejícím protikladu, pravdu přechodu bytí v nebytí a nebytí v bytí. V absolutní pravdě se všechny protiklady ruší, a tak již není třeba žádného boje, bylo dosaženo ideálu. Z hlediska logiky trpí dění stejnými nedostatky jako bytí, plodí svoje vlastní protiklady z rovnováhy vznikání a zánikání, a tak ustupuje vyšší realitě, ve

kterém se nicota a bytí definitivně smiřují (z hlediska logiky Hegelovy, je nicota a bytí ve vztahu kontradikce).¹⁹

Nejvýznamnějším Hegelovým dílem je *Fenomenologie ducha* (1807), v kterém se zabývá právě říší ducha, ale Hegelovský duch není zákonem pro veškeré dějství a ani jeho poznání se neodvíjí tradičně na základě společenských styků, poznání se totiž uskutečňuje v mysli filozofa, který si uvědomuje sám podstatu bytí a každý člověk je součástí procesu sebeuvědomění ducha, protože se projevuje i skrze nás.

Hned na úvod pro lepší se orientaci uvedu stručně tři stupně říše ducha v procesu navrácení ze svého jinobytí – odcizení se samo sebe:

1. Subjektivní duch – se projevuje skrze člověka, teprve v člověku si duch uvědomuje sebe sama, duch tedy počne přecházet z bytí mimo sebe do stavu bytí pro sebe, ale tento vývoj je teprve počáteční. Říše ducha je protikladem přírody a člověk náleží právě k přírodě, odlišuje se od ní jen svým jinobytím – bytím jinak než.
2. Objektivní duch – např. stát, Hegel považuje za tohoto objektivizovaného ducha, jako i rodinu, společnost, které stát tvoří a dějiny v nichž se vyvíjí. Subjektivní duch, který je ztělesněn v jednotlivém člověku, vstupuje v rodině potažmo společnosti do vyššího stupně, jímž je právě objektivní řád.
3. Absolutní duch – je nejvyšším stupněm, stupněm, kdy se duch navrátil ze svého sebeodcizení a je plně u sebe, je plným absolutním ideálem.

Náboženství je jedním ze tří stupňů říše absolutního ducha:

1. umění
2. náboženství
3. filozofie

Terčem Hegelovy kritiky náboženství je, že rozštěpuje lidskou přirozenost proti sobě samé – je to následkem každého náboženství, náboženství odděluje Boha od člověka a lidského světa a umisťuje ho na „onen“ svět.

Odcizené vědomí si samo neuvědomuje, že duchovní kvality, které na Bohu uctívá, jsou v reálu jeho vlastními. Toto nám bude tvrdit v návaznosti na Hegela jeho kritik Feuerbach, jenž však vidí náboženství jako dílo člověka, které ho odcizuje sobě samému, poněvadž člověk abstrahoval svoje dokonalosti do nebes. Hegel označuje toto odcizené vědomí jako odcizenou duši, které promítlo jeho bytostnou povahu do míst, která jsou mimo jeho dosah. Hegel tedy napadá zvláště judaismus a křesťanství, která jsou založená na Bohu

¹⁹ Srov. HEGEL, G. F. W. *Malá logika*, Praha : Svoboda, 1992. s. 8–78.

jako bytosti zcela odlišné od lidského světa. Hegel nám v návaznosti myšlenek vnucuje myšlenku výkladu naší víry v Boha jako projekci našich vlastních atributů navenek, což nám jasně asociuje Feuerbachovu koncepci náboženství. To je opravdu zajímavé v souvislosti s tím, že Hegel byl členem luteránské církve.

Nyní objasním pojem fenomenologie, jehož překlad už nutně hovoří o výkladu tohoto pojmu, fenomén je jevem a logos – věda, rozum, slovo, tedy to co smysly nebo mysl přímo zaznamenávají – plně vnímají (u Kanta nemůžeme poznat věc o sobě, nýbrž jen to, jak se nám daná věc jeví). Fenomenologie obecně tedy znamená studium toho jak se nám daná věc jeví. Slovní spojení fenomenologie ducha tedy bude označovat to, jak se nám jeví duch, ve skutečnosti je to spíše to, jak se duch jeví sobě samému.

A cílem fenomenologie je právě pravé poznání – absolutno, pravé poznání reality, kdy již nejde danou věc více prohlédnout, jít za (Hegelovi jde o absolutní poznání). Jeho metoda tedy spočívá v rozvoji vědomí ke konečnému cíli – reálného poznání.

Hegelova filozofie se nazývá absolutním idealismem a již z výše psaného textu víme z jakého důvodu, ale pro jistotu ještě uvedeme jedno vysvětlení, proč právě absolutní idealismus:

Pravda je na počátku jen duchovní substancí (tímto myslím absolutní ideál – říší absolutní pravdy, kam se odcizený duch snaží navrátit) a vyvíjí se v hmotu, vesmír, život individuální – subjektivní duch, ve stát – objektivní duch a vrcholem je prý věda, v níž neuvědomělé se stává uvědomělým – říše absolutního ducha.

Nejprimitivnější formou poznávání je dle něj smyslové poznání, které nám předává smyslovou jistotu – data, zaznamenávána našimi smysly, ale toto poznání je dle něj neadekvátní.

Od naivní – primitivní formy vědomí přechází k dalším dvěma stupňům – vněm a rozvažování. Každý stupeň vědomí je vyšším stupněm poznání.

Na úrovni vněmu odlišuje vědomí objekty s ohledem na jejich univerzální vlastnosti, ale toto vědomí – poznání se opět jeví Hegelovi jako nedostatečné, a tak vstupuje na scénu rozvažování, které pojímá pojmy, naše výtvořiny jako objekty, kterým je třeba porozumět. Vědomí se zde již pokouší chápat své vlastní výtvořiny, má tedy za svůj předmět sebe samo. Vědomí tedy učinilo velkolepý pokrok, nýbrž zde začalo reflektovat o sobě samém – je tedy sebe-vědomím.²⁰

²⁰ Srov. HEGEL, G. F. W. *Phänomenologie des Geistes*. In <http://www.filsof.cz> [online]. Pavlíček O., posl. aktualizace 25. 6. 2007, [cit. 2007-06-09]. Dostupné na http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=3268&kapitel=1#gb_found. VI. Geist, s. 65–105.

Na toto sebe-vědomí navazuje koncepce pána a rába a odcizení, jež byly inspirací Marxovi, pro vybudování koncepce odcizené práce, kdy řešení problému viděl v odstranění soukromého vlastnictví a v zrušení rozdělení lidstva na vládce a ovládané.²¹

²¹ Srov. SCRUTON, R. *Krátké dějiny novověké filsofie*. Brno : Barrister & Principal, 2000. s. 186–202.

2 VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ

Nejprve pokládám za nutné vysvětlit obsah těchto pojmů. Snad se zde nezachovám jako sv. Augustin ve svém *Vyznání*, kdy se ptá, co je ten čas, který nám všem je tak známý, běžně tento terminus technicus užíváme a všichni mu rozumíme, ale zkusme ho definovat. Nyní chci citovat Augustinovu frázi na téma co je to vlastně čas: „*Vím to, když se mně naň nikdo netáže, mám-li to však někomu vysvětlit nevím.*“²²

Dále pak považuji za velmi důležité pro naše evropské představy o ideálním vzdělaném člověku, zmínit řecké pojetí, z něhož dnešní vychází.

2.1 Pojem výchova

Tento pojem se povětšinou definuje jako záměrné a cílevědomé působení na jedince s úmyslem formace jedince v různých složkách osobnosti. Je cílevědomou, plánovitou a všestrannou přípravou edukanta pro osobní život ve společnosti a pro společenské funkce.

Tímto výchovným působením, s cílem změn ve složkách osobnosti, předáváme jedinci kulturní dědictví z generace na generaci a tak uchováváme ve výchově vlastní společnost a svou kulturu. Díky sociálnímu učení nemusíme již učinit zkušenost, kterou nutně před námi zakusil náš předek, a proto můžeme pokračovat v dalším vývoji, nemusíme opět stát na zelené louce a vše zakoušet znovu a znovu. Žijí tedy z toho, co mi připravily generace předchozí. V tomto případě můžeme mluvit o výchově jako působení osob vyspělejších na méně vyspělé, jež je přivádí k vyššímu stupni kultury. Tím můžeme nyní zdůraznit jednu z koncepcí – výchovných přístupů, kdy na nehotového člověka působí (formuje) již člověk hotový (vychovatel). Další výchovný přístup zase vyžaduje aktivní podílení se vychovávaného na svém sebeutváření (důležitý je zde postoj vychovávaného k procesu vlastního seberozvoje).²³

V souvislosti s již etablovanou výchovou, nemohu opomenout socializaci, kterou chápeme jako proces sociálního učení, v němž si jeho subjekt osvojuje určité postoje a chování, kulturní návyky a zvyky, vědomosti etc. Pro nás je povětšinou stěžejní primární socializace, která je ve vývoji lidského jedince tou nejdůležitější, zde můžeme napáchat nejvíce chyb (dle Freuda), primární socializací míníme rodinu v nejužším slova smyslu a dále můžeme hovořit o socializaci sekundární (výchovně – vzdělávací instituce).

Nyní si položíme otázku: „Co je smyslem výchovy, výchovné činnosti?“

²² AUGUSTINUS, A. *Confessiones*. Praha : Kalich, 1996. s. 391.

²³ Srov. PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. s. 257.

Smyslem je vytvořit zodpovědného jedince, předat vychovávanému takové osobnostní vlastnosti, které ho uschopní k samostatnému a odpovědnému společenskému životu. Smyslem výchovy, ale i vzdělání je vést jedince životem tak, by se sám dokázal postavit na vlastní nohy a aby to co získal, byl schopen předávat dalším (nejen vyplývajících z vlastní reprodukce).

Poněvadž je výchova cíleným a záměrným jednáním, musím vědět, čeho chci vlastně výchovou dosáhnout a jak toho dosáhnout, proto máme cíle, normy, ideály a různé návody jednání. Výchova se totiž vnímá jako směřování k určitým cílům, které si tvoří sama společnost. Nejprve si musím stanovit cíl výchovy (čeho chci výchovou docílit) a pak teprve mohu přemýšlet o metodách či prostředcích. Výchovný cíl je představou vychovávajícího, kterou chci v praxi naplnit na vychovávaném (představa o tom jaký má edukant být). Mám tedy jistý ideál, jehož chci svým cíleným jednáním dosáhnout a všechny takové schopnosti a znalosti, které společnost považuje za důležité se mohou stát tímto výchovným cílem.

Cíl mnohdy utváříme dle určité normy ideál, a tak cíl nesmí být vzdálen reálnému životu, měl by být jednoznačný a neměl by mít negativní nádech.

Tvůrci cílů jsme my, účastníci reálného života, a proto i naše cíle mají být mířeny tímto směrem, k praxi, ne do nebes, cíl má být dosažitelný.

Výchovný proces se vyznačuje svým cílem, obsahy, prostředky a podmínkami. O cílech jsme si řekli již výše, a tak si vysvětlíme nyní prostředky výchovy. „Co míním tímto pojmem?“ Nic jiného než to, jak předpokládaných cílů dosáhneme. Řadíme sem metody vyučování, organizaci, pomůcky, didaktické techniky, stejně tak i dovednosti pro zvládnutí stanovených cílů.

Podmínky jsou určeny subjektem a objektem výchovy, jejich psychická a fyzická vybavenost, kvalifikace subjektu, prostředí, sociální, rodinné a ekonomické podmínky etc. Hovoříme tedy o podmínkách, za kterých k výchově a výuce dochází, jež ovlivňují učební klima třídy (máme se snažit o podporující, stimuluující klima ve třídě). Zde mohu nyní pohovořit i o samotném subjektu výchovy, který zprostředkovává výchovný proces, je třeba aby tento jedinec znal sám sebe, věděl, co může nabídnout, uměl naslouchat a jednat s lidmi, měl by být tedy empatický, otevřený, flexibilní, ale hlavně kritický sám k sobě a nejenom k druhým (objektu výchovy).

Postupně se nyní dostáváme k otázce, kdo by měl v dnešní společnosti zprostředkovat výchovu, na koho by mělo být položeno toto příjemné břímě?

Odpověď je zde jasná, hlavní úkol ve výchově jedinců je kladen na rodiče, kteří se snaží přenést tuto příjemnou povinnost co nejvíce na výchovně – vzdělávací (nejenom státní) instituce.

Od dob rozpadu patriarchální společnosti, industrializace, touze po kariérním růstu ze strany žen, matek, rodiček, primárních vychovatelek... Nutně zde taktéž můžeme hovořit o úpadku judeo-křesťanské morálky a tím pádem i ztrátě neochvějných hodnot, Franklovské existencionální frustraci, tedy ztrátě smyslu života a dnešních dopadech na společnost v podobě sociálně patologických jevů.

Rodiče si mohou určit sami výchovné cíle, prostřednictvím kterých budou rozvíjet osobnost dítěte, jsou odpovědní za výchovu jako celek i za cíl výchovy (skládá se totiž z dílčích cílů).

Celkovým cílem výchovy je osoba autonomní, zodpovědná, s vlastním étosem a hodnotami vlastní kultury. Zde si musíme uvědomit, že to co jedna kultura pokládá za normální a běžnou součást života, pro naši kulturu může být zcela nezvyklé; pak se nesmíme chovat etnocentricky, hodnotit „barbarskou“ kulturu dle našich norem a ideálů jako za nepravdivou a scestnou, ale k dané skutečnosti musíme dle R. Benediktové přistupovat ve jménu **kulturního relativismu**, pro nějž je stěžejní tolerance k jiným kulturám, chápe každou kulturu jako jedinečnou entitu. Ve své knize *Kulturní vzorce* vychází z předpokladu, že každá kultura má svůj vlastní rámec kulturních vzorců, a ty jsou integrovány kolem dominantní konfigurace, která činí danou kulturu výjimečnou.²⁴

Rodičům nesmí být odňata odpovědnost za výchovu svého dítěte, musí být naopak státem podporováni v tomto důležitém úkolu, vyplývajícího nejenom z vlastní reprodukce, nesmějí rezignovat, měli by využít potence výchovy, formace jedince a navíc smysluplně. Samozřejmě, že naše legislativa myslí i na rodiče, kteří nejsou schopni se tohoto úkolu zhostit a naopak mohou jedince svým zacházením psychicky a mnohdy i fyzicky pozměnit. Otázkou pak je, zda za tímto zklamáním nestojíme i my, poněvadž my máme jít vstříc lepším zítřkům, vychováváme a potažmo vzděláváme si vlastní budoucnost a je jen na nás zda bude růžovou.

Jak všichni víme, od 18. století přebírá výchovnou úlohu církev stát, který se společně s rodiči podílí na celkové formaci jedince. V každém případě z výše psaného doufám nevyplývá, že škola může napravit či vyrovnat nedostatky v primární rodinné výchově, to by byl opravdu ideál, nemůžeme totiž ovlivnit přirozené prostředí jedince v podobě domova,

²⁴ Srov. SOUKUP, V. *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha : Portál, 2002. s. 64–77.

kde může docházet k problémům v oblasti materiálních či sociálních faktorů, stejně tak můžeme jen částečně ovlivnit vrozené předpoklady jedince. Úkolem státu musí být materiální a morální podpora rodiny, již jen z běžné životní empirie mám možnost postřehnout, v jaké krizi se nachází dnešní rodiny. Rodina je přece stále základem státu, stát tvoříme my, jeho občané. Státy a vlády se tedy musí nutně zajímat o fungování rodiny s veškerou vážností, neboť prostřednictvím rodiny se jedinec zařazuje do širší společnosti.

Když uslyšíme slovo výchova, můžou se nám automaticky vybavovat výchovné styly (autoritativní, liberální, demokratický), druhy výchovy (tradiční, svobodná) či možné aspekty na výchovu rozumovou, mravní, tělesnou etc.

Co říci závěrem k výchově samé, snad že výchova je v našich rukou, každý z nás může být sochařem, jenž pěstí báječnou tomatii dle svých představ, ideálů, za podpory svého ministerstva kultury.²⁵

2.2 Pojem vzdělání

Od termínu výchova je třeba odlišit výraz vzdělání, tento výraz má totiž užší rozsah, vzdělání pak musíme chápat jako výsledek výchovy. Vzdělání je tedy výsledkem výchovného procesu, výchovy. Z toho tedy vyplývá, že společnost je ochotna uznat člověka za vzdělaného, přestože pokulhává po stránce mravní či tělesné výchovy a stejně tak hovoříme o člověku vychovaném, i když máme na mysli jeho společenskou vzdělanost.

Vzděláním míníme soubor osvojených vědomostí, dovedností a návyků, které jedinci umožňují správně chápat základní přírodní a společenské jevy a zákonitosti, a které mu napomáhají k úspěšné realizaci se v činnosti výrobní a kulturní.²⁶

Vzdělávání je v původním slova smyslu proces formování a zároveň vytváření souhrnu učivosti a osobnostně charakterové zralosti (tímto myslím setkávání s kulturními hodnotami jako např. jazyk, umění, mravnost etc. se spojeným úsilím subjektu a objektu o osvojení, jde mi o humanitu).

Náhled na vzdělání dle výše psaného se pozměnil následkem rozvoje moderní vědy, rozvojem nejenom informační technologie, a tak se stává principiálně nekonečným procesem. Dnes se snažíme o všeobecné vzdělání každého jedince, na vzdělání má právo každý člen společnosti, je třeba ho každému poskytnout, pak mluvíme o demokratizaci výchovy, ale co se týče odborného vzdělání, vytváříme si specialisty na určité oblasti, ale je utopií to, že v dnešní

²⁵ Srov. BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. s. 95–154.

²⁶ Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky, úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. s. 15.

době by mohl být člověk eklektikem, i když nepopírám periferní vidění, ale popírám potenci odborného vzdělání jednoho člověka ve všech oblastech vědy, tj. nemožné.

Od dob povinné školní docházky je vzdělání kladeno na bedra školám (vzdělávacím ústavům) a vzdělávají právě učitelé, opět prostřednictvím ideálů vzdělání v podobě učebních plánů a osnov.

Stejně jako máme různé druhy výchov, tak máme i různé druhy vzdělání, jako např. všeobecné × odborné, praktické × teoretické, materiální × formální, podle stupňů státních institucí (základní, střední...), podle převažující koncepce skupiny oborů (přírodovědné, humanitní...).

Já osobně chápu vzdělání jako soubor získaných zkušeností, to co zprostředkováváme, vzdělanost jako určitý stav člověka a vzdělávání jako činnost, děj, kdy zaznamenávám křídou poznatky na nepoznamenanou tabuli.

Musím však podotknout, že je vždy lépe hovořit o výchovně vzdělávacím procesu, již jen z toho důvodu, že vzdělání je podmnožinou pojmu výchova a ve školní praxi si nedovedu představit oddělenost těchto pojmů, učitel totiž nutně vychovává i vzdělává.

2.3 Antické pojetí výchovy a vzdělání (Platón a Aristoteles)

Mnohým se může zdát, že vlastně tato kapitola je zde zcela zbytečnou a že svým konceptem sem vůbec nezapadá, avšak kdo si toto myslí, mýlí se a v následujícím vysvětlím z jakého důvodu.

Poněvadž evropský pohled na vzdělaného, vychovaného či lépe kultivovaného člověka má svůj původ v ideálech antické filozofie (v řeckém pohledu na člověka), převážně tedy v dílech nejvýznamnějších antických myslitelů (a nebojím se říci pedagogů), jako byl Platón či Aristoteles, oba dva jsou významnými filozofy, ale také jsou zakladateli škol (Platónova Akademie a Aristotelovo Lyceum). Evropská kultura vůbec se utvářela na hodnotách antické filozofie a judeo-křesťanské morálky a postarala se o vývoj evropského myšlení.

Vyspělejší výchovné a vzdělávací systémy začaly vzkvétat teprve v antickém Řecku. Řecko bylo tvořeno řadou městských států (polis) s různým typem sociálního zřízení. Nejvýznamnější z nich jsou však Sparta a Athény a v každém z těchto států se vyvinul specifický výchovný systém. Sparta byla zemědělský stát s aristokratickým zřízením, kde výchova svobodných občanů byla státní (většinu obyvatelstva tvořili otroci) a to pro hochy i pro dívky, měla vojenský charakter a hlavním druhem výchovy byla výchova tělesná a branná. Sparta byla typickým vojenským státem.

Zatímco Athény byly rozvinutějším státem jak v ekonomické oblasti (zemědělství, obchod a řemesla), tak v oblasti sociálně politické (demokratické zřízení i kulturní). Rozkvět filozofie, věd a umění, zde vedl ke vzniku podstatně náročnějšího a komplexnějšího výchovného modelu. Cílem athénské výchovy byla kalokagathia (ideál krásy a dobra), která se uskutečňovala syntézou výchovy rozumové, tělesné, mravní a estetické. Vznikl i třístupňový systém škol, které byly soukromé a pouze pro hochy. Athény směřovaly všeobecnému a liberálnímu vzdělání.²⁷

2.3.1 Platón (427–347 př. n. l.) o výchově a vzdělání

Názory na výchovu vyložil Platón okrajově v dialogu *Menón*, kde je zcela ovlivněn metodou svého učitele Sokrata. Svůj vlastní náhled na výchovu pak vykládá hlavně v *Ústavě* (v knize VII.) a *Zákonech* (v knize VII.), které budou pro naši analýzu stěžejními.

Cílem výchovy je dle Platóna vychovat odpovědného a zodpovědného svobodného občana, jenž se bude s nadhledem spoluúčastnit na společenském rozhodování městského státu.

V *Zákonech* Athénský host, v duchu své polis, hovoří o správné výchově ve směru ideálu kalokagathia. „...*správná výchova se má vším způsobem jevit schopnou, aby dělala těla i duše co nejkrásnějšími a nejlepšími, to je asi jistě tvrzení správné.*“²⁸

A jaký je dobrý občan starořeckého světa, ten kterému „nechybí“ areté – zdatnost, ctnost – dokonalost v kvalitách a dovednostech obsažených v lidské přirozenosti.

V úvodu bych zmínila otázku Menóna k Sókratovi: „*Můžeš mi říci, Sokrate, zdali je zdatnost věc učení? Či to není věc učení, nýbrž cvičení? Nebo ani cvičení, ani učení se, nýbrž se jí dostává lidem přirozeností, či nějakým jiným způsobem?*“²⁹

Platón v *Ústavě* tvrdí, že areté je výsledkem výchovy, vzdělání, učení a péči o vlastní duši, tady navazuje na svého učitele Sokrata, který tvrdil, že zdatnost je předmětem vědění (vědění dle Sokrata je již v mysli žáka přítomno, úkolem učitele je pomocí správně mířených otázek stimulovat, motivovat žáka k vlastní myšlenkové činnosti, která ho prostřednictvím vlastní myšlenkové práce přivede k uvědomění, vyvolání obsahu mysli, a tak učení není záležitostí drilu a memorování či transmisí nevědění Sofisty na jeho žáka. O této kritice nás může přesvědčit např. tento verš VII. knihy *Ústavy*: „...*že vzdělání není něco takového, za jaké je někteří jeho učitelé vyhlašují. Říkají totiž, že do duše, ve které není vědění, oni je vkládají, jako*

²⁷ Srov. HANÁKOVÁ, M. *Úloha sportu ve volném čase*. České Budějovice : 2005. skripta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky volného času. s. 10.

²⁸ PLATÓN. *Zákony*. Platónovy spisy, Svazek V., Praha : Oikoymenh, 2003. s. 202, 788 e.

²⁹ PLATÓN. *Menón*. Praha : Oikoymenh, 2000. s. 73, 70 a.

by vkladli zrak do slepých očí“³⁰). Zdatnost lze získat tedy podle Platóna ze vzdělání, z přirozenosti a výchovou, poněvadž zdatnost díky tomu, že je postavena na vědění, je naučitelná, jelikož člověk ze své přirozenosti má touhu učit se, poznávat. Pokud se nám člověk nezdá ctnostným, nedospěl ke zdatnosti, může podle něj za to špatná výchova a špatné je třeba vyhledat, pojmenovat a odstranit z výchovy, vždyť pro potřeby státu je nám třeba zdatných občanů v rozhodování.

Když je tedy zdatností muže dle *Menón*a to, že je schopen spravovat věci své polis a při této správě má činiti dobře a zlému se vyhýbati, zdatná žena je pak ta, jež správně pečuje o dům a svého muže.³¹

Platón vidí ve výchově prostředek k zachování a upevnění ideálního státu, cílem platónského státu je tedy přibližování se ideji dobra prostřednictvím námi vedené výchovy (jak jsme již výše v souvislosti s idealismem Platónovým pravili: Ve své filozofii chápe Platón reálný svět jako pouhý odraz dokonalého světa idejí. Nejvyšší ideou je idea dobra, které jsou podřízeny idea pravdy, idea krásy a idea spravedlnosti, a jim pak ideje další).

Důležitým pojmem, který nemohu opomenut je **paideia** (z řec. pais – dítě) a značí výchovu. Tato myšlenka je základem řeckého vzdělávání, její součástí byla gymnastika, rétorika, filozofie, historie, hudba, gramatika, matematika a zeměpis. Tímto vidíme, že cílem mělo být celkové utvoření osobnosti, kde úkolem učitele mělo být odpoutání mysli žáka od materiálního, smysly poznatelného světa do světa pravdy, abstraktního, duchovního myšlení.

Athénský host v Platónových *Zákonech* se vrací znovu a znovu k jedné myšlence a to té, „že totiž **výchova je vlečení a vedení dětí k zásadám, které jsou zákonem vysloveny jako správné a spolu uznány za vskutku správné od mužů nejzpůsobilejších a zkušeností nejstarších.**“³²

Platón tedy požaduje **veřejnou výchovu** veškeré mládeže z rodin svobodných občanů mužského i ženského pohlaví³³ (Aristoteles vynechává ze své koncepce vzdělání žen) a to ve státní škole již od předškolního věku. V *Zákonech* hovoří Platón dokonce o výchově prenatalní, kdy v duchu kalokagathia má dítě vyrůstat, co nejsprávněji již v tom neútlejším věku, kdy je ještě živeno v útrokách své matky. A jak si Athénský host představuje tuto výchovu, dítěte, jež ještě nespátrilo světlo tohoto světa (nemyslím tímto existenci, ale fyzikální zákony)? „Kdybych nemyslel, že se bude zdát, jako bych žertoval, řekl bych ještě

³⁰ PLATÓN. *Ústava*. Platónovy spisy, Svazek IV., Praha : Oikoymenh, 2003. s. 249, kniha VII., 518 c.

³¹ Srov. PLATÓN. *Menón*, Praha : Oikoymenh, 2000. s. 73–80.

³² PLATÓN. *Zákony*. Platónovy spisy, Svazek IV., Praha : Oikoymenh, 2003. s. 64, 659 d.

³³ Srov. PLATÓN. *Zákony*. Platónovy spisy, Svazek IV., Praha : Oikoymenh, 2003. s. 202, 788 a.

*i to, že je třeba na ženy chodící s útežkem po ten rok nejvíce ze všech žen dávat pozor, aby se těhotná žena neoddávala ani nějakým hojným a výstředním rozkoším, ani zase strážným, nýbrž aby prožila tu dobu hledíc si toho, co je jasné, milé a vlídné.*³⁴ Nejenom tím tedy, že se má dítě různě natřásat, modelovat, např. častými procházkami, ale má se dbát i na jeho duševní stav, proto by se žena měla vyhýbat různým stresům, strastem, zkrátka těžkostem života.³⁵

Výchova podle Platóna není jen záležitostí rodiny, ale celé obce. Cíl výchovy vidí v přípravě řádných občanů, kteří budou odpovědně a úspěšně plnit své sociální funkce. Hlavní důraz klade ve shodě se svým filozofickým racionalismem na výchovu rozumovou, k níž se pak připojují další výchovné složky, jako je výchova tělesná, estetická a mravní (podle struktury paideia).³⁶

Nejvíce se však o Platónově pojetí výchovy a vzdělání dočteme v jeho *Ústavě*, kde je umístěno jeho slavné podobenství o jeskyni, a to v VII. Knize, která si dle mého mínění zaslouhuje větší pozornost na těchto stránkách.

Podobenstvím o jeskyni se nám pokouší Platón naznačit rozdíl mezi duší vzdělanou a nevzdělanou, uvádí smyšlenou a místy krutou situaci, kde jeskyně je obydlím lidí, kteří jsou od dětství připoutáni na nohou a šíjích, nemohou otočit hlavou, nehovoří mezi sebou, vidí jen před sebe, jsou tedy jen živými loutkami čistě stvořenými pro tuto konstrukci, otroky nemilosrdného tyрана. Tito lidé mohou díky okovům hledět jen před sebe, na stěnu svého obydlí a na ní vidí obrazy stínohry, jež jím je skutečným světem. Stínohra je možná díky ohni, který je rozžehnut mezi jeskyní a světem na světle, jedním velkým divadlem se zídka, podél níž chodí lidé s loutkami, kteří mezi sebou taktéž hovoří. Tyto loutky vyčnívají nad zídka a právě stíny těchto loutek naši nesvobodní v odrazu vidí a tato nepovedená inscenace, manipulace, mámení je pro ně skutečným světem, žijí v klamu, nepravdě, v nevinné nevědomosti a ke všemu jsou zbaveni svobody (v privaci, jsou zbaveni toho, co k člověku neodmyslitelně patří díky rozumu a svobodné vůli, toho, co vyplývá z lidské přirozenosti).

Jenže poté jednoho z těchto lidí osvobodíme, strhneme mu řetězy a přinutíme ho otočit šíji, bez pomoci by se totiž tento člověk nemohl stát vzdělaným, nemohl by se vydat po cestách za pravdou, za dobrem samým, ale je zde třeba si uvědomit, že jen svobodný může osvobodit od šalebností a nevědomosti. Tento náš člověk, jenž postupně nabývá svobody, žil celou dobu v temnotách, a tak ho ze samého světla bolí oči, poznání tedy bolí, výchova není tedy bez

³⁴ PLATÓN. *Zákony*. Platónovy spisy, Svazek IV., Praha : Oikoymenh, 2003. s. 207, 792 e.

³⁵ Srov. PLATÓN. *Zákony*. Platónovy spisy, Svazek IV., Praha : Oikoymenh, 2003. s.202–207.

³⁶Srov. PLATÓN. *Zákony*. Platónovy spisy, Svazek IV., Praha : Oikoymenh, 2003. s. 203–204, 789 e.

bolesti možná. Je zmaten, touží po návratu do svého světa nevědomosti, odmítá přijmout nová fakta, vzdoruje, vždyť starým si byl jist, člověk vyžaduje jistotu a bezpečí, proto je ochoten se vzdát i části toho, co mu proto, že je člověkem náleží (viz totalitní režimy). Tedy brání se novým možnostem, nevědomost nebolí, ale vše chce svůj čas, cesta za poznáním je dlouhá, je zapotřebí adaptace, postupně poznává nové, nové poznatky nahrazují starou nevědomost, přichází postupně k podstatě věcí, nastává tedy obrat duše v krajině poznání, je šťasten, že mu toto probuzení ze spánku bylo poskytnuto.

Kdyby však tento náš člověk měl znovu vejít do dřívějšího obydlí, byl by velice nešťasten, poněvadž již ví, jak chutná svoboda, jak vypadá reálný svět, jaká je samotná pravda, byl by to tedy bolestný návrat. A tento náš člověk by byl mezi starými známými ubohým bláznem a budil by v nich jen výsměch, soukmenovci žijící v nevědomosti by pak jeho poblouznění přičítali jeho cestě za světlem, a tak by se sami této cestě bránili i za cenu smrti toho, který je osvobozuje, který je vede k poznání. Ztrestali by rozvratný individualismus, který vede k postupnému rozkladu toho, čím byli živeni, v čem vyrůstali, toho, co dále předávají.

Život jedince je podle R. Benedictové utvářen vzorci chování, principy a tradicemi společnosti, v níž žije. Dle jejího názoru žádný celek není pouze souhrnem jednotlivých částí, ale je výsledkem neopakovatelného uspořádání a vztahů, které vytvářejí jedinečnou entitu.

A tak náš hlavní aktér, ozářen světlem rozumu, stoupá vzhůru, aby došel cíle, ideje dobra, a tak není divu, že duše touží po návratu. Duše se přece po smrti rodí znovu a dar zapomnění jim řeka Léthé nedává brzy po smrti, nýbrž až před jejich příštím znovuzrození, proto si duše nevzpomíná na svět idejí, avšak postupně si rozpomíná a touží po návratu, touží ze sebe strhat ubohý kabátec, touží po smrti svazující matérie a pravé poznání se uskutečňuje právě rozpomínáním.

A nyní zpět k Platónovu podobenství. Cílem vzdělání je to, aby člověk dokázal načerpaného využít k rozšiřování dobra obecného, nejde nám o sledování individuálních dober, avšak samo vědění může sloužit zlu a toho je třeba se vyvarovat. Kdo je tedy ten, v jehož rukách by měla tkvět vláda? Kdo jiný než filozof, vládce, který stojí na nejvyšším stupni Platónova žebříčku, pak následují strážci, jimž je přisuzována ctnost statečnosti a poté pracující, jimž přisuzuje ctnost uměřenosti. Tedy mohutnostem duše člověka odpovídá v Platónově filozofii rozdělení úkolů v ideální obci.

A jak má být takový člověk, jenž se může honosit statusem filozof, vychováván? Má projít gymnastikou, musikou, jež udává strážcům harmonii, aritmetikou, geometrií, astronomií, která nutí duši pohlédnout do nebes, vede ji od věcí pomíjivých výše, ale základem všeho je

dialektická činnost, která je přístupna jen rozumu a jen myšlením můžeme dojít k podstatě dobra, ona je tou cestou, ona – dialektika, je vrcholem všech nauk.

A nyní k samotné výuce, žák k ní nemá být nucen, neboť by v duši nepřetrvala, nauk se mu má dostávat hravou formou a ne násilím, abychom rozpoznali k čemu se jaké dítě svou přirozeností hodí, k čemu inklinuje a dle svých schopností jsou postupně tříděni ke svým úkolům. Nauky se mají prolínat, navazovat na sebe, kdo vidí souvislosti mezi nimi, je schopen k dialektice, jež má být použita pro pravdu, ne pro mládenecké hrátky, kdy mi jde o to, ubít druhého argumenty, hrát si s ním jako kočka s myší, dialektika má vyšší cíle. A právě jim, filozofům, ať mužům či ženám, je dána do rukou vláda nad obcí.

„Všechny obyvatele starší než 10 let, kteří jsou v obci, pošlou pryč na venkov, jejich děti pak vezmou k sobě a budou je pěstovati odchylně od dosavadních zásad, jaké mají i rodiče...“³⁷

A touto separací dětí od rodičů (zde můžeme spatřit kořeny pro Rousseauova díla), výchovou dle způsobů a zákonů filozofů, a tak bude zbudována obec i její ústava.³⁸

Myslím si, že Platónův přínos v oblasti výchovy a vzdělání je více než významným a do jisté míry i pokrokovým, tímto např. myslím jeho náhled na prenatalní výchovu (v podobě péče o těhotnou ženu a její psychickou stránku), i když vzhledem k dnešní vědě nebudu ve vychvalování tohoto myslitele raději pokračovat, ale ve vztahu k dětem (jako občanům své společnosti, svého městského státu) byl rozhodně vnímavým.

2.3.2 Aristoteles (384 – 322 př. n. l.) o výchově a vzdělání

Je třeba si uvědomit, že Aristoteles byl hlavně filozofem, eklektikem a prvním typem myslitele, jehož názory na výchovu a vzdělání vystupují z jeho filozofického systému (ponejvíce z 8. knihy jeho *Politiky*), z vnímavého pozorování skutečností a jeho dalšího myšlenkového zpracování. Zatímco Platón byl ve svých myšlenkách idealistou, Aristoteles je realistickým milovníkem moudrosti.

Realista nám v opozitu vůči idealistovi tvrdí, že hmotný svět kolem nás je reálným a objektivně poznatelným, tento svět existuje nehledě na nás, zda ho vnímáme či ne. Poznáváme svět kolem nás smysly a hlavně rozumem, člověk je racionální bytost, jeho gnoseologie (noetika, nauka o poznávání) je založena na vnímání předmětů a abstraktní úvaze (zpracování). Naše poznání začíná smysly, kdy danou věc např. spatříme, oči předají tuto

³⁷ PLATÓN. *Ústava*. Platónovy spisy, Svazek IV., Praha : Oikoymenh, 2003.s. 278, Kniha VII., 541 a.

³⁸ Srov. PLATÓN. *Ústava*. Platónovy spisy, Svazek IV., Praha : Oikoymenh, 2003. s. 245–278, Kniha VII.

informaci do mysli, kde se hodnotí, kategorizuje pomocí specifických akcidentů a tyto nezbytné vlastnosti vypovídají o nějakém pojmu. Pojem tedy vychází z těchto abstrahovaných vlastností ze smyslového vnímání na reálný předmět (např. štěkající pes, vlastnosti, které vidím: čtyři nohy, chlupatý; odhlédneme zde od privace; slyším, že štěká, smyslové předám mysli dle kategorií, živočich, který štěká a automaticky je přiřazen pojem psa, který odpovídá obsahem i rozsahem nezbytných vypovídání o dané věci).

A z Aristotelovy noetiky nutně vychází i pohled na výuku, praxe by dle něj měla předcházet teorii, nejprve danou věc vidím, smyslově uchopím a pak zařadím.

Aristoteles přijímá od Platóna pojem areté ve smyslu dokonalosti ve všem, tedy dosažení, na základě kultivace složek osobnosti výchovou (mravní, rozumovou, tělesnou, estetickou) blaženosti, životního štěstí a ideji dobra. A samotná polis, společnost pečuje o výchovu a pěstování lidských ctností, tedy morální a rozumový rozvoj jedince se může uskutečnit pouze ve společnosti druhých a smyslem existence městského státu je pečovat, umožnit štěstí svých občanů. Dobrým a ctnostným se člověk může stát třím způsobem a tj. přirozenost, zvyk a rozum, jsou tři prostředky k těmto dokonalostem. Přirozenost a rozum, neboť je třeba být člověkem, kterému přísluší tyto dokonalosti, je přece živočichem rozumovým (rod + specifická diference udávají druh; do rozsahu pojmu živočich mohu začlenit kočku, psa, opici, ale také člověka, ale co člověka odlišuje od těchto nižších forem, co mu esenciálně (esse) náleží, je rozum, a tak je živočichem rozumovým = člověk), zvyk je ale železnou košilí, zvyk který mnohé může pozměnit (vrozené vlastnosti), „*jsou totiž některé přirozené vlohy, které mívají sklon na obě strany a zvykem se mohou rozvíjeti k horšímu a nebo k lepšímu.*“³⁹ Člověk, když shledá dle rozumu, že může mnohé učinit lépe, může konat i proti svým návykům i přirozenosti a ctnostné jednání vyžaduje jistého předběžného vzdělání a navykání.

Výchovu má chránit zákon, tedy je v rukou zákonodárce (on uspořádává výchovu) a potažmo pak celé obce, protože jak již bylo řečeno, má být věcí veřejnou. Jde tedy o společný cíl. Polis má jeden společný účel, nemůže být tedy v rukách soukromých, kdy vyučujeme dítě dle své vůle (toho, co pokládáme my osobně za důležité, volíme).

A jaké mají být učební předměty pro dítě obce samé? Dle své doby je třeba se učit gramatice, tělocviku, hudbě a kreslení. Hudba byla zavedena do výchovy staršími pro správné využívání volného času, který se nemá vyplňovat hrami jako účelu, ale pro oddech po práci. Obsahem volného času „*pak, zdá se, zahrnuje v sobě libost, blaženost a šťastné žití.*“⁴⁰ Účelem hry je podle Aristotela zotavení (po práci) a zábava, které jsou záležitostí příjemnou

³⁹ ARISTOTELEŠ. *Politika*. Praha : Nakladatelství Petr Rezek, 1998. VII., 13 kap., s. 275.

⁴⁰ ARISTOTELEŠ. *Politika*. Praha : Nakladatelství Petr Rezek, 1998. VIII., 3. kap., s. 292, 1338 a.

jako i sama hudba, jež se podílí i na výchově mravní, na pěstění mravních vlastností, nese si svůj emocionální náboj, je ale samozřejmě, že děti se nemohou oddávat veškeré hudbě, nejvhodnější je v tomto směru hudba dórská (je mírnou a vážnou).

Aristoteles je vnímavým učitelem, přistupuje k dítkům s ohledem na věkové zvláštnosti, nejvíce patrné je to v oblasti pěstování tělocviku, kde je příznivcem zlaté cesty a samotným extrémům se vyhýbá (atlet a lenoch). V mládí je třeba vykonávat lehčí cviky, by se tělo nevyčerpalo nerozumným, nepřirozeným cvičením a nedošlo k deformaci těl, taktéž je třeba se správně stravovat a vyhýbat se těžké práci, která překáží rozumu a potažmo tělu.

„Předně jest nutno pečovati o tělo dříve než o duši, potom o žádostivost, ovšem o žádostivost pro rozum a o tělo pro duši.“⁴¹

V závislosti na Platónovi pokládám za důležité se i u Aristotela zmínit o jeho pohledu na těhotenství a prenatalní výchovu, o níž hovoří Aristoteles v 16. kap., VII. knihy *Politiky*. Věnuje se zde i otázkám manželství, kdy a jaké osoby ho mají spolu uzavírat, stejně jako tomu, kdy mohou mít spolu děti. Těhotné ženy se mají věnovat svému tělesnému stavu, v podobě pestré stravy, častých procházek, nemají tedy zůstat nečinné. Aristoteles doporučuje poutě k bohům, kteří mají ve své kompetenci otázky těhotenství, jako ochránci porodu, ale taktéž neopomene zdůraznit jednu věc a to psychický stav, kterému je třeba věnovat větší pozornost, protože nevyváženost se projevuje na dítěti. Aristoteles uvádí takovou hezkou analogii: *„...poněvadž zkušenost učí, že děti přijímají mnoho od rodičky, jako rostliny ze země.“⁴²*

Jak je Aristoteles vnímavý a pokrokový v otázce psychosomatického stavu ženy, tak veskrze barbarský se nám může jevit řádek 20–27, kde se v duchu své doby zastává interrupce, z důvodu ekonomických. Stát má tedy provozovat redukční populační politiku, což je pro nás samozřejmě nepřijatelné.

Pokud dítě není usmrceno, je mu dovoleno žít, tak má být správně vyživováno (nejlépe mateřským mlékem), pro jeho zdárný tělesný vývoj, dále doporučuje kromě správné výživy, zdravý pohyb a otužování pro pěstění vojenské zdatnosti (z otužování má být vyveden zdravý návyk potřebný pro budoucí život, pokud má dítě něčemu navyknout, je třeba s tím začít hned od počátku).

Dále je vhodné, by se dítě vystříhalo lenivosti, dopřejeme mu tedy věku příslušnému pohybu v podobě hry, dozorcí nad výchovou dětem pro zdárnou výchovu taktéž vykládají vhodné báje a pověsti. Aby dítě nebylo ve výchově zkaženo hned od svého počátku, je třeba

⁴¹ ARISTOTELÉS. *Politika*. Praha : Nakladatelství Petr Rezek, 1998. VII., 15. kap. , s. 282., 1334 b 25–27.

⁴² ARISTOTELÉS. *Politika*. Praha : Nakladatelství Petr Rezek, 1998. VII., 15. kap. , s. 284, 1335 b 18–19.

nejenom pečlivého výběru hudby, písní, her, obrazů, ale také má být dítě střeženo otroků, kteří jsou nevhodných mravů, zkrátka by dítě od nich neodposlouchalo nevhodných výrazů.⁴³

Aristoteles je znám svým hylemorfismem (jedná se o komplementární vztah látky a tvaru v souvislosti s potencií a aktem jako dvou vnitřních příčinách všech věcí kromě první nezapříčiněné příčiny: hýlé – υλη, jako to, co se mění, poněvadž vše co má látku se mění. Věčné je ontologicky dříve než proměnlivé a nemůže být věčné to, co je podle možnosti, kdyby věčné bylo podle možnosti, bylo by věčné, mohlo by pak být proměnlivé. Ve III. kap. *Metafyziky* se Aristoteles zmiňuje o první látce a tvaru, jež nezanikají a ani nevznikají, neboť by musely vznikat opět z další látky a tvaru, jež je předcházely. Dále praví, že pro změnu je třeba měnitele – prvního hybného činitele, pak měnící se věc – látku a pak to, v co se mění – tvar – μορφη a v tomto věčném vznikání je třeba konce – vývojový řetězec, je logické, že kočka nemůže porodit myš, ale zase jediné kočku, každá podstata tedy vzniká z něčeho stejnojmenného, máme tři podstaty: 1. látka 2. tvar, forma, přirozenost a 3. jednotlivá podstata složená z látky a tvaru. V tomto řetězci musíme dospět k příčině, která sama o sobě již nevznikla a nemůže zaniknout, tato příčina již nemůže být podle možnosti, nemůže být složena z látky a formy – jednoduché a dokonalé jsoucno).⁴⁴

Podle Aristotela je každý předmět tvořen látkou a formou, forma pak je látkou materializována. Také tělo a duši chápe jako látku a formu jednotného celku. Duše pak má tři části: duši vegetativní se schopnostmi vyživovací a rostivou, duši senzitivní s pohybovou a vnímavou a konečně duši rozumovou, danou pouze člověku jako nástroj poznávání a myšlení.

Třem složkám duše pak odpovídají tři základní složky výchovy: výchova tělesná, mravní a rozumová. Aristoteles usiluje o integrovanou výchovu, a tak je třeba při výchově harmonicky spojit všechny tři základní výchovné složky. Konečným cílem výchovy je pak především rozumový rozvoj jedince a formování jeho morálního profilu. Aristoteles stejně jako Platón zdůrazňuje společenský aspekt výchovy, výchova má být státní, ale z veřejné výchovy vylučuje dívky (ženy jsou dle něj příliš praktické a nejsou schopny abstraktního myšlení).

Zde pokládám za nutné pohovořit i o Aristotelově vnímání volného času, který nám vykládá v *Etice Nikomachově*:

Aristoteles praví, že nejvyšší lidskou blažeností je činnost rozjímavá (nemyslí se tímto rozjímavá činnost v podobě modlitby, nýbrž činnost rozumová), která se může praktikovat

⁴³ Srov. ARISTOTELÉS. *Politika*. Praha : Nakladatelství Petr Rezek, 1998. VII.–VIII., s. 273–305.

⁴⁴ Srov. ARISTOTELÉS. *Metafyzika*. Praha : Nakladatelství Petr Rezek, 2003. XII., 2. a 3. kap., s. 313–326.

ve volném čase a volný čas označuje pojmem scholé, jenž je významný pro každého jedince. Aristotelovi však nejde o volnou, hýřivou zábavu, ale středem jeho zájmu jsou ctnostné činnosti. Scholé je hlavně časem pro vědu (filozofii – jež „*poskytuje slasti podivuhodné čistoty a trvalosti*“⁴⁵).

Aristoteles se velmi negativně staví ke hře, která dozajista dokáže pobavit, ale „*vzchází z nich pouze škoda, poněvadž se při nich nestaráme o zdraví a jmění.*“⁴⁶ Aristoteles nás pobízí tedy k tomu, abychom blaženost nehledali ve hře! Nesmíme ve hře vidět cíl, jaký by měl pak život smysl, cílem je pro člověka totiž blaženost?! Aristoteles nebere vniveč výrok Anacharsiův: „Hrát si, abychom mohli pracovat,“ připouští, že člověk potřebuje odpočinku (hra se podobá odpočinku), nemůžeme neustále pracovat, ale odpočinek opět není cílem, ten jest jen pro skutečnou činnost.⁴⁷

⁴⁵ ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Praha: Nakladatelství Petr Rezek, 1996. X., 7. kap. s. 270.

⁴⁶ ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Praha: Nakladatelství Petr Rezek, 1996. X, 6. kap.; s. 261.

⁴⁷ Srov. ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Praha: Nakladatelství Petr Rezek, 1996. X, 6. kap.; s. 262.

3 OSOBA A ZÁKLADNÍ MYŠLENKY JEANA JACQUESE ROUSSEAU (1712–1778)

18. století je dobou velkých zvrátů, ať v politické či ekonomické sféře, ale je hlavně více než plodné v oblasti myšlenkové, kdy sám Kant hovoří o tomto století, ve kterém sám žil, jako o století vznešených chimér. Taktéž je nazýváno stoletím pedagogickým, jelikož jeví velký zájem o výchovu, proč, je snad zřejmé. Je třeba se vyrovnat s industrialismem, který nese své chutné ovoce, ale mezi tímto sladkým ovocem, po kterém zatouží naše chuťové buňky, je i ovoce červivé skrz na skrz či hořké a trpké, jež chuťové pohárky rozdráždí v negativním slova smyslu a to je třeba vyřadit či postarat se o to, by se další plody nestaly obydlím a zároveň stravovnou pro červy, by celá úroda nebyla zmařena.

A jednou z těchto vznešených chimér je právě výše psaná osobnost francouzské revoluce, velký pedagog nejen své doby, i když se vlastně pedagogickou praxí přímo nezabýval (mimo dočasného místa vychovatele u hraběte Mably v Lyonu, kde se snažil pečovat o dva malé hochy, ale uznal sám, že se k této práci nehodí a odešel), avšak zanechal pedagogické vědě odkaz pro budoucí pokračovatele.

Proč zařazuji právě Rousseaua do této práce, je snad již zřejmé z úvodu a dále snad ze IV. kapitoly této práce, kde mi půjde o komparaci *Emila* s Kantovým dílem *O výchově*, avšak i v této části se pokusím ozřejmit svou volbu, proč právě Rousseau.

Pokud jmenujeme významné myslitele minulosti v oblasti pedagogické, vždy se mezi různými jmény objeví i on, jelikož zanechal svou nesmazatelnou stopu právě v této vědě. Víím, že Rousseau nepatří rozhodně mezi německé idealisty, ale z koho vychází a koho kritizují např. Kant a Fichte zrovna v této oblasti, totiž z Rousseaua, a proto pokud chci pochopit jejich názory na výchovu a vzdělání, je přece nutné znát i jejich inspiraci, toho, s kým se ve svých dílech vyrovnávají (myšleno ve výchově a vzdělání).

Myslím si, že zde není třeba uvádět ucelený a zevrubný životopis Rousseauův, jelikož on sám nám zanechal vlastní autobiografii ve *Vyznáních* a *Snech samotářského chodce*, by ospravedlnil svůj život a práci, jelikož se nám může mnohdy jevit v rozporu jeho myšlenkový systém s jeho reálným životem, tedy by se vypořádal s pomluvami svých bývalých přátel, jelikož v době kdy píše *Vyznání*, není zcela psychicky zdravý, trpí stihomamem, tyto prvky můžeme najít i ve *Snech*, i když dle prof. Nováka se nese obsah knihy v duchu vyrovnanosti a klidu.⁴⁸ Souhlasím s panem profesorem, že kniha je klidnější, láskyplná, ale i přesto, v ní

⁴⁸ Srov. ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. XC.

můžeme najít prvky nezdravé podezřívavosti: „v tom jsem si všiml, že mne předešel nějaký muž se zlým výrazem ve tváři; byl to zřejmě nějaký z těch špiclů, které mám neustále v patách.“⁴⁹

Jak došlo k tomuto obratu přátel z oblasti francouzského osvícenství v nepřátele, když je Rousseau prezentován jako jeden z nich a hlavně byl přece společností obdivován a na večírcích žádán (úspěchu a obdivu se mu totiž dostalo r. 1750 za *Rozpravu o vědách a umění*)? Pravdou je, že Rousseau bývá řazen k francouzskému osvícenství, ale jeho názory a postoje se trochu více odlišují v jedné důležité myšlence a to ve vládě rozumu, jelikož Rousseau nad rozum staví cit. Racionalitu rozhodně neodmítá, ale nad jeho chladností jako kontrolní systémy mají dohlížet cit a svědomí. Následuje do jisté míry sensualismus Lockův, Descartův, ale kráčí mnohem dále, je totiž hlasatelem citů, vášní, lásky. Zatímco osvícencům jde o racionalizaci společnosti, pokrok, obrodu ze strany kultury, tak Rousseauovi se zdá společnost nemocná a jejím lékem je návrat k přirozenosti, lidské bytí samo je od přírody dobré, ale bylo zkaženo historickým pokrokem událostí a to vedlo k dnešní zkažené civilní společnosti.⁵⁰ Podle jeho názoru tedy pokrok umění a věd nic nezlepšil, naopak člověka vyrval i s kořeny z jeho přirozeného stavu nevinnosti. K výše tázanému obratu a k přísnému vyhranění vůči encyklopedistům (Diderot, d’Alembert...) dochází v *Listu d’Alembertovi*. Negativního hodnocení ze strany společnosti se mu dostává r. 1762, kdy vydává *Společenskou smlouvu* a důležité pedagogické dílo *Emil čili O výchování* (bylo odsouzeno pařížským parlamentem a zakázáno i v Ženevě), a tak se postupně vzdaluje společnosti, skrývá se v ústraní, těší se přírodou a postupně se snaží o naplnění svých myšlenek: žít ze své vlastní práce a ne přiživovat se pro potěšení aristokracie.

Ano, v přírodě nachází uspokojení, v ní se realizuje (zabývá se i botanikou), v osamění splývá s prvotní přírodou, ona ho činí šťastným, je vzdálen od zkaženého světa, jemuž je třeba výchovy pro mravní obrodu a osvobození v jeho duchu, vždyť jenom právě narozený človíček, je nejbližší lůnu přírody, není vzdálen od skutečné lidské přirozenosti, (proto ho je třeba vytrhnout z pout společnosti, která by ho poznamenala, nebyla by mu rozhodně dobrým vychovatelem, právě naopak). „Kdybych zůstal volný, neznámý a osamělý, tak, jak jsem k tomu byl stvořen, konal bych jenom dobro, neboť ve svém srdci nemám zárodek žádné škodlivé vášně.“⁵¹ V tomto propojení s přírodou naplňuje svou filozofii, stává se původním přirozeným člověkem. V přírodě dochází k pocitu blaženosti a navrácí se opět k sobě: „Má

⁴⁹ ROUSSEAU, J. J. *Sny samotářského chodce*. Praha : K + D Svoboda, 2002. s. 152.

⁵⁰ Srov. DELANEY, J. JAMES. *Jean Jacques Rousseau*. In *The Internet Encyclopedia of Philosophy* [online]. Niagara University : James Fieser, 2006, posl. aktualizace 2007 [cit. 2007-05-04]. Dostupné na <<http://www.iep.utm.edu/r/rousseau.htm>>. s. 6–7.

⁵¹ ROUSSEAU, J. J. *Sny samotářského chodce*. Praha : K + D Svoboda, 2002. s. 105–106.

*sebeláska, se znovu stala láskou ke mně samému, vrátila se tak do přirozeného řádu a zbavila mě jařma cizího mínění. Od té doby jsem znovu našel mír v duši a také téměř blaženost.*⁵²

Rousseau je dobrodruhem, nepochopeným snílkem, v mládí je pln vášně, smyslnosti, o čemž nás může přesvědčit vztah k paní Françoise-Louise de Warens (1699–1768), kterou přezdíval familiérním označením „matka“. Té se mu nedostalo díky náhlé smrti několik dnů (míněno jeho pokrevní matky) po jeho narození. Paní de Warens byla nejenom jeho opatrovnici, přítelkyní, mecenášem, ale později i milenkou. Avšak životní partnerkou mu byla prostoduchá Lavoisurová, se kterou měl pět dětí, avšak žádného si neponechal, všechny dal do sirotčince, což je v opozitu s jeho myšlenkami v *Emilovi*, celý život si tento akt vyčítá, ale zároveň svůj čin ustavičně ospravedlňuje jak ve *Vyznáních*, tak ve *Snech*: „...k tomuto kroku mě přiměla obava z jejich osudu, který by pro ně byl tisíckrát horší a jemuž se jiným způsobem téměř nedalo vyhnout. Kdyby mi bylo lhostejnější, co se s nimi stane, když jsem nebyl schopen vychovávat je sám, musel bych je ve své situaci nechat vychovávat matkou, která by je zkažila, a její rodinou, která by z nich udělala stvůry.“⁵³ Když tak pročítám fragmenty z jeho života, ustavičně se setkávám s tendencí se ospravedlňovat za každou cenu, snaží se nám ukazovat v lepším světle, či si stěžuje na celý svět, který se vůči němu spojil, ano, jeho citlivost, možná až slabost mne dojíhá, sám o sobě mluví ve *Snech* jako o nejcitlivějším ze všech lidí. Co mu však nemohu upřít je to, že jak ve *Vyznání*, tak ve *Snech* (s. 73) se nám vyznává z velké lži, nespravedlnosti, které se dopustil na ubohé služebné Marion, na kterou svedl krádež.

Není snadným úkolem Rousseauovo dílo číst bez jakéhokoliv emotivního pohnutí, je tak rozporuplnou bytostí stejně jako jeho myšlenky, vzbuzuje ve mně soucit, toužím mu pomoci v jeho bolesti, pozbývá mnohdy střízlivost v líčení svých myšlenek, či evokuje ve mně odpor svou slabostí a rádoby upřímností, avšak zaslouží si rozhodně i náš obdiv pro své odhodlané nové myšlenky, kterými šokuje, postupuje proti tradičním názorům, např. na výchovu či pro jeho až feminní empatii⁵⁴.

Nyní pokládám za nutnost zmínit základní myšlenky Rousseauovy filozofie, aby se nám výklad *Emila* usnadnil, mezi jeho nejdůležitější práce dle mého mínění nepatří jen *Emil*, ale také *Společenská smlouva*, která vychází, jak bylo výše psáno, stejného roku (1762) a *Rozprava o původu nerovnosti mezi lidmi* (1755).

⁵² ROUSSEAU, J. J. *Sny samotářského chodce*. Praha : K + D Svoboda, 2002. s. 137.

⁵³ ROUSSEAU, J. J. *Sny samotářského chodce*. Praha : K + D Svoboda, 2002. s. 148.

⁵⁴ Snad právě on je tím, kdo obohacuje mužský svět empatií, ženskostí, které je třeba dle pana prof. Machovce k záchraně světa; ke spojení rozumnosti a citlivosti, osvícenecký rozum sám nic nevyřeší, avšak vzdaluje se z cesty; **filozof se dle něj má přiklonit k ženské charakterové stránce bytí**, kritizoval dílo mužské, chladné, racionální stránky, která je příčinou dnešního úpadku jak politického, ekologického, tak, nebojím se říci, i mravního úpadku, je zde tedy zapotřebí vnímavé ženskosti, lásky a svědomí; je třeba spojit síly s obsahem ženské stránky.⁵⁴ Srov. MACHOVEC, M. *Smysl lidské existence*. Praha : Akropolis, 2006. s. 23–24.

Za druhý *Discurs* (myšleno *Rozpravu*) již Rousseau nezíská žádné ocenění jako za předešlý, ale právě naopak, avšak toto dílo vymezuje jeho pozici v intelektuálním dědictví a určuje jeho směr pro následující díla (jako *Smlouva* či *Emil*). V tomto příspěvku se snaží i tentokrát zodpovědět otázku Dijonské akademie, která se pro tentokrát týkala dotazu po původu nerovnosti, zdali je ta nerovnost ospravedlnitelná přirozeným právem. A hlavním výsledkem Rousseauova díla je názor, že člověk je od přírody dobrý, ale byl zkažen pokrokem, a tak došlo k úpadku v dnešní civilizované podobě občanské společnosti.

Původní přirozený stav společnosti je pro něj zároveň i stavem rovnosti, avšak současné uspořádání společnosti vzniklo násilím, a je proto nespravedlivé a mezi lidmi rovnosti není. Jak vypadá původní přirozený stav? Dle Rousseaua se jedná o stav, kdy se lidé starají jen o své bytí, o své vlastní pudové zachování, tedy můžeme hovořit zde o člověku jako o živočichu, který je zpočátku omezen pouze smysly, žije rozptýlen po lesích, krmí se plody, avšak ještě není ani schopen využít všech darů přírody, nemá ani řeči a bydlem mu je stín stromů. Mezi těmito živočichy je připuštěn stav nerovnosti, kde silnější přežije na úkor slabšího, jedná se mu zde o nerovnost co do velikosti a síly jedinců, jen tato nerovnost daná samou přírodou je oprávněná a spravedlivá. Začali využívat různých předmětů, aby přežili ve velké konkurenci s ostatními tvory, oddali se pozorování světa a situací, které je obklopovaly, tito lidé se začnou setkávat a započnou se vyvíjet vztahy, jež jsou vedeny na základě jejich prospěchu. Zakladatelem občanské společnosti je člověk, který si okolíčkoval pozemek a nahlas vyslovil, že toto jest jeho a blázni byli ti, kteří mu uvěřili. Hmotné statky také symbolizují trvalou nerovnost mezi lidmi, jelikož je rozděluje na bohaté a chudé. Člověk již obdělává půdu, žije v rodinách, která mu je malou, ale pevně spojenou společností, vytváří si nástroje a pomalu se vyvíjí i řeč; která je nutná k vzájemnému se dorozumění, sdělení si informací, avšak tento vývoj byl postupný od neartikulovaných posunků ke složité řeči spojené s propracovanou gestikou a mimikou; a s řečí těsně souvisí i postupný vývoj rozumu. K původní vybavenosti člověka totiž přísluší svoboda, celistvost jeho existence, instinktivní výbava, soucit, ale i lidská vynalézavost – zdokonalitelnost, avšak jak vidíme, rozum nepatří k původním živočišným statkům, postupně se vyvíjí, patří k nejmladším celkům lidské přirozenosti. Svůj volný čas využívají k novým vynálezům, které jejich otcové neznali, člověk si vždy snažil práci co nejvíce zjednodušit, jednalo se mu o co největší pohodlí. Lidé usilují o uznání, prestiž, nastane soupeření, srovnávání se a hle, zde máme původ zla, lidé začali toužit po pomstě, satisfakci, započali si ve svém egoismu vzájemně ubližovat. To prý vedlo k tomu, že člověk je krutým a že mu je zapotřebí ruky, jež

ho povede.⁵⁵ Člověk dle Rousseaua však není krutým, je to jen nepochopení přirozené společnosti, poněvadž tento člověk hnán přirozeným soucitem neubližovat někomu bez jakékoliv příčiny, je tím nejjemnějším stvořením v tomto primitivním nacházení se. Pohnutí samolásky stojí ještě za šťastnou společností bez otrocké morálky a vlastnictví, které vede k nerovnosti mezi lidmi.

Postupně vznikají společenské celky, ustavují se vládci (despota, násilník) a poměr mezi vládcem a občanem je udán smlouvou, vzniká stát; hned tu máme další nerovnost, otroctví a poddanství. Lidé pozbyli vlastní svobody, svoboda v primitivním stavu byla jeho největším štěstím, nyní se stává otrokem společnosti, touží po jejím uznání a jen v ní se může uplatnit.⁵⁶

Tedy jedinou nerovností, Rousseauem uznanou, je nerovnost tělesné konstituce a duševních sil, avšak tato nerovnost nám neposkytuje žádných práv. Jako lidé jsme si všichni rovni, jak před Bohem, tak zákonem.

A nyní se můžeme věnovat *Společenské smlouvě*, avšak jelikož se mi nedostal k rukám český překlad tohoto díla a francouzského jazyka nejsem znalá, budu pracovat s jeho anglickým překladem, který je umístěn na stránkách THE ONLINE LIBRARY OF LIBERTY, *The Social Contract and Discourses od Jean Jacques Rousseau*, přeložen a s úvodem od G. D. H. Coleho (London: J. M. Dent and Sons, 1913).

Společenská smlouva je Rousseauovým nejdůležitějším politickým dílem, jejíž základy jsou právě v *Rozpravách*, která jí předcházela, základní myšlenky jsou směřovány ke státu, jeho vzniku a vnitřního ustanovení. *Společenská smlouva* je tím, čím člověk ztrácí svou přirozenou svobodu a neomezené právo, ale zároveň díky ní nabude občanských svobod a vlastnického práva. A meze občanské svobody určují obecná vůle a zákon.⁵⁷

Již první věta „Předmětu první knihy“ (The Subject of The First Book) hovoří o základní myšlence tohoto díla: „Člověk se rodí (zrodil) svobodný, a všude je v okovech.“⁵⁸ Opět tedy Rousseau horuje pro přírodní stav člověka, v kterém se mu dostávalo všeho, čehož si žádá lidská přirozenost, měl takových schopností, jichž bylo třeba pro plnění jeho základních tužeb.

⁵⁵ A jak vzniká dle Hobbesa stát, jak jinak než tím, že člověk pro svou ochranu před krutostí a nespravedlností si ustanoví stát jako ochrannou ruku, která ho chrání a pro tuto jistotu je schopen se vzdát části toho nejdůležitějšího co má, své vlastní svobody, odevzdává se obecné vůli (podle Rousseaua obecná vůle pohlcuje jednotlivce), stejně tak Hegel obhajuje i absolutní moc vládce a jeho nesvrhnutelnost.

⁵⁶ Srov. DELANEY, J. JAMES. *Jean Jacques Rousseau*. In *The Internet Encyclopedia of Philosophy* [online]. Niagara University : James Fieser, 2006, posl. aktualizace 2007 [cit. 2007-05-04]. Dostupné na <<http://www.iep.utm.edu/r/rousseau.htm>>. s. 7–9.

⁵⁷ Srov. ROUSSEAU, J. J. *The Social Contract and Discourses*. In *The online Library of Liberty* [online]. London : Cole, G. D. H.; J.M. Dent and Sons, 1913, posl. aktualizace 20. duben 2004 [cit. 2007-05-15]. Dostupné na <http://oll.libertyfund.org/Texts/Rousseau0284/SocialContractAndDiscourses/0132_Bk.html>. Book I., Chapter VII. s. 34–35.

⁵⁸ „MAN is born free; and everywhere he is in chains“ (Book I., SUBJECT OF THE FIRST BOOK, s. 27).

Pokud cit řídí konání přirozeného člověka nezávisle na rozumu, žije v souladu s přírodou a jejími zákony, je šťasten.

Jak již bylo v *Rozvahách* řečeno, člověk vyzoroval, že ve spojení nad živly i nebezpečnými zvířaty je vše snadnější, a tak započnou vznikat společenské celky a počátkem společnosti je právě rodina. Zde bych zacitovala z kapitoly O první společnosti: „*Nejstarší ze všech společností, a pouze to jediné přirozené, je rodina.*“⁵⁹ Rodina je tedy původním embryem státu, z níž se vyvine toto společenství, jež povstane ze společenské smlouvy. Z *Rozmluv* již víme, z jakých příčin vzniká stát, dokonce jsme vycházeli i z Hobbese, kterého Rousseau odmítá, zvláště co se týká nadřazenosti, vyvolenosti vládců nad porobeným lidem, odmítá tedy autokracii, to že by od přírody byla dána nerovnost v nadřazenosti a v kontradikci k němu v otroctví. Praví, že pokud jsou někde lidé v okovech od přírody, tak to jen proto, že tam otroci byli proti přírodě samé. Člověk tedy není ze své přirozenosti automaticky poddaným, ale co se týká autokracie, když nemůžeme diskutovat o poddanosti individua, tak jak můžeme hovořit o poddanosti celého národa, jenž je tvořen neotrockými jednotlivci, k nadřazenému aparátu! Národ vzniká spojením individuí za účelem potřeby uzavřením smlouvy a každá část tvoří nerozdělitelný celek a každá část tohoto společenského celku podřídí vůli svou vůli obecné. Obecná vůle se týká všech členů, vychází od každého svého člena pro blaho všech, je generálem, jelikož ustavuje jak práva, tak povinnosti všech částí celku. Rousseau udává i příklad, že když se člověk usadí na určitém území, musí přijmout pravidla dané společnosti, musí se podřídít obecné vůli tohoto státu.^{60, 61}

Co říci mám závěrem k tomuto dílu? Snad jen, že mě nadchla jeho horlivost pro lidskou důstojnost samu a osvobození národa, pravdou je, že v Rousseauově díle se snoubí hesla revoluce s jeho myšlenkami rovnosti, svobody (volnosti) a moci celku (bratrství),

⁵⁹ „THE most ancient of all societies, and the only one that is natural, is the family.!(Book I. THE FIRST SOCIETIES s. 28.).

⁶⁰ Srov. Book IV., VOTING. s. 81–82.

⁶¹ Zákony, kterými se toto společenství řídí, si národ vytváří sám, stejně jako si volí moc výkonnou. Národ má svou důstojnost a ovládá sám sebe, má tedy i suverenitu nad jednotlivými svými částmi. Ve své podstatě je cílem tohoto organizovaného celku návrat k původní přirozené svobodě, kdy jednotlivec popře svou osobní svobodu, svou vlastní vůli pro obecné blaho společnosti, obecnou vůli. Poté Rousseau kritizuje různé politické systémy a zastání u něj nalezne jen vláda aristokratická v podobě senátu římského (republikánského) a ideálu Ženevského parlamentu. Jak jsem již výše naznačila, Rousseau kritizuje svrchovanou moc vladařovu, vladař dle něj je jen úředníkem svého národa, nemá tu moc udávat zákony, pokud tak učiní, občané mu nemusí naslouchat, vždyť je jen jednotlivcem, co zmůže proti obecné vůli.

⁶¹ Srov. ROUSSEAU, J. J. *The Social Contract and Discourses. In The online Library of Liberty* [online]. London : Cole, G. D. H.; J. M. Dent and Sons, 1913, posl. aktualizace 20. duben 2004 [cit. 2007-05-15]. Dostupné na <http://oll.libertyfund.org/Texts/Rousseau0284/SocialContractAndDiscourses/0132_Bk.html>.

Book III., THAT THE INSTITUTION OF GOVERNMENT IS NOT A CONTRACT – THE INSTITUTION OF GOVERNMENT. s. 77–78.

avšak souhlasil by Rousseau s revolucí, která se udála ve Francii r. 1789? Dle mého názoru v takové formě jistě ne, vždyť byl kazatelem citu. „*Mé myšlenky jsou téměř vždy jen pocity...*“⁶² nebo „*Narodil jsem se citlivý a dobrý, soucit jsem doháněl až ke slabosti (...) byl jsem lidský, dobročinný, ochotný pomoci, byla to má záliba, ba dokonce vášeň...*“⁶³

3.1 Emil čili O výchování

Je dle mého hlavním dílem Rousseauovy filozofie, jehož ústředním pojmem je výchova, která je jednou z hlavních cest k nápravě společnosti, k návratu k lidské přirozenosti samé, jelikož člověk sám je totiž od přírody dobrý.

Tento snad mnohdy spíše román, je sepsán na popud Rousseauovy přítelkyně – slečny de Rochouartové, která se provdala za zhyralého pana Dupina de Chenonceaux, syna paní Dupinové, kde Rousseau zastával místo tajemnické. Slečna de Rochouartová se mu stala dobrou přítelkyní, se kterou často hovořil o výchově jejího syna, jelikož se bála, by z jejího milovaného synka nevyrostla kopie otce, jenž se topil v nepravosti. A právě na pobídku této přítelkyně započne Rousseau psát *Emila*, nad jehož sepsáním stráví osm let svého života, by pak r. 1762 jeho dílo bylo v Paříži 11. června veřejně spáleno, se svolením pařížského parlamentu jako protiústavní a protináboženské dílo. Za hlavní příčinu této proměny materiálu v popel a dým můžeme považovat IV. knihu, *Vyznání víry savojského vikáře*, jelikož zde Rousseau hlásá náboženství přirozené, kdy největším štěstím člověka na tomto světě je splynout svým citem s Bohem a viděti Ho ve všem okolo sebe, myšleno tím v přírodě, jelikož pravým náboženstvím je to, které můžeme poznat každý sám v přírodě, která nás obklopuje ve své kráse, díky svému citu a rozumu.

Tímto jeho dílem dochází k inovaci ve výchovatelské éře, jeho dílo je nenaplnitelnou utopií, která však mnohými svými myšlenkami inspiruje, zanechává stopu ve svých čtenářích. Reaguje na tradiční výchovu své doby v duchu jezuitském, kdy samo dítě je plodem dědičného hříchu, člověk je tedy od přírody zlý, je ho třeba učinit neškodným, utříbit ho tresty a odříkáním přivést na správnou cestu. Rousseau se snaží o reformu společnosti, která je v opozitu vůči soudobé výchovné praxi. A svou nápravu započne právě u nově narozeného tvora, který je však pro něj od přírody dobrý, nezkažený. Rousseau totiž dobře ví, že starého psa novým věcem nelze naučit, je pevně svázán kořeny společnosti (jejími zvyky a návyky), jen u malého dítěte může dojít ke změně a o tu se snaží právě u Emila. Rousseau si je totiž

⁶² ROUSSEAU, J. J. *Sny samotářského chodce*. Praha : K + D Svoboda, 2002. s. 118.

⁶³ ROUSSEAU, J. J. *Sny samotářského chodce*. Praha : K + D Svoboda, 2002. s. 99.

dobře vědom toho, že klíčovým momentem v životě člověka je právě výchova, způsob formování člověka. Výchova jedince je determinována společností, v níž se nachází, dokonce si je vědom i interkulturních rozdílů ve výchově, nepřenositelnosti systémů... „*Tak některé vychování dá se prováděti ve Švýcarsku, ne však ve Francii, jiné je možné u měšťana a jiné zase u velmože.*“⁶⁴

Je tedy pokrokovým myslitelem své doby, přestože proti pokroku útočí, je milovníkem dětí, i když své zanechá v nalezinci. Zabývá se výchovou, přestože se mu mateřské výchovy nedostalo a dokonce mu jeho vinou není dáno ani poznat výchovu otcovskou a tak bychom mohli pokračovat dál, kolik jen kontradikcí bychom našli u tohoto dobrého člověka?

Toto dílo tvoří pět knih, jehož středoosou je výchova, jak již bylo naznačeno, jedna z možných cest k osvobození člověka, nastolení rovnoprávnosti, ba více, zlepšení společnosti.

Snad by bylo dobré ještě zmínit, že Rousseau pojímá vychování v tom nejširším slova smyslu a rozumí jím vše, co působí, aby mohl dosáhnouti člověk v životě svém všeho, čehož je pro samotný život zapotřebí.

V pěti knihách je nám vylíčen život Emilův, šlechtice, sirotka, jenž je dokonale vytržen svým vychovatelem ze sociálních vztahů a ústřední sociální vazbou je jen úzký vztah vychovatele a jeho žáka, vychovatele, který je Emilovi plně oddán, zasvětil mu svůj život. Cílem tohoto umělého zásahu je zábrana rozkladu Emilovy lidské přirozenosti, zde se nám tedy jedná o výchovu v negativním smyslu, ale zároveň je jeho výchova i pozitivní, vždyť jí jde i o to zformovat jeho původní vrozenou přirozenost!

Zde bych ještě nastínila základní požadavky dle Rousseaua pro věc vychovatelskou. Důležité jsou totiž dvě zásady:

1. Je třeba vychovávat lidský charakter.
2. Máme vychovávat přirozeně s ohledem na dětského ducha, na který by měl být vychovatel odborníkem.

Vychovatel má být vnímavým, vidět ve svém svěřenci dítě a dbát věkových zvláštností dítěte, stupně vývoje jedince, jelikož každý si žádá jistého zacházení. Proto se má dítě učit jen to, co může vzhledem ke svému věku pochopit, co mu je srozumitelným, nesnažme se ho tedy poznamenat v negativním duchu, vždyť vše, co potřebuje, si nalezne chovanec Rousseaua sám, vědění se u něj zakládá na smyslových prožitcích s danou věcí, smysly jsou tedy základem našeho vědění.

⁶⁴ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 3.

Pět knih je prorýsováno Rousseauovým rozdělením vývoje člověka, kdy do 12 let mají být v dítěti pěstovány smysly, od 12 do 15 let praktický rozum a usuzování a po 15 letech se již věnuje abstraktnímu myšlení, teoretickému přemýšlení.

„*Všechno jest dobré, jak vychází z rukou původce všech věcí; vše zvrhává se v rukou člověka*“⁶⁵ Ano, tak začíná **První kniha**, člověk jest tedy dobrým od přírody, avšak společnost ho kazí, dusí přírodu. Jedinec je od přírody tedy dobrým a výchovy je třeba proto, by v člověku zůstala tato čistota ducha co nejdéle, jen to půjde. Jaký je tedy člověk přirozený, takový člověk jest sám sobě vším, má vztah jen k sobě samému či sobě rovným.

Člověk se však rodí na druhých plně závislým, nedokáže se hned postavit na nohy a jít, potřebuje jistého vývoje, jistou péči a ta je v rukách matek, jež se vzdávají části sebe, obětují se nezištně pro dítě, jde jim o štěstí jejich potomka hned od samého počátku. „*Vše, čeho nemáme při narození a čeho potřebujeme, až vyrosteme, dává nám výchova*.“⁶⁶

A výchovy se nám dostává od třech učitelů: přírody, věcí a lidí a správná výchova je vedena jen ve zdárném propojení těchto kantorů. Avšak jen výchovu ze strany lidí můžeme ovlivnit, ty zbývající, však nejsou v našich rukách, jsme jejich prostředky.

To tedy znamená, že je zapotřebí člověku činné přírody v nás, přirozenosti, výchovy člověkem, společností a zkušeností se světem okolo nás, s věcmi, které nás obklopují a jež poznáváme nejprve na základě smyslů, kterých je třeba v dětském věku pěstiti.

K čemu je třeba člověka vychovat? Pro řemeslo? Každý člověk se rodí do určitého stavu, ve kterém mu náleží jeho místo. Nezáleží tedy na tom, jaké řemeslo rodiče dítěti vyberou, jelikož před jejich volbou, jest volba přírody, je totiž jí samou povolán k životu lidskému a jeho řemeslem je tedy žití, kterému je člověka třeba naučit: „*Žítí, toť řemeslo, kterému ho chci naučiti!*“⁶⁷ Již od počátku svého života se člověk učí a pravá výchova spočívá ve cvičeních, je třeba člověka od dětství naučit, jak snášet bolest a utrpení, jak se má zachovat proti těmto ranám osudu. Člověku je třeba hned od narození volnosti, ale člověk ve společnosti – občan rodí se, žije a umírá v otroctví, je spoután společenským zřízením málem od samého počátku. Dítě je zbaveno přirozené volnosti plenkami, oblečky, kolébkou,

⁶⁵ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 5., I. kniha, 1 odstavce.

⁶⁶ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 6, I. kniha, 5. odstavce.

⁶⁷ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 12, I. kniha, 29. odstavce.

„...brání dítěti, aby sílilo a rostlo, i poškozují jeho soustavu tělesnou. Tam, kde neznají této přemrštěné péče, jsou lidé vesměs velcí, silní a krásně rostlí.“⁶⁸

Vyčítá ženám jejich krutost, když se zbavují svých povinností a sjednávají si kojny ke svému vlastním dětem. Pak tato žena dle něj nemá právo na lásku svého dítěte. V ženách vidí škůdce rodin, rozpad rodinného života: „Ženy nemají ještě dosti na tom, že přestaly své děti kojiti; nyní už jich nechtějí ani roditi.“⁶⁹

Rousseau se v těchto kapitolách s notnou dávkou ironie a horlivého kázání obrací vůči ženám, které se zbavují vlastní odpovědnosti ke ztělesněné budoucnosti a velebí pak jejich opak, ženy, které kojí své děti, nedávají je do rukou cizích a díky těmto ženám, jejich přirozenému snažení, dojde k nápravě mravů skrze upřímné city lásky a rodina se opět stane místem štěstí: žena se stane matkou a muž otcem a manželem. Vždyť rodina je pro Rousseaua základem ideální společnosti.

Stejně tak kritizuje Rousseau i ženy příliš horlivé ve výchově svého potomka. Dítě se jim stává modlou, rozmazlují ho, vychovávají z něj malého sobce a slabocha, jelikož tyto matky se snaží dítě své od všeho uchránit, ale v budoucnosti bude tomuto jedinci ušetřeno mnoho ran. Vždyť příroda sama nás zkouší ranami osudu, je třeba dítě vycvičit pro tyto rány, aby jim samo dokázalo jednou odolat. „Osudem člověka jest, aby trpěl po všechen čas!“⁷⁰ Mezi nejtěžší rány pak patří rány duševní a zde je třeba dítě podporovat v samovolném snažení a nemají mu být trpěny ani žádné návyky, díky kterým se pak stává tyranem svého okolí.

Jestli Rousseau vcelku podrobně mluví o úkolech žen ve výchově, tak nezapomíná ani na místo muže – otce ve výchově svého potomka. Pokud si dáme za úkol zachovat dítě v jeho původnosti, je třeba hned od lůna do doby než bude mužem ho formovat a o tento úkol se muž i žena dělí každý svým dílem, žena dítě krmí a muž je mu pravým vychovatelem. Dítěti nemáme upírat samy sebe a snažit se ho uchlácholit nájemnými lidmi, kteří jsou mu cizí, ale jen do jisté doby, pak mu budou cizí jeho rodiče, nehledě na pokrevní svazky bez srdce. A jak pak může být špatně vychovaný člověk dobrým vychovatelem? Pak se bude zhozná rána pro rodinu jen stále více rozšiřovat, až dojde k jejímu vlastnímu úpadku v pravém slova smyslu.⁷¹

⁶⁸ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 15, I. kniha, 38. odstavec.

⁶⁹ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 17, I. kniha, 44. odstavec.

⁷⁰ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 21, I. kniha, 59. odstavec.

⁷¹ Rousseau samozřejmě popisuje zkušenost své doby, vím, že přenášet systémy není dobré, ale jak by se asi Rousseau vyjádřil k umělým výživám, jeslím, mateřské a otcovské dovolené, státnímu školství, kdy během života dítěte projde vícero formátorů. Myslím si, že dnes teprve by si „rval vlasy z hlavy“ nad zkaženou společností, avšak já sama ji za takovou nepovažuji, jen snad má kritika by byla mířena směrem k úpadku judeo--křesťanské morálky,

Jelikož Rousseau píše práci vychovatelskou, ví, že se na něj budou obracet mnozí, aby jim jejich dítko byla vychovávána, proto píše, že se pro tuto práci nehodí a každý otec může být jedině rád, že jeho rukama projde vlastní jeho dítko, jak by mohl o tento dar někoho připravit, to je přece nemožné. Jenže tímto nás sytí jen teorií bez uvedení do praxe a toho si je velice dobře vědom a hned je kontradiktorní, vždyť sám tvrdí, že pro výchovu v praxi se nehodí, ale v teorii – v domnělé praxi, stojí na pevných kramflecích, jelikož máme mu věřit, že je nadán vlastnostmi dobrého vychovatele, vlastnostmi, jež jsou pro edukátora zapotřebí. Svým vychovancem Emilem, smyšlenou obětí, se snaží věc svou přenést do skutečnosti!

A jaký je dle něj dobrý vychovatel? Rousseau praví, že má být natolik mlád, aby byl téměř rozumným dítětem, byl svému chovanci co nejbližší, rozuměl jeho srdci, nebyl mu tolik vzdálen. A hledme, tu by pak děti vychovávaly děti bez zkušeností a praxe, jelikož zkušenost s výchovou mají jen ve výchově vlastní. Jenže jak může získat praxi, když doprovází svého chovance do dospělosti, kolik dítek by tímto způsobem stačil vychovat? Na to odpoví, že „*jeden člověk může provést jen jediné výchovy*“.⁷²

Z toho tedy vyplývá, že chovanec má mít po celý život jednoho vychovatele, který je mu dán hned od samého počátku a ten ho pak má učit znalostí povinností lidských.

Dalším teoretickým požadavkem pro výchovu Emila je, aby byl urozeného původu, jelikož chudému člověku dle Rousseaua není třeba výchovy, poněvadž tento stav již sám v sobě obsahuje výchovu nucenou a snadnější je dle něj vychovat chudáka v boháče než naopak a právě Emil bude tím, jenž se popere s předsudky.

Co se týká duševní i fyzické výbavy, má být Emil silným a zdravým jedincem, jelikož je-li silné tělo, pak snáze naslouchá duši. Tímto výběrem si Rousseau velice usnadňuje svou výchovnou práci, znevažuje úlohu jedinců slabých, potažmo užitečnosti celé jejich existence. „*Nechci chovance, který bude navždy neužitečen sobě i ostatním, který se jedině zabývá sebezachováním, a jehož tělo je na škodu výchově duše.*“⁷³

Samozřejmostí je, že vychovatel nemůže přirozeně kojit svého chovance, proto je zapotřebí kojné, kterou sám vychovatel pro Emila pečlivě vybere ve zdravém venkovském prostředí.

Rousseau se v této části věnuje i kvalitě mléka kojné stejně jako její stravě a povaze, což má dle něj vliv na právě zmíněnou kvalitu a budoucnost dítěte. Doporučuje pro kojnou spíše stravu rostlinnou, řádně vybranou a venkovský vzduch, který je dobrý i pro vývoj dítěte,

ztráty hodnot, možná taktéž přesouvání či hůře vědomé ztrátě odpovědnosti, avšak rodina je stále zdravým jádrem společnosti, základem státu, přestože za celou svou genezi obdržela značné šrámy.

⁷² ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 27, I. kniha, 79. odstavec.

⁷³ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 31, I. kniha, 93. odstavec.

jelikož příroda je mu blíže ze své přirozenosti než umělé město, jež je propastí, do níž padá lidstvo. Jak již víme Rousseau i pro svého Emila žádá volnost pohybu a otužování pro jeho zdárný vývoj a s výchovou se má započít od samého začátku, kdy dítě ještě nemluví, neslyší, ale již se učí.

Nejprve dítě vnímá počítky smyslovými, jakmile však dítě započne rozeznávat předměty, které ho obklopují, je třeba těmito věcmi ho obklopovat cíleně, budovat v něm nebojácnost.

Při tomto poznávání musí poznat, že není pánem věcí, které ho obklopují, pokud touží po nějaké věci, nemáme mu ji tím pádem donést, ale máme naopak dítě přinést k ní, snažíme se tímto zabránit tomu, aby z dítěte byl ukřičený tyran svého okolí. „*Jakmile se jim dá možnost, aby pokládaly lidi kolem sebe za pouhé nástroje, které podle své libosti mohou uvést v pohyb, používají jich, aby hověly své náklonnosti a nahrazovaly tak svou vlastní slabost.*“⁷⁴

Zabraňujeme tedy vzniku rozmarů, samozřejmě je třeba dbát posunků a pláče dítěte, jelikož neumí jinak než tímto způsobem vyjádřit své potřeby a bolesti, měli bychom být vnímaví, ale zároveň se vystříhat rozmazlování dítek, např. pláči z rozmaru a umíněnosti, můžeme zamezit chytrým odvrácením pozornosti dítěte od věci, které v něm tyto neblahé vlastnosti podporuje. Když děti začnou mluvit, ustane dle Rousseaua jejich pláč, ale do mluvení se rozhodně nemá dítě nutit, jelikož když není ještě připraveno, dochází k špatné výslovnosti a nepochopení toho, co vlastně říká. Pokud však před dítětem správně vyslovujeme, mluvíme od jeho narození, pak dítě samo započne napodobovat a chtít mluvit. Má však slyšet jen ta slova, která může chápat a říkat jen ta, která může vyslovit. Dítě totiž „*dovede dobře mluvit samo od sebe, když poznává vždy jasněji, jak je to užitečné.*“⁷⁵

Jaké má tedy Rousseau zásady pro správnou mluvu dítěte je nám zřejmé, ale ráda je shrnu:

1. Je třeba mluvit před dítětem jasně, srozumitelně a máme dbát na to, abychom mluvili bezchybně.
2. Pokud mluví dítě, máme sledovat smysl, jaký do svých slov vkládá.
3. Nemáme za každou cenu až s úzkostlivým zřetelem opravovat chyby, jelikož se pojí s dětským duchem.
4. Nespěchejme na děti s mluvou, začnou samy.
5. Taktéž nemáme dětem usnadňovat mluvení naší přepjatou pozorností na to, co mluví.

⁷⁴ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O výchování I.* Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 51, I. kniha, 158. odstavec.

⁷⁵ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O výchování I.* Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 59, I. kniha, 188. odstavec.

6. Ale hlavní je to, abychom děti neučili slovům, kterým nemohou rozumět, o nichž nemohou mít žádné představy.⁷⁶

Druhá kniha se věnuje Emilovu 2. až 12. roku života, v němž si cvičí smysly, by docházelo k správnému pojmání světa kolem něho, dítě se nemá vzdělávat v žádných vědách, nemají se učit slovům, ale věcem, jelikož sám pojem bez zkušenosti, praxe nic neznamená, je pro ně jen slovem bez obsahu, vyžaduje tedy důkladnou znalost toho, co dítě vnímá.

Výše jsem nastínila v jakém duchu se ponese II. kniha a nyní se budu věnovat blíže vybraným odstavcům této kapitoly.

V I. knize Rousseau často mluvil o pláči dítěte jako prostředku k upozornění, ke komunikaci s dospělým či jako o znaku umíněnosti a rozmazlenosti, ve kterém se dítě nemá podporovat, ve II. knize nám pak dává radu, jak s plačícím dítětem zacházet, máme ho nechat plakat nadarmo a až přestane, tak hned za ním přiběhnout, by si příště pamatovalo, že nás získá jedině utišením. Pokud dojde k nějakému úrazu, máme zachovat chladnou hlavu, jelikož s bolestí se denně setkáváme a dítě se má učit ji snášet, zde se tedy učí statečnosti, jež mu je přípravou pro budoucí strasti a mnohem těžší bolesti. „*Trpěti, toť první věc, které se má naučiti a kterou bude musiti nejlépe znáti.*“⁷⁷

Naší chybou je to, že učíme děti něčemu čemu by se naučily postupně samy, tímto např. myslí chůzi, kdy dítě surově necháme mučit se v chodítku, ale toho mu dle Rousseaua netřeba, vše má svůj vývoj, nechť se dítě učí samo, dejme mu svobodu, která je silnější než bolest, ať se otluče, nechť je klidně stále na zemi, ale o to bude šťastnější a hlavně volné.

S vlastní silou, která nás odpoutává od závislosti na pomoci druhých, se vyvíjí též rozum, který sílu řídí a zde se počíná dle Rousseaua život samotného individua, má vlastní sebevědomí a stává se mravní bytostí.

Rousseau je milovníkem dětí, u něj našlo dítě zastání již v 18. stol., jelikož dítě pro něj není malým dospělým, ale dítětem, kterému je třeba her, zábavy a tomu mu nemáme právo upírat, okrádat o radostné dětství, vždyť každé období si nese své. A hrou se dá mnoho dobrého naučit, toť již myšlenka Komenského, schola ludus, kterou ve svých myšlenkách uplatňuje i Rousseau. Máme mít tedy úcty k dětství samému.

Jak již po několikáté Rousseau zmiňuje, každý jedinec má své místo ve společnosti, které mu nevyhnutelně patří, výchovou se má jeho stav upevnit a k jeho blahu jest také zapotřebí

⁷⁶ Srov. ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 5–60.

⁷⁷ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 62, II. kniha, 5. odstavec.

uspořádat jeho vášně, vše ostatní, jež závisí na vnějších příčinách, které nejsme sto ovlivnit. Ano, blaženost, blaho, štěstí, za kterým se ženeme a snažíme se ho co nejvíce užít, ale jak je samo štěstí pomíjivé, šťastnější je ten, kdo se za ním neženeme, není jím svázán, jelikož každá žádost nás nutí k naplňování nových a nových potřeb, a tak se stáváme spíše otroky pomyslného štěstí. Pokud máme toliko schopností, bychom naplnili jimi svých žádostí, jsme opravdu šťastni, to jest cesta blaženosti, lidské moudrosti, jež spočívá v rovnováze, „*mezi tím, co člověk může, a tím, co chce*“.⁷⁸

A tento ideální stav, rovnováha síly a žádostí se člověku naskýtá pouze v prvotním stavu ustanovením přírody, kdy dítě má jen takových žádostí, které jsou nutné k jeho zachování vyplývající z hierarchie potřeb, samozřejmě že další schopnosti jsou uloženy v nitru jedince a čekají na vlastní projevení, nalezení ukrytého pokladu v nás.

Rousseau pak rozlišuje tvory na silné a slabé, slabý je u něj ten, jehož potřeby převyšují jeho síly, tvor silný je pak ten, u něhož síla převažuje nad jeho potřebami, je třeba zůstat tím, čím jsem a pak mám dostatek sil, jen tehdy pokud nešplhám za hranice lidství.

„*Človče! omez svoje bytí na nitro své a nebudeš již nešťasten. Zůstaň na místě, které ti vykazuje příroda v řetěze tvorů a nic Tě z něho nevytlačí.*“⁷⁹

Naše svoboda sahá až tam, kam nám stačí naše přirozené síly, pokud se dostaneme dále, jedná se o otroctví, poněvadž provádíme svou vůli, pokud nepotřebujeme svou sílu nahrazovat silou jiných a z toho tedy vyplývá důležitá zásada a to je ta, že člověk je do té míry svobodný, pokud chce, co může a koná to, v čem má zálibu.

Jenže s dítětem je to trochu těžší, to musí být vždy závislé na pomoci druhých, na láskyplné péči matky a otce, kteří někdy spíše slabosti v dítěti prohlubují budováním nových potřeb, jež jsou pro dítě mnohdy zcela zbytečnými, jelikož pravé štěstí můžeme nalézt jen v užívání svobody, svých vlastních sil, jež nepřevyšují naše potřeby, pak se stáváme slabšími a slabšími. Zde bych ale chtěla podotknout, že dítěti ve své závislosti se může i ve stavu přirozeném dostat jen svobody nedokonalé, jež je podobná svobodě dospělých lidí ve stavu občanském. Avšak lidé se ve společnosti stávají na sobě závislími (např. co do uspokojování potřeb), a tak jsou či jsme rovni dětem.

Ve výše psaném jsem zmiňovala trojí závislost člověka, z nichž nejhorší je závislost na lidech, jelikož škodí svobodě a plodí mnohé neřesti. A když člověka nahradíme zákonem,

⁷⁸ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 66, II. kniha, 17. odstavec.

⁷⁹ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 70, II. kniha, 29. odstavec.

zákonem lidu, který by byl neochvějný, nezměnitelný jako zákon přírodní, byl by natolik silný, že by jednotlivec ji silou vůle své nemohl porazit, pak se závislost na společnosti mění v závislost na věcech, a tak i svobodě samé přidáme i mravnost, která nás vede k dokonalosti.

Z toho tedy vyplývá, že máme dítě vést k závislosti na věcech, a tak jeho výchovu budeme směřovat k přirozenému řádu. Jestliže se dítě stává rozmarným, pak mu v tomto konání můžeme zabránit přiměřenými tresty, které vycházejí ze samotného činu. Např.: „Dobře, rozbil jsi okno, ale já ti ho nezasklím, jen si poznej na vlastní kůži následky svého jednání, bude ti možná zima, naprší ti do pokoje, alespoň na příště již budeš ponaučen,“ a vězte, že již tak příště neučiní.

Nikdy mu nemáme poskytnout to, co si přeje jen z jeho rozmaru, ale jen proto, že to potřebuje, zabráníme tímto jednáním by bylo dítě naše panovačné, ale zároveň se má cítit svobodné a neovládané.

Dále kritizuje to, že do jeho doby nikdo nepřišel ve výchově s novým prostředkem, kterým je sama svoboda, jelikož jako prostředků využívají negativních motivací a vlastností jako ctižádost, žárlivost, závist..., podepíší se záhy pod neřestí jejich duší, zkažeností srdce. Ale zvrácenosti původně v lidském srdci není, není v něm jediná negativní vášně, jedinou přirozenou vášní je již zmiňovaná sebeláska (v širším smyslu samoláska). A vůdcem samolásky je rozum, do té doby má dítě konat dle toho, čehož po něm žádá příroda, a tak bude konat jen dobré.

Od 66. kapitoly nám opět náš myslitel popisuje zásady výchovy, kdy nejužitečnější zásadou mu je: „*Ne získávati, ale ztráceti čas.*“⁸⁰ Jelikož Rousseau spatřuje ve věku od narození do 12. roku největší nebezpečí při formaci, jeví se mu dosavadní výchova pro dítě nevhodnou, byla by vhodnou, kdyby se rodilo již málem rozumné. Právě proto hovoří o výchově negativní, poněvadž se pohybuje v opačném směru zvyku, jelikož je nejlépe nečinit nic, než docílit svou přílišnou iniciativou zkaženosti dětského srdce. „...*kdybys mohl dovésti svého chovance zdravého a silného až do věku dvanácti roků, aniž by dovedl rozeznati pravou ruku svoji od levé, hned při prvních tvých naučeních se oči jeho chápavostí otevřou...*“⁸¹

Zázrak ve výchově tedy způsobíme tím, že do ničeho jedince nenutíme, nic mu nevnučujeme. Máme tedy dělat opak toho, co je pro nás obvyklé.

Duši chovancovu jest důležité uchovat v nečinnosti, ale co se týká fyzické stránky jedince, tu můžeme plně zušlechťovat, věnovat se smyslové vybavenosti dítěte. Není tedy třeba

⁸⁰ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 85, II. kniha, 66. odstavec.

⁸¹ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 86, II. kniha, 67. odstavec.

pospíchat, máme se starat o to, by si dítě prožilo své vlastní dětství v dětství, a tak máme potřebného času poznat svého chovance, prohlédnout jeho nadání pro budoucí.

Další důležitou zásadou, ve které se s Rousseauem shodují, je otázka profesionální kompetence vychovatele, ten by měl nejdříve poznat sám sebe, být člověkem, aby mohl formovat jiného člověka, jelikož dítě potřebuje svůj vzor, jeho vychovatel má být již hotov. Kdo chce ovládat druhého (dítě), musí nejprve ovládat sebe samého, vychovatel má být mírným a trpělivým, pokud udělá chybu, má ji přiznat, jelikož z omylů se učíme.

Vychovateli je dovoleno jednat kvapně jen v tom případě, kdy chce zamezit ukvapené činnosti druhých, proto vychovává svého Emila na venkově, kde má okolí více pod svým dohledem, město (městská společnost) by brzy dítě zkazilo. Je tedy třeba uchránit se ukvapeného spěchu, nejlépe je totiž nechat za nás působit na dítě přírodu.

Rousseau odmítá veškerých reálných knih, které jsou dle něj jen nástrojem soužení dětí. „*Sotva ve věku 12 let bude Emil vědět, co je kniha!*“⁸² Učit číst se Emil bude v tu dobu, až mu bude čtení samo k životu jeho prospěšné, jinak pro něj nemá smyslu. Rousseau věří tomu, že Emil se naučí číst ze svého zájmu a taktéž ho nepozorovaně k tomu vede pomocí domnělých vzkazů od rodičů, kterých je třeba přečíst, proto Emil bude umět dle něj číst a psát již před 10. svým rokem, jelikož Rousseauovi nezáleží na tom, by uměl číst třeba až v roce 15. „*Raději bych však měl, aby nikdy neuměl číst!*“⁸³, než aby vše uměl brzy na náš nátlak, ale četba sama by mu byla provždy zprotivena.

Emil je žákem přírody, chodí do školy k ní a ne k lidem, učí se z nepoučování druhých, jeho učitel ovládá umění, kdy dělá pro svého žáka ve výchově vše a zároveň však nedělá nic. A pokud je dítě rozmarné, nemůže za to jeho učitel – příroda, ale jeho učitel lidský, který mi předal těchto chyb a nyní za ně musí trpět (např. panovačné dítě). Správný vychovatel vede svého chovance tak, aby se chovanec sám ze své vlastní vůle rozhodl učinit to, co si přeje jeho vychovatel bez pocitu nátlaku. Vychovatel se pak stává pro chovance nevědomým usměřovačem, manipulátorem i scénáristou dění okolo něj.

Dítě, které je vychováváno, má všemu přijít samo na kloub, ke všemu dospět vlastním pozorováním, vlastním uvažováním, vlastní zkušeností. Proto Rousseau klade velký důraz na smysly, jimiž poznáváme, vše nám do mysli vniká skrze ně, jedná se tedy o raný smyslový rozum, který je budoucím základem pro stavbu rozumu intelektuálního. Musíme tedy

⁸²ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O výchování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 120, II. kniha, 147. odstavec.

⁸³ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O výchování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 121, II. kniha, 151. odstavec.

zušlechťovat stránku fyzickou s jejími smysly, bychom si usnadnili práci ducha, pravého rozumu.

A tak se postupně dostáváme (přes stránku fyzickou a její návyky) až k bystření všech pěti smyslů, jelikož „*cvičiti smysly neznamená jen užívati jich; znamená to učiti se dle nich správně usuzovati, znamená to takřka učiti se cítiti, neboť neumíme ani hmatati, ani viděti, ani slyšeti jinak, než jak jsme se tomu naučili.*“⁸⁴

Avšak mezi těmito smysly je jeden, kterého si Rousseau cení nejvíce (ale není dokonalý) a to hmat, kdy máme receptory umístěny po celém těle, které nás upozorní na nebezpečí, je to smysl, který si nejdříve osvojíme a jemuž není potřeba výrazného pěstění. Při četbě tohoto románu si můžeme povšimnout jedné věci, jíž je vynikající pozorovatelský talent Rousseauův a i zde nám ho dosvědčuje, na příkladě s nevidomými, kdy si všímá jejich vytříbeného hmatu, kterým poznávají dokonaleji než my, nahrazuje jim totiž zrak, díky této privaci odvozují své soudy z hmatu. Co z toho tedy vyplývá pro Emila, co pro něj Rousseau žádá, „*aby měl oči v konečcích svých prstů, nežli v krámě svíčkařově.*“⁸⁵ Proto si Emil bude hrát i ve tmě, aby si zbystřil své smysly a odnaučil se bát tmy.

Zrak dosahuje vytouženého předmětu dříve než hmat, ale o to více zkresluje, jelikož to, co pozoruje hmat, pozoruje dobře, jen si vzpomeňme na zrakové klamy, a tak je tento smysl dle něj nejomylnější. Když vycvičený hmat dokáže nahradit zraku, proč by také nedokázal nahradit sluch samý, vždyť hmatem i zrakem můžeme zachytit záchvěv, např. struny. Aby hmat usuzoval správně, odmítá Rousseau otrockou práci, kterou by pozbyla vybraného citu nutného pro správné poznání věci. Na zrak a hmat navazuje kreslením a geometrií. Kreslení se Emil věnuje ne pro umění samo, ale pro ohebnost ruky a přesné oko. Pro kreslení mu je vzorem příroda s jejími předměty, žádné imitace. Účelem kresby tak není nápodoba věcí, ale jejich poznání (poměr, perspektiva...). Co se týká geometrie, její učení je dítěti notně vzdáleno, myšleno tím současnou metodou, Rousseau nebude Emilovi učitelem, ale on se naučí této vědě od něj, povede Emila tak, by na vše přišel sám, bez pomoci svého vychovatele, jelikož snáze si člověk uchová v paměti to, co tam bylo vepsáno jeho úsilím. „*Geometrie jest pro mého žáka jen uměním užívati pravítka a kružítko.*“⁸⁶

Vždy uvádíme patero smyslů, které náleží člověku, Rousseau však hovoří i o šestém smyslu, jenž se má pěstovati a tím je dle něj, zdravý smysl. Tento smysl vyplývá ze správného

⁸⁴ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 142, II. kniha, 216. odstavec.

⁸⁵ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 143, II. kniha, 219. odstavec.

⁸⁶ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 161, II. kniha, 263. odstavec.

užívání pětice smyslů, kterými zaznamenáváme okolní svět, jeho místo je v mozku a jeho vnitřní počítky se nazývají ideje, pojmy, vjemy, ano, hovoří tedy o rozumu, jenž pracuje s pojmy.

V závěru II. kapitoly nám Rousseau popisuje stav, v němž se Emil nachází po jeho dvanáctiletém formování.

Emil nic neumí z paměti, nýbrž ze své zkušenosti, které nabyl ve styku s přírodou, která mu byla jednou velkou knihou, neumí tak dobře číst jako jiní v jeho věku, avšak mnohé dokáže vyčíst z přírody, neumí mluvit vícero jazyky, ale o to víc rozumí svému mateřskému jazyku, ví, co říká, ve své podstatě tedy dle Rousseaua koná vše lépe než jeho vrstevníci. Nezná nerovnosti lidí, v jeho svobodě jsou si všichni rovni, je citlivým, ušlechtilým, bystrým, zvědavým etc.

„Bude mít oko pozorné a správné; nebude se pošetile ostatních vyptávat na vše, co uzří; ale bude sám zkoumati a namáhati se, aby našel sám, co chce věděti, nežli se zeptá.“⁸⁷

Třetí knihou bych ukončila podrobný popis výchovy Emilovy, jelikož i Kant se zabývá ve svém spise *O výchově* podrobněji výchovou jen po věk jinošský (i když se značným rozdílem a Emila v mnohém překračuje, co se týče výchovy a vzdělání), a tak IV. a V. kniha *Emila* bude v mém výkladu stručnější než předcházející knihy.⁸⁸

Třetí kniha se zaobírá jeho 12. až 15. rokem života, věkem chlapectví, kdy má nadbytek sil tělesných oproti vlastním potřebám. Je svým vychovatelem s ohledem na praxi a jeho zájem, poučen o nutnosti věd, jako je astronomie, fyzika, zeměpis, kterým se učí vlastní pílí (zhotovuje si potřebné nástroje), pozorováním, uvažováním, největším učitelem je mu i nadále příroda (dochází tedy k osvojování oborů, o které má sám chovanec zájem, jelikož nám zde běží o nenásilné osvojování si poznatků). Vychovatel mu cíleně dovoluje se stýkat s hrstkou lidí, vše však pod jeho přičinlivým dozorem. I nadále odmítá knih, avšak jednu pro Emila vyvolil, Robinsona, který mu má být příkladem v jeho formaci. Dostane se mu řemesla truhlářského, kde se jen zdokonalí ve své obratnosti, zručnosti a dojde k prohloubení jeho nadání. Během 12. roku se započne probouzet rozum, dítě je schopno porozumět abstraktním pojmům, vytváří si vlastní úsudky.

Mezi 12. a 13. rokem dítěte rostou jeho síly rychleji než jeho potřeby, přestože je tedy slabší, je ve své podstatě silným tvorem, jelikož jeho žádosti nepřevyšují jeho výše zmiňované potřeby. Co učiní dítě s přebytkem těchto sil? Uloží si je v paže pro budoucí práci, do hlavy

⁸⁷ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 182, II. kniha, 318. odstavec.

⁸⁸ Srov. ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 61–184.

pro budoucí učení a studia, zkrátka úložiště bude v něm samém. V tuto dobu můžeme mu podávat k jídlu cokoli, „vše, co může být potravou, je dobré pro jeho věk.“⁸⁹

Rousseau si je dobře vědom další důležité zásady pro pedagogickou praxi a to tu, že je třeba vybrat dětem z množství věcí okolo sebe ty, které by mohly nejvíce potřebovat, učí tedy pro praxi samu, není proto třeba znát vše, ale jen to, co budu potřebovat, taktéž je dle Rousseaua lepší žít v nevědomosti než v bludu, jelikož není nic horšího než domnělá vědomost.

Poté co jsme dbali na zdárnou fyzickou stránku dále nastupuje činnost ducha, kdy jedinec má zájem o učení puzen zvědavostí, je třeba naslouchat v této cestě přírodě než lidskému mínění a uměle budovaných žádostí. Knihou mu je stále skutečnost, kterou samo poznává, my tu nejsme proto, bychom dítěti předkládali hotové věci, ale máme ho sami vést k poznání, má nalézt sám vědění svým vlastním úsilím. Nemáme s ním zabředat do rozhovorů a oblastí mu neznámých, je třeba s ním hovořit jasně a postupovat zvolna, kdy nejprve se má s danou věcí vyrovnat jeden ze smyslů a pak s náležitou opatrností i další, by došlo k pozvolnému pojmutí, zpracování a zapojení do souvislostí.

Rousseau nám vytyká to, že nám chybí patřičné empatie, jelikož již nedokážeme sestoupit do dětského myšlení, ducha a usuzujeme ze sebe na něj, což je dozajista pravdou, dítě si totiž zaslouhuje patřičné pozornosti s ohledem na svůj věk a své potřeby, máme k němu přistupovat jako k dítěti, není malým dospělým.

Dítko samozřejmě vedeme na jeho cestě, ale nemělo by pociťovat jakýsi tlak, když na své cestě udělá chybu, je to jenom dobře, není nutné ho opravovat, našim úkolem není okamžitá korektura, ale zařídit to tak, by dítě opravilo samo sebe či připravit takové podmínky, by samo pocítilo chybu svého jednání, jelikož se učíme chybami a mýlit se je lidské, stejně tak je třeba přiznat si svou chybu a nezapírat si ji.

V prvních knihách Rousseau při výchově svého jedince vůbec nespěchal, vše mělo svého času, nyní ho již toliko nemá, jelikož se blíží čas vášní. Proto ve svém jedinci máme vzbudit chuť a lásku k vědám, které ho motivují k učení se, má věnovat svou pozornost k jednomu předmětu, ale nikdy ho nesmíme do ničeho nutit, vyžaduje tedy jistou pozornost vedenou radostí a žádostí. „...*jen zřídka kdy máte mu vy ukazovati, čemu se má učit; on sám si má toho žádati, hledati toho a nalézati.*“⁹⁰ Každý předmět tu není jen sám pro sebe, ale má jisté

⁸⁹ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O výchování I.* Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 185, III.kniha, 3. odstavec.

⁹⁰ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O výchování I.* Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 206, III. kniha, 70. odstavec.

souvislosti s jiným, a proto je Emilovi otevřena cesta poznání, po které pozvolně kráčí, rozvíjením ducha spatřuje i vzájemných nuancí.

Při výuce fyziky je třeba užít různých pokusů, kdy si Emil sám za pomoci vychovatele vytváří různé přístroje, za pomoci kterých si získá mnohem jasnějších a jistějších pojmů o zkoumaných věcech okolo něj, než kdyby byl sám jen poučen svým učitelem. Při této práci nevyvíjí Emil jen činnost ducha, ale také se cvičí v pružnosti a šikovnosti nejenom svých rukou. „Čím důmyslnější jsou naše nástroje, tím nemotornějšími a neobratnějšími stávají se naše orgány“. ⁹¹ Proto nemáme při výuce využívat složitých nástrojů, ale spíše využít své obratnosti.

Nesmíme však při učení dítěte zapomínat na to, že ani když je málem již ve věku jinošském, se pro něj nehodí vědomosti čistě jen teoretické, budujme v dítěti analyticko-syntetické myšlení v hledání souvislostí. Když hledáme zákonitosti, máme s dětmi postupovat od věcí nejobyčejnějších, nejbližších, nejznámějších k jejich opakům.

Když již zná Emil sám sebe natolik, by chápal, co je dobré pro jeho osobní blaho, nedělá již ničeho na pouhý rozkaz či vnuknutí, musí sám poznat to, co mu nabízíme jako dobrým pro něj sama. Nežádáme tedy by dítko byla našimi nástroji, poslušnými roboty bez zdravého rozumu, jelikož našimi nejlepšími učiteli jsou empirie a cítění.

Vždy máme dítěti předávat jen to, co může vidět, vědět, ale hlavně, aby postřehlo užitečnost toho, co se učí v praktické přítomnosti, by pro něj daná věc nepostrádala smyslu.

Dítě má žít ve světě, kde bude obklopeno lidmi, které by mělo poznat, jelikož největším instrumentem člověka v lidské společnosti je opět člověk a moudrý je ten, který umí náležitě tohoto nástroje využívat, avšak střežme se zneužívání, což celé Rousseau kritizuje. Emil doposud zná jedinou bytost, a to jen sebe sama, ale ne zcela, avšak úsudky o sobě má správné, ví, jaké je jeho místo, jež si střeží. Měli bychom znát své vzájemné potřeby, bych věděla, čím mohu druhým být prospěšnou, čím oni mně a co si vzájemně můžeme nabídnout, stáváme se postupným vývojem na sobě více a více závislí a jsme mezi sebou provázáni, nelze již mysliti osobu zcela osamocenu. Tímto způsobem se v dětské duši započnou vytvářet pojmy společenských vztahů.

Jelikož je zapotřebí vybrat Emilovi užitečného a jemu vhodného řemesla, věnuje se Rousseau v III. knize práci samé a ceně jednotlivých řemesel.

Pokud člověk má jen potřeb fyzických, vystačí si s jejich naplněním zcela sám, avšak vytvářením potřeb umělých se otevírá cesta k dělbě a odstupňování práce. „*Jakmile tedy*

⁹¹ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 201, III.kniha, 55.odstavec.

*jedna část lidí zahálí, musí společná práce těch, kteří pracují, nahrazovati práci připadající na ty, kteří nedělají nic.*⁹² Práce je tedy nevyhnutelným úkolem člověka ve společnosti, je lidskou povinností, máme společnosti splácet svůj dluh. Při práci máme postupovat tak, bychom byli dítěti vzorem, udávat mu příklady, ale ono má být mistrem a my jeho učedníky, lépe se naučí pozorováním, vlastní prací, než teoretickým a složitým výkladem, jemuž by nemuselo rozumět. Práci a věci kolem sebe máme posuzovat dle jejich užitku.

Řemeslo patří mezi nejdůležitější zaměstnání, poněvadž se nejvíce blíží stavu přirozenému, práce lidských rukou. Nejúčtyhodnějším řemeslem je dle Rousseaua rolnictví (je prvním a nejpůvodnějším z řemesel lidských), dále kovářství, pak tesařství etc., jelikož jsou řemesly bližšími nezávislosti.

Vychovatel nehodlá Emila nutit do nějakého konkrétního zaměstnání, jen si přeje by byl řemeslníkem a by jeho volba padla na řemeslo užitečné a počestné, by nebudilo v provozovateli jeho neřest, jedno pak mu je, zda jeho řemeslo bude nebezpečné a namáhavé. Požaduje, aby muž vládl nástroji mužskými a ženy ženskými. *„Ach, ať každý dělá a prodává zbraně svého pohlaví. Aby se s nimi obeznámil, musí jich užívatí.*⁹³

Učitel je téměř umělcem, má pozorovat dítě a rozpoznat jeho směřování pro budoucí řemeslo, má ho zaujmout jeho věcí a vytvořit mu takové podmínky, by se z práce své radovalo, by mu byla potěšením.

Ve 155. odstavci Rousseau by doporučil svému Emilovi řemeslo truhlářské, jelikož je čisté, vyžaduje jisté zručnosti a obratnosti v konání, taktéž i jistou míru představivosti a vkusu. Až se bude Emil učit svému řemeslu, bude se vychovatel učit s ním, by mu bylo ve společné práci lépe, vychovatel ho stále doprovází a ovlivňuje ho na jeho cestě.

Avšak nejnamáhavějším ze všech učení, více než vzdělávání se v řemeslu, je učit se být člověkem.

Od cvičení jeho fyzické stránky a smyslů vychovatel lehce přešel ve vycvičení jeho ducha a soudnosti. *„Vytvořili jsme bytost jednající a myslící; abychom dokončili člověka, zbývá nám jen vytvořiti bytost milující a cítící, tj. zdokonalit rozum citem.*⁹⁴

Jaký je Emil na konci tohoto období? Emil má sice málo vědomostí, ale ty, které má, jsou jeho, pochází z jeho rozumu, získal si je vlastní pílí a nic z toho nezná jen na půl. *„Emil je*

⁹² ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I.* Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 215, III. kniha, 101. odstavec.

⁹³ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I.* Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 237, III. kniha, 152. odstavec.

⁹⁴ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I.* Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 241, III. kniha, 165. odstavec.

pracovitý, strídmý, trpělivý, pevný, plný odvahy.“⁹⁵ Ve společnosti spoléhá jen sám na sebe, nemá chyby, (kterým bychom se mohli vyhnout) a nepravosti (jen ty, před kterými se nemůže uchránit žádný člověk), je zdravý, čilý, bez předsudků a vášní.⁹⁶

Čtvrtá kniha od 15. roku až po sňatek se Sophií (Žofkou), jejíž součástí je i *Vyznání víry Savojského vikáře*, jež se zabývá náboženskou otázkou. Po patnáctém roce totiž nastupuje výchova mravní, jejímž cílem je budování lásky ke svým bližním. Východiskem pro tuto výchovu je mu historie (vývoj lidstva, významné osobnosti dějin...), vlastní zkušenost a seznámení s utrpením svých bližních. V tomto období se totiž počnou probouzet vášně, avšak vychovatel tento silný emotivní náboj převede do roviny soucitu s trpícími. Později (18. rok) jsou touhy a vášně usmrcovány těžkou tělesnou prací a dozorem vychovatelovým. Ve vikárii je nám vyloženo výše zmiňované přirozené náboženství, jež je odvozeno z krás světa okolo nás a tato nádhera nás sama ujišťuje o vyšší vůli, která za těmito věcmi stojí. Duše jest nesmrtelnou a naše svědomí je patronem nad jednáním našim. Pokud tedy mluvím o přirozeném náboženství, jedná se tedy o něco, co člověku náleží ze své podstaty, to tedy znamená, že každý člověk sám dospěje k náboženskému poznání bez toho, aniž by byl k něčemu nucen svým okolím, svou kulturou.

„*Nemohl jsem nikdy uvěřiti, že Bůh by mi poroučel pod trestem muk pekelných, abych byl tolik učený. Zavřel jsem tedy všechny knihy. Jediná z nich je otevřena všem očím, kniha přírody. V této veliké, vznešené knize učím se sloužiti jejímu božskému tvůrci a klaněti se mu.*“⁹⁷ Avšak Rousseau nezapomene zdůraznit to, že každý má zůstat ve víře vlasti svých otců, jelikož se narodil do určitého stavu, systému a tato víra by mu měla být nejbližší, s čímž bych si s Rousseauem dovolila souhlasit, jelikož přenášení systémů nepřináší vždy zralé a chutné ovoce, nejlépe mohu pochopit to, co je mému srdci a kultuře blízké, jelikož vše vzniklé má svůj vývoj a své místo.

Jelikož vášně nemohou být neustále umrtvovány a Emil je již mužem, započnou mu společně hledat družku, která by se měla blížit jeho vysněnému ideálu ženy, jenž mu vnukl vychovatel sám.⁹⁸

A konečně **Pátá kniha** se zabývá Žofií, tedy výchovou ženy, partnerkou Emilovou, při jejím formování je veden spíše tradicí své doby, kdy má být plně oddána muži, jelikož je tu

⁹⁵ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O výchování II*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1911. s. 248, III. kniha, 195. odstavec.

⁹⁶ Srov. ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O výchování II*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1911. s. 185–249.

⁹⁷ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O výchování II*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1911. s. 145, IV. kniha, 345. odstavec.

⁹⁸ Srov. ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O výchování II*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1911. s. 4–215.

jen pro něj a při výchově ženy je třeba mít na zřeteli právě muže. Má myslet myšlenkami svého muže a mluvit jeho slovy. K tomu je pro ni dostačující jen výchova tělesná a mravní.

„Muži závisí na ženách svými žádostmi; ženy závisí na mužích i svými žádostmi i svými potřebami; my bychom obstály spíše bez nich, než ony bez nás.“⁹⁹ Avšak nepopírá to, že by žena a muž byli pro sebe stvořeni navzájem.

Rousseau dokonce ženě odpírá i četbu, její výchova má být čistě praktickou a vzdát se má jakéhokoliv filozofování, ženu dle něj dělá to, že je ženou, běda těm, které se snaží vyrovnat mužům, jelikož nejsou uzpůsobeny jako muž, jsou vedeny jiným směrem, již pohlaví samo determinuje tuto nerovnoprávnost pohlaví.¹⁰⁰

Rousseauovi nejde o to, by se člověk vrátil „zpět do stromů“, za což byl neprávem kritizován (Voltaire), jen mu jde o nalezení původního štěstí v souladu s přírodou, následování přírody. Není pantheistou, vždyť jen sama krása stvořeného vede k jejímu nejvyššímu tvůrci, k pravému Bohu.

⁹⁹ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O výchování II*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1911. s. 227, V. kniha, 31. odstavec.

¹⁰⁰ Srov. ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O výchování II*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1911. s. 218–396.

4 O VÝCHOVĚ – IMMANUEL KANT, analýza díla

Než započnu hovořit o tomto pedagogickém díle z pera Kantova a důvodu jeho vzniku, pokládám za nutné alespoň v této části, být věrná svému oboru a zmínit se zde o volném čase v Kantově *Antropologii*, kterou mi zprostředkovalo dílo Sokolovo (jeho článek s názvem „Kant jako antropolog a pedagog“, který nalezneme na jeho osobních stránkách: <http://www.jansokol.cz/skola.php>). Tento spis se mi nedostal do rukou ani v českém jazyce, natož pak v jeho německém originále.

Co je smyslem výchovy a vzdělání jsem již vyslovila v II. kapitole této práce, avšak nyní bych ráda ještě jednou zmínila svůj názor na tuto věc. Dle mého mínění nám běží o to vychovat samostatného a zodpovědného člověka, připravit ho pro život, aby i on v rámci své možné budoucí reprodukce byl schopen formovat, vést, aby byl dobrým občanem své společnosti a podílel se na budování obecného dobra, blaha svého i své společnosti. Jelikož výchova je instrumentem pro zachování společnosti, naší kultury, formování budoucnosti, je jí nutno věnovat náležitou pozornost.

Stejně tak jsem již odpověděla na to, kdo by se měl podílet na výchově naší mladé krve. Samozřejmě že největší odpovědnost na tomto úkolu by měli mít rodiče, kteří jsou dokonce k výchově svých ratolestí vázáni zákonem, a proto mají taktéž volnou ruku při výběru a volbě svého výchovného cíle. Vedle rodičů přísluší podstatný díl výchovy taktéž státu prostřednictvím jeho institucí, kde hlavní roli hraje školství.

O vzdělávacích institucích v pravém slova smyslu můžeme hovořit se vznikem antického občanského státu, tedy polis, kde se na jeho chodu a veřejném rozhodování podílí každý svobodný občan. Aby tento chod byl zdárný, je třeba teorie občanského vzdělávání, kterou nacházíme, jak jsme si již ukázali v díle Platónově, tak v díle Aristotelově. Cílem výchovy tak je zajistit mladým lidem „prodloužené dětství“, oddálit co nejvíce od reálného a tvrdého života promyšlenou přípravou, která nesla jméno scholé – prázdno – volný čas. Dle Platóna je hlavním úkolem scholé připravit mladého svobodného muže pro jeho budoucí účastnění se na politickém životě své polis budováním jistého náhledu nad aktuální politickou situací s podporou svého společenství a podílení se na soudržnosti a prosperitě obce své.¹⁰¹

Kant se výchovou okrajově zabývá i ve svém díle *Antropologie* z r. 1798, ale víceméně prorůstá jeho celým dílem, díky jeho učení o praktickém rozumu a soudnosti, jež jsou složkami pro otázky výchovného působení (kultivace prostého lidského rozumu v rozum praktický, který člověku pomáhá při řešení otázek, jak se má chovat a konat) či jeho

¹⁰¹ Srov. SOKOL, J. *Člověk jako osoba*. PRAHA : Univerzita Karlova – Institut základů vzdělanosti, 2000. I. kapitola, oddíl 9. Výchova a vzdělání, s. 50–53.

základním otázkám, co mohu vědět, co mohu konat, v co mohu doufat a co je člověk. Druhá část tohoto díla je podle Sokola značně pragmatická, nejprve charakterizuje stručně člověka jako druh a poukazuje, jak lze z vnějších lidských projevů usuzovat na vnitřek člověka. Všichni lidé mají svůj naturel – přirozené založení, temperament, povahu, ale jen člověk, jenž jedná z rozumu, má i svůj charakter – způsob myšlení. Dále hovoří o povahách, které dělí na citové (sangvinická a melancholická) a na činné (cholerická a flegmatická). Skutečnou hodnotou je však pro Kanta až charakter s jeho pěti negativními pravidly: nelhat, nepochlebovat, neporušit dané slovo, nespolečovat se se špatnými lidmi a nedbat na pomluvy a lichotky. Z výše psaného je tedy zřejmé, že charakter není vrozený, ale získává se výchovou a zejména imitací, jelikož uvedených pravidel můžeme dosáhnout jen vzornou výchovou a příkladem.

V Kantově praktické pragmatické antropologii neběží jen o vědění a o poznání věcí, ale hlavně o poznání sebe sama jako participovaného účastníka hry – světoobčana. Člověk se má tedy vlastní zkušeností účastnit na poznání světa a vědění jak o sobě, tak o světě okolo něho. Máme hledat takové zkušenosti, které lze prakticky ve světě získat: cestováním, pozorováním, četbou historických a bibliografických knih, stejně tak i románů a účastnit se divadelních her. Člověk má tedy být zúčastněným hráčem světa, kterého je součástí a na jehož chodu se podílí. Má být hráčem ve světě hry.¹⁰²

Nyní bych se ráda zaobírala vznikem pro nás stěžejního Kantova pedagogického spisu: *Über Pädagogik*, který nám ozřejmí Rinkova předmluva k dílu. Toto dílo totiž pochází z přednášek o pedagogice z let 1776–1787, jež Kant přednesl na univerzitě v Královci. Tato činnost byla v minulosti povinností profesorů filozofie, kteří se tak podíleli na vzdělání kolegia. Poznámky z těchto přednášek předal Kant ke konci svého života svému kolegovi a žákovi – prof. T. Rinkovi, který je pak vydal rok před Kantovou smrtí r. 1803.¹⁰³

Kant byl dozajista k těmto přednáškám více kompetentní než jeho inspirační zdroj v oblasti výchovy Rousseau, jelikož působil po devět let jako domácí učitel a od r. 1755, kdy obdržel doktorský titul, nastoupil na místo akademického učitele na univerzitě v Královci až do r. 1796, kdy své místo opustil pro své stáří. Podle Kantova žáka Herdera, byl Kant vynikajícím přednášejícím, kladl důraz na porozumění, nikoliv na memorování a neučil filozofii, ale umění filozofovati.

¹⁰² Srov. SOKOL, J. *Kant jako antropolog a pedagog*. In <http://www.jansokol.cz/cv.php> [online]. Praha : 2000, posl. aktualizace 2006 [cit. 2007-06-05]. Dostupné na <<http://www.jansokol.cz/cs/n-s-kant.php>>. s. 1–3.

¹⁰³ Srov. KANT, I. *Über Pädagogik*. In *The Culture and History of Science Page* [online]. Königsberg : Friedrich Nicolovius, 1803., Germany : Dr. phil. Hartmut Krech, 1985 – posl. aktualizace 2005 [cit. 2007-06-05]. Dostupné na <<http://www1.uni-bremen.de/~kr538/kantpaed.html>>. Vorrede des Herausgebers [Friedrich Theodor Rink]. s. 1–2.

Největší vliv na Kantovu pedagogiku měl samozřejmě Rousseau se svým *Emilem*, který ho dokázal vytrhnout i z jeho všednodenních stereotypů. „*Rousseaua musím čítat tak dlho, až ma krása výrazu už vôbec neruší, a len potom ho môžem rozumom prehliadnuť...*“¹⁰⁴

Člověk je rozumovou bytostí, rozum ho odlišuje od ostatních tvorů, je určujícím pro jeho život, jak v oblasti teoretické, jež se týká rozvoje poznání, tak v oblasti praktické, projevující se v mravním jednání. Jak již víme, ubíráme se od rozumu teoretického – čistého k rozumu praktickému, který je spojen s vůlí a odráží se v našem konání. Avšak vůle se podřizuje rozumu, aby se stala vůlí rozumnou v nahlédnutí dobra. A tak je jeho představa o pedagogice spojena s koncepcí teoretického uvažování a praktických dovedností.

Výchova tedy musí být takovou, aby směřovala k rozvoji lidského rozumu pro oblast praktického jednání ve spojení praktického rozumu s vůlí vedoucí nás k mravní odpovědnosti a povinnosti.

Výchova dělá člověka člověkem, člověčenství je tedy dílem výchovy, ona určuje člověka a povznáší ho nad zvířecost. „*Člověk je jediným tvorem, který být vychován musí.*“¹⁰⁵ **Výchovu samu pak rozlišuje na ošetřování a vzdělávání a vzdělávání dále dělí na kázeň a vyučování.**

Ošetřování dle Kanta není třeba zvířatům, jelikož správně užívají svých sil, svého umu. Pod pojmem ošetřování Kant chápe péči rodičů o to, aby jejich potomci nevyužívali nevhodně svých sil.

Úkolem **kázně** je změnit zvířecost v lidskost, aby se člověk svými živočišnými pudy nevymkl svému určení, lidskosti – být člověkem. Zvířeti je dáno vše, co potřebuje pomocí jeho instinktu, který vede jeho život, ale člověk pozbývá tohoto instinktu, musí sám vést svůj život; ale není toho schopen hned, rodí se nevyvinut, potřebuje tedy péči druhých; má schopnosti technické, pragmatické i mravní, nejenom tím se odlišuje. „*Kázeň tedy je pouze negativní, je totiž konáním, které člověku odebírá divokost, vyučování je naproti tomu pozitivní částí výchovy.*“¹⁰⁶ Je třeba člověka velice brzy učit disciplíně, protože změna by pak byla velice obtížnou, neboť divokost je nezávislost na zákonech a my potřebujeme, aby jedinec cítil tlak zákona.

¹⁰⁴ KANT, I. *Zmysel tvojho života*. Bratislava : Kalligram, 2003. s. 71.

¹⁰⁵ „Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“ In Einleitung, „*Über Pädagogik*“. s. 2.

¹⁰⁶ „Zucht ist also bloß negativ, nämlich die Handlung, wodurch man dem Menschen die Wildheit benimmt, Unterweisung hingegen ist der positive Teil der Erziehung.“ In Einleitung, „*Über Pädagogik*“. s. 3.

Člověk je vychováván lidmi, kteří byli taktéž vychováni. Pokud však jejich výchova byla obdařena nedostatkem kázně a učení, budou i oni špatnými vychovateli. Nedostatek v kázni je větší provinilostí než nedostatek ve vzdělání chovance, protože vzdělání se dá ještě později doplnit. Kant je do značné míry pedagogickým optimistou, doufá v lepší a lepší budoucnost, která se nese v duchu vývoje, evoluce, výchově k dokonalejšímu lidství. Předáváním ze zkušenosti získaných poznatků a znalostí je uměním, které je třeba zdokonalovat z generace po generaci; a pokud nyní kritizujeme stav lidstva, již to obnáší pozitivní náhled, neboť společnost posuzujeme jako následek přísnějších zásad. Dojít svého učení však můžeme jen v lidském rodu; zde je Kant v opozitu vůči Rousseauovu individualismu.

Člověk není ani dobrým ani zlým od přírody, má vlohy k dobru a ty je v něm třeba vyvinout, záleží na jeho rozlišovacích schopnostech a taktéž na tom, zda pochopí strukturu mravního zákona, který vede přirozeně člověka k dobru a stejně tak i k vlastnímu prospěchu. Vyžadujeme tedy mravní cítění. Základy zla nejsou v přirozených lidských sklonech, příčinu zla je nutno hledat v nepodřízenosti přirozenosti pravidlům.

Kant hovořil výše o pedagogice jako o ars, ale pokud se má studovat, je nutno ji změnit ve vědu, aby jedna generace nezničila vše, co jiná získala. **Děti** jsou dnes vychovávány s ohledem na přítomnost, což je chyba, **mají být vychovávány pro budoucnost**, mají být nejenom vycvičeny, ale i umraveny s vizí v budoucí pokrok.

Výchovou tedy musí být člověk:

1. **Disciplinován**, zbaven divokosti.
2. **Kultivován**, míní se tím poučování a vyučování, zkrátka sjednání výcviku.
3. **Civilizován**, vyžaduje jistou dávku chytrosti (prostřednictvím které může využívat lidí jako svých cílů), společenskosti, aby byl oblíben ve společnosti a měl jistého vlivu.
4. **Moralizován**, aby volil pouze dobrých cílů, které jsou všeobecně společností schvalovány (uznávány) a mohou být cílem každého ve společnosti.

Prostřednictvím výchovy je tedy jedinec postupně disciplinován, kultivován, civilizován a moralizován. Morální formování člověka je nejvyšším, současně však i nejnáročnějším úkolem výchovy. Dle Kanta jsme naplnili všech tří bodů, ale u čtvrtého stojíme stále na prahu.

Kant je zastáncem experimentů v oblasti výchovy, proto hovoří nejprve o zřizování škol pokusných a po jejich ověření v praxi, pak škol vzorných. Zastání u něj, i přes uznání některých chyb, našla škola dessovská. „*Byla jedinečnou školou ve svědomitém způsobu,*

při které mohli učitele pracovat svobodně dle svých metod a plánů, a kde se veškeré učitelstvo, učenci celého Německa mezi sebou vzájemně setkávali.“¹⁰⁷

Výchova dle Kanta v sobě obsahuje, jak již bylo výše psáno, ošetřování a vzdělávání, avšak ve dvou způsobech:

1. Negativním, kdy se jedná o disciplínu, která jen zabraňuje možným chybám.
2. Pozitivním, kde je vyučováním a vzděláváním, které nutně patří ke své kultuře (vzdělávání).

Kant tak rozlišuje od sebe vychovatele a učitele, protože vedení je řízení, při konání vstřípeného. Učitel je pouze informátorem, vychovává pro školu (vyučuje), zatímco vychovatel je vůdcem, který vychovává pro život.

Samotnou **výchovu dělí na soukromou a veřejnou**, toto dělení je nám známo doposud. Z těchto dvou by se měla více preferovat výchova veřejná, neboť domácí se setkává s nedostatky rodinnými, toto stanovisko zastává i Fichte. Výchova veřejná se týká dle Kanta pouze vyučování a to má být vždy veřejné. Jejím úkolem je spojení vyučování a mravní výchovy, jelikož výchova soukromá byla kompetentní pro provádění předpisů. Veřejná výchova má pak podporovat sektor soukromí (výchovu soukromou), má tedy zdokonalit výchovu domácí. Škola, v níž se veřejná výchova odehrává, je výchovným ústavem, jehož chod je velice náročným, a tak nezbyvá nic jiného, že jejími klienty jsou jen dítka stavů majetnějších. Za výchovou soukromou stojí rodiče, pokud se jim nedostává času, potřebných znalostí a umu, zvolí si pro výchovu svých ratolestí pomocníky. Pak však dochází k problému rozdělení autority, které straně patří a její očekávané zachování od vychovávaného dítěte? Rodiče mají svou veškerou autoritu postoupit vychovatelům.

Do kdy by měl být pak člověk vychováván? Kant praví, že asi do 16. roku, kdy se v něm začne projevovat pohlavní pud, může se stát otcem a sám vychovávat. Tímto přírodním puzením tedy končí řádná výchova, ale nadále působí moc kultury a jejich pravidel kázně. Výchova je tedy rozdělena do dvou období:

1. Kdy náš chovanec musí projevovat jistou podřízenost a pasivní poslušnost, zde tedy podléhá nátlaku mechanickému.
2. Kdy užívá již vlastního úsudku a je si vědom vlastní svobody, avšak jen v mezích vytyčených zákonem společnosti, jedná se nám již v tomto případě o výchovu mravní.

¹⁰⁷ „Es war in gewisser Weise die einzige Schule, bei der die Lehrer die Freiheit hatten, nach eigenen Methoden und Planen zu arbeiten, und wo sie unter sich sowohl als auch mit allen Gelehrten in Deutschland in Verbindung standen.“ In Einleitung, „Über Pädagogik“. s. 9.

Podřízenost chovance Kant dělí na pozitivní a negativní, kde první znamená poslušnost dítěte, tzn. má vykonat to, co je mu nařízeno, jelikož ještě není schopno vlastního úsudku. A druhá, kdy musí konat to, co chtějí druzí. Pokud sám chce, je jim po vůli, aby pak oni byli i jemu.

Problémem je zde otázka svobody, „*neboť nátlak je nezbytný!*“¹⁰⁸ Jak můžeme dosáhnout schopnosti užívat své svobody, když na chovance vyvíjíme jistý nátlak?

Proto musíme klást zřetel na tři základní fakta při zacházení se svobodou:

1. Nechávat dítě svobodné ve svém konání do té míry, pokud by neublížilo samo sobě či neomezovalo druhé.
2. Je třeba mu ukázat, že svých cílů může dosáhnout jen tehdy, pokud dovolí, aby i ostatní měli tu možnost.
3. Dokázat, že na něj činí nátlak z důvodu, aby se naučilo zacházet se svou svobodou a stalo se nezávislým na péči svých rodičů.

Bez těchto zásad zůstávají pak chovanci i v dospělosti dětmi, jsou závislí na svých rodičích v naplňování svých potřeb (převážně děti majetných občanů), a proto se zde ukazuje kompetentnější výchova veřejná. „*Ona je nejlepší vzor pro budoucího občana.*“¹⁰⁹

Pedagogika, nauka o výchově, je buď fyzická, nebo praktická. Fyzická je ta, kterou má člověk společnou se zvířaty, čili ošetřování. Praktickou však člověk od zvířete odlišuje, neboť se jedná o výchovu mravní, díky které má být vzdělán tak, aby mohl žít na tomto světě jako svobodně jednající svobodná bytost.

Výchova se dále dělí na výchovu:

1. Školsko-mechanickou, didaktickou; školské vzdělání a vyučování je nám zapotřebí proto, bychom dosáhli svých cílů.
2. Pragmatickou, výchova k chytrosti, aby se člověk dokázal zařadit do společnosti, být její součástí a zároveň s ní uměl zacházet, řídit ji dle svého zamýšlení. Chytrost je schopností správného uplatnění předcházejícího výcviku.
3. Morální, mravní; zařazuje se jako poslední, protože záleží na samotném člověku, zda je schopen nahlédnout do mravních zásad. Je ale nutné mít tuto výchovu na zřeteli již od samého počátku, aby nedošlo k nevymýtitelným chybám.

¹⁰⁸ „Denn Zwang ist nötig!“ In Einleitung, „*Über Pädagogik*“. s. 10.

¹⁰⁹ „Sie gibt das beste Vorbild des künftigen Bürgers.“ In Einleitung, „*Über Pädagogik*“. s. 11.

„V prohlédnutí výcviku a chytrosti musí vše jít podle věku“¹¹⁰, což je základním pravidlem výchovy a vzdělání obecně, kdy musíme respektovat věk dítěte.¹¹¹

Výchova fyzická:

Vychovatel se zde přímo od samého počátku neúčastní výchovy svého chovance, ale jelikož se na něj rodiče při výchově fyzické mohou obrátit pro radu, je zapotřebí, aby i v této výchově měl patričné vědomosti.

Tento druh výchovy je ošetřováním ze strany rodičů, chův či ošetřovatelek, kteří se podílí na péči o dítě.

Kant doporučuje dítěti stravu v podobě mateřského mléka, kdy je pro ženu i dítě nejzdravější, aby kojila dítě sama matka, pokud je to možné. Hovoří o kvalitě mléka, o stravě pro kojnou. Práví, že nejlepší stravou pro ni je ta, která jí jde nejvíce k duhu. Když dítě odroste mateřskému mléku, je pro jeho vyživování již nedostačující, máme ho hlavně uchránit ostrých pokrmů, alkoholu, koření, soli, příliš horkého jídla a pití.

Pokud nám půjde o další správné návyky, doporučuje otužování, pro zdárný vývoj jedince, aby se zabraňovalo chorobám z rozmarné péče.

První výchova má být čistě negativní, aby nebyla příroda ve své péči rušena. Je dovoleno navíc jen otužování.

Dítě pokud má hlad, požádá o krmi, nesmíme totiž v ničem dovolit by si navyklo něčemu natolik, že by to posléze vyžadovalo, aby se mu to nestalo potřebou.

Máme dítěti poskytnout volnosti, a ne ho z vlastní pohodlnosti zavinovat, obalovat pro rádoby srovnání, naopak častěji dojde ke zkřivení postavy tímto našim jednáním. Dítě potřebuje cítit a vládnout svými končetinami.

Dále kritizuje kolébání, neboť houpání dítěte chápe jako škodlivé, jehož účelem je jen omámení tohoto malého tvora, aby nás nerušilo svým křikem. Křik však považuje za prospěšný, v kontradikci se zvířaty, pro které by byl křik jasnou zárukou zmaru nového života. Chybou pečovatelů je to, že jakmile svěřenec započne křičet hned za nim přiběhnou, aby se utišil a dají mu všeho, čeho si žádá. Tak budují v dítěti rozmarnost a dítě se stane tyranem svého okolí, bude jich využívat. Pokud dítě místo křiku poprosí, vyhovme mu, pokud mu tím nemůžeme uškodit. Dítě si tak navykne upřímného chování, není dotěrné a neomezuje svým křikem, pak od nás může očekávat jen vlídnost.

¹¹⁰ „In Ansehung der Geschicklichkeit und Klugheit muß alles nach den Jahren gehen.“ In Abhandlung, „Über Pädagogik“. s. 12.

¹¹¹ Srov. Srov. KANT, I. *Über Pädagogik*. In *The Culture and History of Science Page* [online]. Königsberg : Friedrich Nicolovius, 1803., Germany : Dr. phil. Hartmut Krech, 1985 – posl. aktualizace 2005 [cit. 2007-06-25]. Dostupné na <<http://www1.uni-bremen.de/~kr538/kantpaed.html>>. s. 2–12.

Stejnou chybou je i to, že se snažíme dítě učit chodit, ale to se přece každý člověk naučí sám, nač používat chodítek a vodících pásů? Dítě se to naučí samo lépe, jelikož ve volnosti cvičí své tělo, naučí se užívat svých sil. Máme dítěti dát volnost, ať si samo leze po místnosti, kterou mu můžeme z opatrnosti vystlat, což je také zbytečné, jelikož jeho postava je nízká, nemůže být pád velký, proto je nepřirozené užívat jakýchsi nárazových čepic na místě, kde příroda určila k obraně člověku ruce, které změkčí pád. Lépe by bylo, kdyby se děti učily mnohým věcem samy, jelikož by získané znalý důkladněji. Při výchově máme jen zabránit tomu, aby se náš chovanec nestal změkčilým. Jak již Kant několikrát zmínil, dítě si nemá na nic zvykat, jelikož odvykání je pak náročné. Dokonce se věnuje i patologii, když hovoří o tom, že se dětem nemá dávat alkohol či tabák. Výchovu máme zvolit spíše strohou, která pomáhá otužovat tělo. Lůžko pro dítě máme vybrat spíše tvrdé než měkké.

Kant do jisté míry hledí i na vzdělávání ducha jako na výchovu fyzickou, kde hlavní je kázeň, kterou po dítěti žádáme, nebyla otrockou. Má cítit svou svobodu, avšak nesmí narušovat svobodu druhých, a proto by mělo pociťovat i odpírání. Kázeň otrocká či škádlivá jsou škodlivé, neboť dokážou zlomit vůli dítěte.

Kant se také zabývá fyziologickým vývojem dítěte, kdy hovoří o tom, že v prvních třech měsících není na tom dítě zrovna se schopností vidět nejlépe, ale jakmile započne vidět, dokáže se smát i plakat. „*S viděním se objevuje také schopnost se smát a plakat*“¹¹² Pokud je již dítě vyspělé, křičí s rozvahou, myslí si totiž, že mu bylo nějakým způsobem ublíženo.

Špatné je, pokud svou výchovou učiníme dítě ostýchavým tím, že je neustále zahanbujeme. Stud mu byl dán proto, aby se více poznalo, když lže a ne abychom jej nezměnitelně poznamenali.

Každý extrém ve výchově je chybou, jak výše psaná škádlivá výchova, tak i rozmazlovaná výchova, kdy dítě pozná slabosti svých rodičů a zneužívá je. Vše je pak konáno po jejich vůli a rodiče nemají v jeho očích patřičné úcty, jsou jen prostředky.

Od mládí se děti mají učit pracovat. Sklon pro pohodlí, je totiž zlým, matky prý své děti rozmazlují a synové mají raději svých matek než otců, proto je zde důležité pěstít v dítěti pocit libosti a nelibosti, stejně tak i trpělivosti.

Kant opět zmiňuje to, že vůle dětí nesmí být zlomena, zpočátku je zapotřebí pasivní poslušnosti, je nemyslitelné, aby dítě ovládalo svým křikem okolí, a proto se mu nesmí činit po jeho vůli, avšak se mu taktéž nemá ničehož, o co žádá a co mu nemůže ublížit, bezsmyslně a krutě odpírat, jen proto aby pocítilo převahu svých pečovatелů. Pokud dojde

¹¹² „Mit dem Gesichte findet sich auch das Vermögen zu lachen und zu weinen.“ In Von der physischen Erziehung, „Über Pedagogik“. s. 14.

u dítěte ke zlomení vůle, stane se otrokem a vše toto lze tedy přiřadit k výchově negativní. Mnohé lidské slabosti spočívají často v tom, že mu byly předány názory nesprávné, než že bychom ho ničemu nenaučili.

„*Pozitivní částí fyzické výchovy je vzdělávání, KULTURA.*“¹¹³ Vzděláváním, kulturou se člověk odlišuje od zvířete a záleží na výcviku jeho duševních schopností, proto je třeba odmítat všech nástrojů, které ničí přirozenou pružnost. Dítě je natolik vynalézavé, že si mnohdy samo vymyslí různých důmyslných nástrojů.

Při výchově fyzické máme pečovat o to, aby si dítě vždy dokázalo pomoci samo, bylo pružné, obratné a k tomu patří síla, výcvik, rychlost a jistota. Máme tedy podporovat dítě v běhu, který cvičí rychlost. Závod, skákání, nošení... všechny tyto činnosti jsou pro fyzickou výchovu velmi dobré.

Různá cvičení jsou výborná i pro pěstění smyslů. „*Vůbec jsou nejlepší ty hry, při kterých vedle cvičení obratnosti přistupují také cvičení smyslů...*“¹¹⁴ Přestože Kant neměl svých vlastních dětí, je velice vnímavým a bystrým pozorovatelem v oblasti dětské duše, jmenuje různých her a hraček, jistě se nevrací jen ke svému dětství. Je třeba užívat účelných her, cílem nesmí být jen samotná hra.

V části patřící fyzické výchově se Kant zabývá i kulturou duše, jelikož přirozenost duševní i fyzickou se snažíme při vzdělávání ochránit od různých nešvarů a zkáz, proto lze dle něj vzdělání ducha zařadit do tohoto oddílu. Fyzické vzdělání ducha se liší od mravního tím, že se týká přirozenosti, zatímco druhé svobody, a tak člověk, jenž může být po fyzické stránce výtečný, mít vypěstěného ducha, ale po mravní stránce může být zcela špatným.

Fyzickou výchovu (vyučování) je však třeba odlišit od praktické. Je pragmatickou, mravní a tento typ výchovy není kultivováním, ale moralizováním.

Pokud mám být věrná svému oboru, nemohu opomenout tu část, ve které Kant dělí, fyzickou kulturu (vzdělání) ducha na volnou a školní.

1. **Volná** – jedná se téměř jen o hru a požaduje dohledu nad chovancem.
2. **Školní** – jedná se o zaměstnání, při kterém hledíme na jedince, jako by byl pod nátlakem.

¹¹³ „Der positive Teil der physischen Erziehung ist die Kultur“ In Von der physischen Erziehung, „Über Pädagogik“ s. 18.

¹¹⁴ „Überhaupt sind die jenigen Spiele die besten, bei welchen neben den Exerzitien der Geschicklichkeit auch Übungen der Sinne hinzukommen,...“ In Von der physischen Erziehung, „Über Pädagogik“ s. 19.

Když je jedinec zaměstnán hrou, pak hovoříme o zaměstnání ve volném čase, jestliže se zaměstnání koná pod nátlakem, pak hovoříme o práci. „Školní vzdělání má být pro dítě prací, které má být volnou hrou.“¹¹⁵

Dítě si má samozřejmě hrát, zaslouží si oddechu, ale má se vést také k práci. Při práci není zaměstnání zrovna tím nejpříjemnějším, koná se pro jistý úmysl, účel; ale takové zaměstnání při hře je příjemné samo o sobě bez toho, aniž by nám vyvstal na mysl jakýsi úmysl našeho konání. Avšak není ani dobrým, aby dítě vše pojímalo jako hru, jelikož máme čas, který patří práci a který patří zotavení. Výchova se tedy musí dít pod nátlakem, jehož účel dítě v budoucnu pozná, ale nesmí se stát otrockou morálkou. Pak „je škola donucené vzdělávání.“¹¹⁶

Vzdělávání volných duševních sil se nemá odehrávat zvlášť, ale v souvislostech s ostatními duševními silami a nižší duševní síly nemají dle něj cenu samy pro sebe. Volné vzdělávání pokračuje dále od dětství až do doby, kdy již chlapec odroste veškeré výchově.

Tímto se pak již dostáváme k tomu, jakým způsobem se mají učit různé předměty, jelikož rozum předchází dojemy smyslové a paměť je tu proto, aby je pozdržela. Když se učíme jazykům, můžeme se mu učit prakticky či memorováním, které není tak úspěšné. Zeměpisu se máme učit mechanicky. Máme se však učit jen takovým věcem, které jsou dobré pro život, pro praxi. Paměť bychom měli v dítěti začít brzy rozvíjet, ale vedle ní i rozum. K pěstování paměti dochází těmito způsoby:

1. Vypravováním, kdy dochází k zapamatování jmen.
2. Čtením a psaním.
3. Jazyky, které se mu mají dostat sluchem, ještě než započne číst.

První vědecké vyučování se váže nejprve k zeměpisu, matematice a fyzice. Pokud ale něčeho chceme při vzdělávání rozumu dosáhnout, je vždy zapotřebí pravidel, která se řadí v třídy. Je mezi nimi tedy jistá spojitost. Pokud chceme dítě učit jazyku, je zapotřebí s ním nejprve probrat gramatiku, s čímž bych s Kantem nesouhlasila, nejprve je dobrá praxe, odposlech a nalézání pravidel.

Následuje pak účel výchovy a způsob, jak účelu dosáhnout.

Kant zde rozděluje výchovu na **všeobecné a zvláštní vzdělávání duševních sil**, které pak dále dělí.

¹¹⁵ „Die scholastische Bildung soll für das Kind Arbeit, die freie soll Spiel sein.“ In Von der physischen Erziehung, „Über Pädagogik“. s. 20.

¹¹⁶ „Die Schule ist eine zwangmäßige Kultur.“ In Von der physischen Erziehung, „Über Pädagogik“. s. 21.

Všeobecné se týká výcviku a zdokonalování, kde mu jde o prohlubování duševních schopností, ne aby se učil něčemu novému.

To se dále dělí na **fyzické**, které je pasivní, je mu nutno se podřídít, jelikož jiní myslí za něj, jedná se o cvičení a kázeň. A na **mravní**, které spočívá na zásadách, proto je činnou, jelikož jedinec musí konat vše z vlastních zásad, ne za zvyku a aby konal dobro pro dobro samo.

Ve **zvláštním** dochází ke vzdělávání poznávacích schopností, smyslů, obrazivosti, síly, pozornosti, vtipu – nižších sil rozumových. Při vyšších schopnostech rozumových se pak jedná o vzdělávání rozumu (schopnost myslet), soudnosti (ukazuje nám, jak používat rozum, je zapotřebí pro porozumění toho, čehož se učíme) a umu (jím chápeme důvody, odvozujeme zvláštních případů z obecného, jedná se tu o praktický um).

Jak již bylo výše psáno, mravní všeobecné vzdělávání se zakládá na zásadách, jež dítě samo uznává, proto musíme co nejdříve dítěti vštípit pojmy o tom, co jest dobrým a co zlým.

„*Prvním úkolem při mravním vzdělávání je založit charakter.*“¹¹⁷ Charakter Kant pojímá jako schopnost, dle které můžeme svobodně jít podle jistých pravidel, zásad. Nejprve dítě naslouchá zákonům, protože zásady můžeme chápat jako subjektivní zákony, které vychází z našeho vlastního rozumu. K charakteru dítěte patří poslušnost, která je nutná pro budoucí chování k zákonům občanským. Pokud dojde k přestoupení, je třeba trestu, ale který vychází ze samotného činu. Když dítě překročí příkaz, je to znakem neposlušnosti a zasluhuje potrestání, stejně tak i v případě, že překročení nastane z nepozornosti.

Kant dělí **tresty na fyzické a mravní**, kdy upozorňuje na to, bychom trestů užívali s veškerou opatrností a **na přirozené a umělé**. Nejlepší tresty jsou tresty přirozené, jelikož si je člověk zavinuje sám, svým konáním a tyto tresty se dostávají člověku po celý jeho život. Tam kde je nám nedostačující trest mravní, následuje trest fyzický. Pokud se staneme vykonavateli trestu nad neposlušným dítětem, pak se máme střežit toho, abychom trest nevykonávali v afektu, děti totiž nepocítují potom trest jako následek svého špatného jednání či nejednání, ale chápou sebe jako prostředek, na němž se někdo uvolní. Trestů máme užívat jen s cílem polepšení dítěte, jeho nápravy. Pokud se tělesných trestů užívá často, tak způsobují svéhlavost a mnohdy i vzdorovitost v dítěti, což rozhodně není pro budoucnost dobré.

Další důležitou podmínkou při budování charakteru je pravdivost, která je jeho základem a podstatou. „*Pravdivost je základná črta a to najpodstatnejšie v charakter. Človek, ktorý luhá,*

¹¹⁷ Die erste Bemühung bei der moralischen Erziehung ist, einen Charakter zu gründen. In Von der physischen Erziehung, „*Über Pedagogik*“, s. 27.

nemá charakter.“¹¹⁸ Když dítě využije lži, pak největším trestem mu je odnětí úcty, pokud člověk zalže, ztrácí o sobě dobré mínění stejně tak úctu, ale i věrohodnost (před sebou i před okolím). Lež je totiž hodna veškerého opovržení.

Zajímavé je taktéž vyrovnání se se lží u Rousseaua, jelikož tam kde je podle něj otevřena brána ke světu mravnímu, tam je třeba se vyrovnat i s mnohými nepravostmi, plynoucí např. z povinností. Musíme totiž zacházet s dětmi tak, aby neměly ani ten nejmenší úmysl lháti, neměly tedy jedinou příčinu k této nepravosti. Nemáme je nutit k zavázání nějakého slibu dokud nepoznají samy jeho důležitosti, pokud však zalžou, ať si vychutnají následků své lži, ale úloha vychovatelova spočívá taktéž v tom, by jim lež zůstala co nejdéle vzdálena.¹¹⁹

Dalším důležitým rysem dětského charakteru je družnost (přátelství se všemi lidmi) a budování veselého srdce (jen to si zalíbí dobro).

Na konci části o fyzické výchově Kant ještě jednou zmiňuje základní fakta, která je třeba mít na zřeteli při výchově. Dítě je třeba učit jen takových věcí, jež se mu hodí, má se s ním zacházet jako s dítětem, ne jako s cvičenou opicí, která se staví ostatním na odiv, proto se k němu nehodí módní manýry, ošacení má být čisté a prosté.¹²⁰

Výchova praktická:

K tomuto druhu výchovy patří:

1. **Výcvik ve vědomostech** má být důkladný a patří k talentu. „*Moudrost světa tak záleží v umění využití našich vědomostí.*“¹²¹
2. **Životní moudrost** spočívá v utajování svých myšlenek, dělat se neproniknutelným, ale druhé se však má snažit jedinec prohlédnout. „*Především se musí utajovat ve svém charakteru.*“¹²² Znalost světa je tu pro temperament.
3. **Mravnost** je pro charakter, ale pokud chceme, aby dítě mělo dobrý charakter, nejprve je třeba odstranit vášně. Člověk si musí zvykat, že nemůže mít vše, neboť by si zvykl na odpor.

Není dobré na dítě spěchat, protože by se mnoho nenaučilo. Pak jsou totiž jeho znalosti povrchní, je lépe zná-li toho málo, ale důkladně.

¹¹⁸ KANT, I. *Zmysel tvojho života*. Bratislava : Kalligram, 2003. s. 56.

¹¹⁹ ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O výchování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 96 – 98. II. kniha, 93 – 97. odstavec.

¹²⁰ Srov. KANT, I. *Über Pädagogik*. In *The Culture and History of Science Page* [online]. Königsberg : Friedrich Nicolovius, 1803., Germany : Dr. phil. Hartmut Krech, 1985 – posl. aktualizace 2005 [cit. 2007-06-25]. Dostupné na <<http://www1.uni-bremen.de/~kr538/kantpaed.html>>. s. 12–30.

¹²¹ „Was die WELTKLUGHEIT betrifft, so besteht sie in der Kunst, unsere Geschicklichkeit an den Mann zu bringen.“ In *Von der praktischen Erziehung*, „*Über Pädagogik*“. s. 30.

¹²² „Vorzüglich muß es sich in Ansehung seines Charakters verhehlen.“ In *Von der praktischen Erziehung*, „*Über Pädagogik*“. s. 30.

Pro založení charakteru je také důležité, abychom si stáli za svým předsevzetím, jelikož pokud stále odkládáme to, co jsme si předsevzali, nelze mít pak o nás samotných dobré mínění. Z toho pak vyplývá, že je zcela zbytečným užívat postů, poutí etc., neboť člověk, který žil hříšně, se nemůže tímto konáním náhle obrátit v člověka ctnostného.

Pro založení mravního charakteru u dětí je třeba ho postavit na povinnostech a povinnost pak máme k sobě samým a k druhým (ke společnosti).

a) Povinnost k sobě sama záleží na naší zdrženlivosti, umírněnosti, podporovat ve své osobě důstojnost lidskou, lidství. Proti ní se však protivíme, když se oddáváme hříšností, které nás snižují na úroveň zvířete. Stejně tak podlízavost lidská je špatná a nebudí v člověku samém nic dobrého. Dítě se ale může snížit pod své lidství lží, která nás činí opovržením před sebou i jinými.

b) Povinnost k druhým je nutno dětem taktéž záhy vštěpovat, aby uznávalo svobodu a potřeby druhých, mělo úcty a vážnosti pro práva druhých.

„Povinnost k sobě samému, spočívá, jak se říká přitom, že člověk zachovává důstojnost lidskou ve své vlastní osobě.“¹²³

U dětí je třeba se vyvarovat také závidosti, kdy by se dítě nemělo cenit podle hodnoty druhých, ale má se cenit dle pojmů svého rozumu, stejně tak i pýše, kdy se povyšuje dítě nad jiné.

Dále Kant hovoří o náboženství, které pojímá jako pochopení našich povinností vůči Bohu. Náboženství je totiž ztělesněným zákonem v nás, je třeba ho spojovat s mravností. Pokud se člověk dopouští neřestí, je hoden opovržení. Zákon v nás je svědomí, jak se říká, je Božím hlasem v nás samých. Náboženství se musí spojit s morální citlivostí svědomí, jinak by bylo jen pověřenou bohoslužbou. Je zbytečné dítku učit pojmům, jimž nerozumí, tímto u nich nedocílíme pravé zbožnosti. Ta spočívá v tom, že jednáme dle vůle Boží a to je nutné dětem předat. Je třeba způsobem negativním dítě naučit jen nejnütnejším pojmům o bytosti nad námi.

„Srdečné želanie páčiť sa Bohu vo všetkom, čo konáme a čeho se zriekame, je zmysľanie sprevádzajúce všetky naše činy. Konat' ich, jako keby boli službou Bohu, je duch modlitby, ktorý môže a má byť v nás bez prestania.“¹²⁴

Mezi 13. a 14. rokem u chlapce dochází k tomu, že se započne vyvíjet pohlavní pud, jsou již přírodou připraveni k tomu, abychom s nimi o této změně mohli promluvit, protože mlčením a zapíráním se vše jen zhoršuje. Proti dráždění tohoto pudu je dobré často

¹²³ „Die Pflicht gegen sich selbst aber besteht, wie gesagt, darin, daß der Mensch die Würde der Menschheit in seiner eignen Person bewahre.“ In Von der praktischen Erziehung, „Über Pedagogik“. s. 32.

¹²⁴ KANT, I. *Zmysel tvojho života*. Bratislava : Kalligram, 2003. s. 68.

pracovat a nezdržovat se zbytečně v poloze ležmo. Spánku máme věnovat jen tolik času, kolik je nám zapotřebí. Představitost, která nám hlodá mysl, je menším zlem než fyzický akt sám. Pokud brzy poslechne mladý jinoch svých tužeb, není ještě schopen být otcem, jenž dokáže správně vychovávat svého potomka, je totiž sám ještě dítě. Jinoch má čekat s tímto tak dlouho, až je schopen se oženit a tím pádem plnit i své úkoly, pak jedná zcela správně.

Při vstupu do jinošského věku se dále setkává mladý muž s nerovnostmi, poznává rozdíl stavů a nerovnosti lidské. Je důležité poukázat na to, že nerovnost vznikla v tu dobu, kdy jeden člověk chtěl nabýt předností před druhým.

Dále ho je třeba vést ke svědomitosti v jeho jednání, aby se nestavěl jiným na odiv a snažil se mnohému porozumět, k dobré náladě, povinnosti, k lásce k bližním a nakonec, byl schopen reflexe nad sebou samým, nad svým konáním, svým životem.¹²⁵

4.1 Komparace názorů na výchovu (Rousseau a Kant)

Největší vliv na Kantovy pedagogické názory měl Rousseau, což rozhodně nezůstává ukryto oku čtenářovu, pokud před četbou Kantova spisu *O výchově* četl *Emila*. V mnoha míněních o výchově jsou zcela zajedno, jako bychom četli téhož autora, avšak Rousseau používá více příkladů¹²⁶, pohybuje se mnohdy v oblasti ideálů, utopie. Je nekritický sám k sobě, jeho dílo je čtivým románem s menšími nedostatky, které jsou dané nejenom dobou, ve které žije (např. jeho pojetí o srážlivosti mléka, řevnivosti etc.). Je to dílo velice podrobné. Zatímco Kant zůstává věrný své hloubavé povaze, je kritičtější, ale zároveň umírněnější než Rousseau, oproti jiným spisům je málo podrobný, ale zachovává si ráz vědeckého díla, ne směšného románu, (což není narážkou na *Emila*, zdůraznila jsem to z toho důvodu, neboť Kant odpírá dětem četbu románu¹²⁷).

Zajímavá je shoda v tom, že Kant i Rousseau píšou o dětech, avšak jsou oba bezdětní a Kant navíc nebyl ani ženatý. Rousseau je citlivý romantik, snílek s velkým srdcem, Kant je

¹²⁵ Srov. KANT, I. *Über Pädagogik*. In *The Culture and History of Science Page* [online]. Königsberg : Friedrich Nicolovius, 1803., Germany : Dr. phil. Hartmut Krech, 1985 – posl. aktualizace 2005 [cit. 2007-06-25]. Dostupné na <<http://www1.uni-bremen.de/~kr538/kantpaed.html>>. s. 30–39.

¹²⁶ Příklady uvádí pro dokreslení situací, jelikož sám dobře ví, že praxe je to, co nás učí (i když dle mého není možná praxe bez teorie a teorie bez praxe), přestože jeho dílo je tak vzdáleno reálnému životu, snaží se nám ho přiblížit drobnými příběhy ze života svého a příklady jako v případě vlastnictví, nevhodnosti bajek, příklady s koláči nebo rozmarným dítětem, které mu bylo po 10 dní svěřeno k dohledu.

¹²⁷ Srov. KANT, I. *Über Pädagogik*. In *The Culture and History of Science Page* [online]. Königsberg : Friedrich Nicolovius, 1803., Germany : Dr. phil. Hartmut Krech, 1985 – posl. aktualizace 2005 [cit. 2007-06-25]. Dostupné na <<http://www1.uni-bremen.de/~kr538/kantpaed.html>>. s. 22.

střízlivým filozofem, který neochvějně hájí spravedlnost bez jakékoliv úlevy, bez věnování se i výchově citové a bez jakéhokoliv odstupňování výchovy do podrobnějších period.

Dítě však našlo zastání jak u Kanta tak i Rousseaua, kladou důraz na dětskou duši, projevují lásku k dětem, jsou zastánci dětských práv, ale zároveň si má dítě zvykat na omezování, jelikož život reálný je nesnadný.

Oba požadují pro nemluvňata kojení vlastní matkou, zatímco Kant se nepouští do kritiky matek, které tak nečiní a zároveň neurčuje kojným jídelníček. Doporučuje jim vše, co jim jde k duhu,¹²⁸ Rousseau odpírá kojným stravu masitou, by se jim nezkazilo mléko¹²⁹ a velice **kritizuje žen – matek**, jež se zbavují své odpovědnosti a dokonce **jim přisuzuje i krizi rodiny**.¹³⁰

Velký důraz Kant i Rousseau kladou na výchovu tělesnou, což je více než záslužné, jelikož ta byla do 18. století zanedbávána. Žádají oba pro dítě otužování, pěstění smyslů, volnost v pohybu pro dítě. Rozdíl tu je jen malý a to v tom, že Rousseau nechá dítě v pohybu otloukat jak je libo,¹³¹ ale Kant dovolí opatrným matkám i vystlání povrchu.¹³² Taktéž se shodují v nepoužívání různých přístrojů, požadují svobodu pro dítě a nakonec se shodují i v preferování trestů přirozených.^{133a,b}

Zatímco Rousseau vychovával svého Emila na venkově – blíže přírodě, Kant nikde toto jeho mínění nezastává.

Kant věří v lepší budoucnost, je optimistou v požadavku na výchovu, věří v lepší a lepší společnost, vede k demokratičnosti a k družnosti lidí mezi sebou, vychovává tvory společenské, Rousseau společnost kritizuje a káže návrat k přirozenému stavu společnosti, vychovává Emila, co nejdéle je to možné – mimo společnost.

¹²⁸ Srov. KANT, I. *Über Pädagogik*. In *The Culture and History of Science Page* [online]. Königsberg : Friedrich Nicolovius, 1803., Germany : Dr. phil. Hartmut Krech, 1985 – posl. aktualizace 2005 [cit. 2007-06-25]. Dostupné na <<http://www1.uni-bremen.de/~kr538/kantpaed.html>>. s. 12.

¹²⁹ Srov. ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 35 – 38., I. kniha, 110.–119. odstavec.

¹³⁰ Srov. ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 27, I. kniha, 63. odstavec.

¹³¹ Srov. ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 27, II. kniha, 7. odstavec.

¹³² Srov. KANT, I. *Über Pädagogik*. In *The Culture and History of Science Page* [online]. Königsberg : Friedrich Nicolovius, 1803., Germany : Dr. phil. Hartmut Krech, 1985 – posl. aktualizace 2005 [cit. 2007-06-25]. Dostupné na <<http://www1.uni-bremen.de/~kr538/kantpaed.html>>. s. 15.

^{133a} Srov. KANT, I. *Über Pädagogik*. In *The Culture and History of Science Page* [online]. Königsberg : Friedrich Nicolovius, 1803., Germany : Dr. phil. Hartmut Krech, 1985 – posl. aktualizace 2005 [cit. 2007-06-25]. Dostupné na <<http://www1.uni-bremen.de/~kr538/kantpaed.html>>. s. 28.

^{133 b} Srov. ROUSSEAU, J. J. *Emil čili O vychování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. s. 97, II. kniha, 94. odstavec.

Kant klade důraz na to, aby rodiče byli vzděláváni pro svůj výchovný úkol, nejenom učitelé a vychovatelé, ti však mají být odborníky na slovo vzatými.

Všimli jsme si, že Rousseau bývá ve svých názorech často kontradiktorní, avšak i u Kanta bychom mohli něco podobného najít a to, že chvílemi hovoří o pedagogice jako o vědě, pro níž si žádá experiment a studie, pak zase o ní mluví jako o umění.¹³⁴

Pokud pak máme mluvit o výchově ženy, tak zde Kant zcela vychází z Rousseaua a jeho V. knihy *Emila*, jelikož tato kniha je věnována právě výchově Emilovy ženy. Oba když hovoří o výchově a vzdělání, mají na mysli jen výchovu muže. Rousseauova žena má své místo jen po boku muže. Jemnější pohlaví se dle Kanta i Rousseaua dokáže vychovat pro jednání samo, a proto je třeba více výchovy pro muže, žena má být matkou a hospodyní. Kant si neváží učených žen, budí v něm posměch, oba ale osvobozují ženu od církevní dívčí výchovy.

Pokud se jedná o požadavek výchovy do určitého věku, tak Kant končí věkem šestnáctým, zatímco Emil je nevinným ještě téměř ve dvaceti letech a vychovatel by ho měl doprovázet po jeho cestě téměř celý život svůj. Tady je důležité zmínit i otázku autority, kdy u Rousseaua má být vychovatel dítěti roven, mnohdy se jeví být i pod ním, ale Kant vyžaduje nutně kázně, poslušnosti, dítě má být vychovateli podřízeno.

Rousseau i Kant si našli své pokračovatele, mnohé ovlivnili (např. Herberta) a jejich stopy nalezneme i v dílech současných autorů (např. vliv Kanta na Brezinkovo pojetí filozofie výchovy). Možná je chybou, že většinová společnost hledí na Rousseaua jen jako na pedagoga, i když byl výjimečným filozofem a politologem. Stejně tak je chybou vidět v osobě Kantově jen filozofa, neboť jeho dílo *O výchově*, přestože je přes sto let staré, by mohlo říci mnohé i současnému školství.

Pokud se mám vyslovit k tomu, který z nich je mi blíže v ohledu k současné pedagogice, pak bych pronesla jméno Kantovo. Jelikož člověk je součástí společnosti, která ho formuje a předává mu nejenom své kulturní dědictví, je tedy důležitým formačním činitelem. Z toho tedy vyplývá důležitost společnosti pro budoucnost jedince, a tak nemůžeme člověka vychovávat bez jejího vlivu, vždyť i vychovatel dítěte prošel jistou formací své společnosti (kultury), proč bychom pak tohoto jedince, jenž je součástí svého celku měli vychovávat bez jejího vlivu. Stejně tak pokládám za důležitou i kázeň a autoritu samu pro výchovu jedince, jelikož důsledky (např. uvolnění morálky) přílišného liberalismu můžeme spatřit v dnešních problémech škol (šikana, autorita učitele etc.).

¹³⁴ Srov. KANT, I. *Über Pädagogik*. In *The Culture and History of Science Page* [online]. Königsberg : Friedrich Nicolovius, 1803., Germany : Dr. phil. Hartmut Krech, 1985 – posl. aktualizace 2005 [cit. 2007-06-25]. Dostupné na <<http://www1.uni-bremen.de/~kr538/kantpaed.html>>. s. 6.

5 VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ z pohledu Fichte a Hegela

V následujících podkapitolách se budu zabývat výše psanými mysliteli německého idealismu, kteří se také vyslovili k našemu tématu. Schellinga jsem dále již nezařadila, pouze jen co se týká krátkého vhledu do jeho filozofie, jelikož není v mých silách zabývat se každou knihou z děl německé klasické filozofie dopodrobna a zvláště vždy tam, kde by bylo zmíněno jen jediné slovo výchova. U Schellinga by naše pátrání, až na několik málo zmínek z *Výboru díla*, vyšlo spíše na zmar.

Fichte se nejvíce zaobírá našim tématem v krátkém spisu s názvem *Pojem vzdělance*, který níže rozeberu.

Co se týká Hegela, můžeme využít buď jeho *Fenomenologie ducha* nebo *Základů filosofie práva*, já zvolím spíše druhé dílo, jelikož nám bude bližší a lépe jím dosáhnu svého cíle.

5.1 Fichte a Pojem vzdělance – fragmenty o výchově a vzdělání

Zařadila jsem do této práce Fichte i z jednoho prostého důvodu: v jeho díle najdeme nejenom vliv Kantova metafyzického myšlení (praktické filozofie), ale taktéž Rousseaua, s nimž se vyrovnává, spíše ho kritizuje, v páté přednášce výše psaného díla.

Fichte ještě než obdržel profesuru v Jeně, byl i domácím učitelem a ke konci svého života dokonce působil i jako akademický pracovník na univerzitě v Berlíně, a tak je do jisté míry kompetentní vyjadřovat se i k úkolu pedagogickému.

Psaná kniha vznikla z přednášek, které Fichte přednesl po svém povolání na univerzitu v Jeně r. 1794 v letním semestru pod názvem *Morálka pro vzdělance*. Krátký spis se skládá z pěti přednášek a je věnován úkolům vzdělávání pro dobu nadcházející.

První přednáška, Pojem člověka o sobě: Hned v úvodu nám Fichte vypoví, jak vzniká pojem vzdělance a to srovnáním se společností a vztahem k ní. Jako vzdělance označuje člověka, který na tom vyjde ze srovnání lépe znalostně než osoby jiné, které za vzdělance nepokládáme. **Člověk** je bytostí smyslovou i rozumovou. Smyslovost nemá odsouvat rozumu, nýbrž mají zůstat vedle sebe; je sám sobě účelem, proto má určovat sám sebe a nemá se tak dít něčím mimo něj. „*Člověk má být, čím je, protože tím být chce a chtít má.*“¹³⁵

Získání dovedností jak přeměňovat věci kolem sebe nazývá Fichte kulturou. Je největším stupněm této získané dovednosti, jelikož je člověk spojením dvou mohutností rozumu a smyslovosti. Konečným cílem člověka rozumového má být tedy kultura sama a smyslovost

¹³⁵ FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 26.

má být kultivována. Výsledkem (posledním nejvyšším cílem) všeho má pak být dokonalá harmonie se sebou samým a s věcmi kolem něj. Kantovským nejvyšším dobrem je pak dokonalý soulad člověka rozumového se sebou sama a jako takový si má podříditi vše nerozumné ve své svobodě, což je nedosažitelným cílem (člověk se může dokonalosti jen přibližovat, kdyby ji dosáhl, nebyl by již člověkem). „*Je tu k tomu (míněn člověk), aby byl čím dál mravně lepším, aby všechno kolem sebe dělal smyslově, a pokud je uvažován ve společnosti, tedy i mravně lepším, a tím také aby sám sebe dělal čím dál blaženějším.*“¹³⁶

Fichte se obracel ke svým studentům jako vzdělanec k budoucím vzdělavcům, kteří mu jsou potenciálem pro vzdělávání jiných, tímto poučováním okruhu svých žáků se účastní na povznesení, obohacení kultury. Cílem Fichteho filozofování a přednášení je pak podpoření kultury a zvýšení lidskosti (ve smyslu humanity) u svých studentů a skrze ně pak i k dalším členům společnosti, s nimiž v poučování a vzájemném se ovlivňování vejdu do styku.¹³⁷

Druhá přednáška, O poslání člověka ve společnosti: Společnost Fichte definuje jako vzájemnou relaci rozumných bytostí. Základním pudem člověka je pud po identitě se sebou samým, člověk nemůže být v tomto souladu, pokud neuvede v harmonii se sebou i svět kolem něj. Je odkázán i na svět nejenom na společnost, jejíž je součástí. Člověk je tvorem společenským (× Rousseau a jeho Emil) a je určen k tomu, aby žil ve společnosti a rozvíjel se v ní. Je třeba aby akceptoval ostatní jako rozumné bytosti, aby jim neupíral jejich právo na svobodu. Fichte nás upozorňuje na to, abychom nezaměňovali společnost za stát, neboť „*život ve státě nepatří k absolutním cílům člověka...*“¹³⁸ je jen prostředkem k založení dokonalé společnosti, ale jako takový směřuje ke svému zániku, protože nastane doba, kdy jako soudce nade vším bude uznán jen rozum. Ve společnosti má člověk usilovat také o dosažení dovednosti – společenskosti. Člověk, který je rozumnou bytostí žijící ve společenství rozumných lidí, nemá jiných využívat jako prostředků, mají svou důstojnost a svobodu jako on. Jen člověk, který je svobodný, kdo usiluje svým konáním, aby vše okolo něj užívalo taktéž svobody, pak vše činí opravdu svobodným. Výchova je tu cestou ke svobodě, jelikož je založena na poznání pravdy a svobody samé.¹³⁹

Třetí přednáška, O různých stavech ve společnosti: Vzdělanec může být vzdělavcem jen tehdy, pokud je myšlen ve společnosti, je-li nám umožněno srovnávat. Avšak vzdělanec není jen součástí společnosti, ale je takovou částí v celku, jelikož patří ke stavu vzdělavců. Fichte se ptá v této přednášce po původu nerovnosti mezi lidmi, proto nejprve hovoří o nerovnosti

¹³⁶ FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 29.

¹³⁷ Srov. FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 23–30.

¹³⁸ FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 35.

¹³⁹ Srov. FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 31–40.

fyzické, jež má ve své moci příroda, ale nerovnost stavů je dle něj spíše otázkou morální. Příroda, Ne-já, je rozmanitá, a proto působí na člověka různě a jeho vlohy, schopnosti se nikdy nerozvíjejí stejně, každý jsme jí nějak determinován, vše toto záleží na svobodném působení přírody, ač bychom si přáli rozvinout vlohy jedince rovnoměrně, z čehož pak vyplývá požadavek, „*aby v každé bytosti byly její vlohy vypěstovány stejnoměrně, je obsaženo to, aby všechny různé rozumné bytosti byly vzdělávány stejnoměrně.*“¹⁴⁰

Člověk jako smyslová bytost si není roven s ostatními (jako čisté Já si však roven je), jelikož má jinou míru talentu, rozmanitost sil a pudů, proto se pud po identitě v člověku projevuje jako **společenský pud**, pud usilující o vzájemné zdokonalování. Společenský pud **obsahuje další dva a to pud sdělovací**, kdy se snažíme ostatním předat to, v čem jsme sami nejlépe vzděláni a toužíme to předat právě druhému proto, abychom ho učinili sobě rovnému **a pak pud přijímací**, kdy od druhého se necháváme vzdělávat v tom, v čem on sám vyniká a v čem my máme nedostatek. Tímto jednáním postaveném na rozumu a svobodě se tedy napravuje nerovnost, jež nám byla dána přírodou, schopnosti jednoho se pak stanou majetkem všech. Jak vidíme, rozum je v neustálém boji s přírodou, cílem pěstění dovedností je totiž podřízení přírody rozumu. Člověk se v mnohém již na přírodě podepsal, ať v pozitivním či v negativním, proto další generace nemusí znovu projít tím, co generace před ním už vykonala. Jsme povinni splatit svůj dluh společnosti, musíme zaujmout své místo v ní a snažit se o obohacení a zdokonalení společnosti. Člověk kultivuje svou vložku, pro kterou je nejlépe nadán, vybere si tedy oboru, v němž se může uplatnit a mnohé vykonat pro blaho lidstva, ostatní obory však nechá jiným, kteří se budou snažit o to, co on.

„*Volba stavu je volba svobodná, nesmí tedy žádný člověk být k nějakému stavu nucen nebo z nějakého stavu vylučován.*“¹⁴¹ Svobodně si zvolíme určitý stav a použijeme svého talentu pro prospěch společnosti, budeme směřovat zušlechtnění lidského rodu, a tak z nerovnosti vzniká rovnost, rovnoměrný pokrok kultury ve všech jedincích obohacené společnosti, kdy úspěch jednoho jedince je úspěchem všech, stejně tak i nezdar, zklamání.¹⁴²

Čtvrtá přednáška, O poslání vzdělance: Společnost člověku usnadňuje vzdělávání vůbec, každý si má vybrat dle svých vloh odvětví z celého doposud získaného vědění, které chce rozvíjet, v němž se chce uplatnit a obohatit společnost. Člověk je puzen v touze po vědění převážně v tom, jež se mu prozatím nedostalo a tento pud po vědění je v člověku třeba rozvíjet, by toužil po poznání. Fichte uvádí tři druhy poznání, které ve spojení tvoří

¹⁴⁰ FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 43.

¹⁴¹ FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 48.

¹⁴² Srov. FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 41–50.

vzdělanost, jedná se o znalost, jež je založena na čistých rozumových principech – **filozofická**, znalost založena částečně na empirii – **filozoficko-historická** a konečně znalost **historická**. Není třeba, by jednotlivec obsáhl a v sobě zpracoval veškeré vědění, postačí, když si každý ponechá svůj úsek, který důkladně propracuje a své poznatky poskytne společnosti, která mu umožní prohlédnout vědění z jiných úseků, kterým se věnují jiní.

Jaké je pak dle Fichteho poslání stavu vzdělaneckého: „*Je to nejvyšší dohled nad skutečným pokrokem lidského pokolení jako celku a neustálé podporování tohoto pokroku.*“¹⁴³

Na vědeckém pokroku pak záleží pokrok celého lidského pokolení, proto je třeba, by každý rozvíjel odvětví svého zájmu (pokud to jen lze, když ne, má se o to alespoň snažit) s ohledem na možný vyšší rozvoj společnosti a ostatní v jejich bádání podporoval, jelikož i oni se podílí na blahu společnosti stejným dílem jako my. Vědomosti, které vzdělanec přijal, naučil se jich, nemá jen pro sebe, ale hlavně pro společnost, jejíž je členem a kterou má obohacovat, nikdy žádný vzdělanec nemůže vědět vše, proto má být stále otevřen novému poučení, pohotov k přijímání.

„*Vzdělanec však nemá lidi pouze seznamovat s jejich potřebami a prostředky k jejich uspokojení, nýbrž má je vést v každé době a na každém místě k potřebám vzniklým za určitých okolností a k určitým prostředkům k dosažení právě teď vytčených cílů.*“¹⁴⁴

Vzdělanec musí být svědomitý, zodpovědný, měl by vidět nejenom přítomnost, ale hlavně budoucnost, to, kam by mělo lidstvo dojít. Vzdělanec je i vychovatelem, jelikož vede lidi k tomu, by nestáli na místě či se nedali zpátečnickým krokem, je dohlížitelem nad zdárnou budoucností, ale je třeba si uvědomit, že lidé jsou svobodni a záleží jen na nich, jakou cestou se vydají, vzdělanec může na lid působit jen prostředky morálními, nikdy by se neměl snížit k tomu, by pro svůj úmysl využil fyzického nátlaku či klamu nebo by jim přímo vnucoval své ideje. Všichni se máme podílet na mravním zušlechtnění lidstva, což by nám mělo být cílem a zvláště vzdělanec by měl být příkladem pro druhé, měl by být ztělesněním nejlepší mravní výchovy doby své.¹⁴⁵

Pátá přednáška, Zkoumání Rousseauových výroků o vlivu umění a vědy na blaho lidstva: Tuto přednášku Fichte zasvětil kritice Rousseauových názorů na společnost a vůbec jeho filozofii, která je nesena v duchu jeho citlivého, romantizujícího až utopizujícího přístupu. „*Co je u Rousseaua pravdivé, je založeno bezprostředně na jeho citu a jeho poznatky*

¹⁴³ FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 54.

¹⁴⁴ FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 57.

¹⁴⁵ Srov. FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 51–60.

*mají chybu všech poznatků vycházejících z pouhého nerozvinutého citu.*¹⁴⁶ Vybral si právě tohoto filozofa, jelikož je nejvíce v kontradikci k jeho názoru na společnost a lidský pokrok vůbec. „*Chtěl jsem zároveň na příkladu jednoho z největších mužů našeho století ukázat, jací nemáte být.*“¹⁴⁷

Fichte totiž věří ve společnost, je její součástí, patří k určitému stavu tohoto lidského celku, ke stavu vzdělanců, který se snaží o ustavičný pokrok lidstva, bdí nad kulturou a společnými silami ji pěstí. Zatímco Rousseau je toho názoru, že pokrok lidské kultury je příčinou úpadku lidského veškerenstva, člověk se má proto navrátit do přírodního stavu.

Svého Emila se snaží uchránit od neblahého vlivu společnosti, vychovává se sám prostřednictvím zkušeností s okolím a jeho učitel a vychovatel v jedné osobě je tu jen proto, aby mu odstraňoval překážky na jeho cestě. Samozřejmě tak, aby toho jeho vnímavý přítel nepostřehl, protože pravým a jediným učitelem je příroda, se kterou bude svázán, a tak bude vzdálen tomu věčnému boji přírody s rozumem, který má nad ní vládnout. Tak jak byl ale Emil vychován, nehodil by se pro reálný život, život ve společnosti, jeho bytí bylo by jedním velkým utrpením, štěstí by hledal jen ve styku s přírodou, v osamocení. Rousseau odsuzuje zkaženost a stav vzdělanecký, přestože on sám je vzdělanec; i Fichte postřehl jeho ustavičný rozpor mezi životem a dílem.

Co on sám si myslí o tom, koho kritizuje: „*Je to muž trpné citlivosti, nikoli vlastního činného úsilí proti jejímu vlivu.*“^{148,149}

Já osobně si myslím, že blíže k pravdě je Fichte. Souhlasím plně se snahou o vyšší a vyšší stupeň kultury, jenže neměl by vládnout jen rozum, ale i cit. Stejně tak nemáme svým rozumem ovládat přírodu (nerozumné), ale žít s ní v souladu, jelikož chladný rozum mnohé nevyřeší. Pak není možná divu, že nyní máme globální problémy a in je enviromentální politika.

¹⁴⁶ FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 62.

¹⁴⁷ FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 69.

¹⁴⁸ FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 66.

¹⁴⁹ Srov. FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 61–69.

5.2 *Hegel o výchově a vzdělání, Základy filosofie práva*

Jako většina vzdělanců své doby i Hegel během studia působil jako domácí učitel, byl prý i výborným studentem, později zrovna nevynikal jako např. Kant ve vynikajícím a strhujícím rétorickém umění, avšak jeho žáci a studenti prý vždy našli u něj zastání (Lowenberg, J. 1929). Hegel nejenom že učil na akademických půdách v Jeně, Heidelbergu, Berlíně, ale také učil na gymnáziu v Norimbergu, kde se blíže mohl seznámit s dospívající dětskou duší. Pokud mám mezi jeho díly najít to, ve kterém se nejvíce věnuje výchově a vzdělání, pak je to kniha s názvem *Základy filosofie práva* z r. 1821. Další zmínky můžeme spatřit v jeho *Fenomenologii ducha* (1807). V souvislosti v dějinách se projevujícího a sestupujícího absolutního ducha, duch světový, vývojem ducha tvořícího bytí a projevujícího se vývojem vlastního myšlení (lidského rozumu) a nebo v *Přednáškách o estetice*.

Nejvíce se o výchově a vzdělání pojednává ve třetím díle *Základů filosofie práva*, kde Hegel dokonce věnuje výchově dětí zvláštní oddíl.

Jelikož primární výchova se odehrává v rodině, započal Hegel svůj výklad právě o ní. Rodina, jako jeden z projevů objektivního ducha je místem, kde dochází k samému procesu výchovy, kdy se snažíme o zapojení jedince do života ve společnosti. Jedná se nám tedy o proces sebeurčení tohoto jedince, kdy vystoupí ze sebe sama do relací s jinými členy tohoto lidského celku, do občanské společnosti – v nejširším slova smyslu obecné rodiny.

Rodina se uskutečňuje na základě těchto bodů:

1. V manželství, které je založeno na svobodném souhlasu vstupujících stran.
2. Ve vlastnictví, jmení se společnou péčí o jeho zachování.
3. Ve výchově dětí a překonání rodiny.

Narozením dítěte (v péči o ně) dojde k jednotě manželství, myšleno tímto k substancionální jednotě jedinců, neboť matka miluje v dítěti svého manžela a otec v dítěti miluje zase svou manželku, ve své podstatě se v nich naplní jednota duchovní ve jménu vzájemné lásky.

Děti mají právo být od svých rodičů živeny a vychovány ze společného rodinného majetku, rodiče mají zase právo nad dětmi držet ruku, by je uchovávali v kázni a zároveň je k ní vychovávali. Výchova ke kázni je tu proto, aby lámala vůli dítěte. Nesmí být svéhlavým. Jejím smyslem je to, aby se z dítěte vymýtilo to, co je v něm pouze smyslové a přírodní (× Rousseau, který tvrdí, že člověk je od přírody dobrý, kazí ho společnost, a proto by se měl navrátit ke stavu přírodnímu). „Zde si nelze myslet, že vystačíme pouze s laskavostí; neboť právě bezprostřední vůle jedná podle bezprostředních nápadů a choutek, nikoli podle

důvodů a představ. ¹⁵⁰ Je třeba dětem uvést důvody, proč danou věc konat či nekonat, a záleží jen na nich, zda jich uznají. Jelikož člověk není zvíře, které má mnohé v instinktu, je mu třeba výchovy, jedná se o právo dětí na výchovu. Pokud rodiče potažmo dospělí vyžadují po dítěti nějakých služeb, mělo by se jednat jen o takové, které jsou spojeny s výchovou a vztahují se na ni. Nikdy nemáme zneužít své pozice a činit z dětí otroky. Děti jsou o sobě svobodné, proto nejsou nikoho majetek ani svých rodičů a výchova v rodině má právě směřovat ke svobodě.

Výchova v rodinném vztahu má dvě určení:

1. Pozitivní, kdy duše dítěte, jež je základem mravního života, žila svůj první život v lásce, důvěře a poslušnosti. Sama mravnost je dovedena prozatím ještě bez rozpornosti (na základě setkání s jiným) sama v sobě zbavenému citu.
2. Negativní, kdy dítě vyvádí z původní dětské bezprostřednosti k osamostatnění, svobodné osobnosti, a tak k vystoupení z přirozené jednoty rodiny, aby našlo nahrazení této jednoty v nové – své vlastní rodině.

Hegel kritizuje nejenom římskou otrockou výchovu dětí, což je pochopitelné, ale také pedagogiku hrou, neboť dítě touží po tom stát se již konečně dospělým. Proto jsou samy se sebou nespokojeny a vnitřně v sobě cítí nutnost a potřebu být vychovávány – přiblížit se již dospělým. Tento druh výchovy hrou, který Hegel pokládá za dětský, snižuje vážné věci do dětské formy a děti si jej ani samy neváží, jelikož přece chtějí již býti dospělými. Proto i my, kteří tento druh výchovy praktikujeme, snižujeme se v očích dětí na jejich úroveň.

V počátku formace je nejdůležitější mateřská výchova, protože mravnost musí být dětem podána citem matce vlastním. Rodiče své děti milují více než je milují děti, poněvadž jejich potomci směřují k osamostatnění, zatímco rodiče v nich mají naplnění ve spojení. V tu chvíli, kdy dítě dosáhne osamostatnění a stane se plnoletým, dojde k mravnímu zrušení rodiny. Je uznáno za právní osobu, může nabýt svého vlastního svobodného vlastnictví a založit si svou novou rodinu a první tímto ustupuje do pozadí, protože naplnila svůj cíl.

Nyní bych měla zdůraznit to, jak hledí na samotnou pedagogiku autor díla, ze kterého nyní vycházíme: Hegel chápe pedagogiku jako umění, skrz které můžeme učinit lidi mravnými. Je ukazatelem na cestě z původní první přirozenosti, k druhé duchovní.

Vzděláním se tedy člověk povznáší nad svou přírodní přirozenost a rozvíjí se v něm něco mnohem důležitějšího – rozum. *„Vzdělání je proto ve svém absolutním určení osvobozením a prací vyššího osvobození, totiž absolutním průchozím bodem k už ne bezprostřední,*

¹⁵⁰ HEGEL, G. F. W. *Základy filosofie práva*. Praha : Academia, 1992. s. 210.

*přirozené, nýbrž duchovní, rovněž k podobě obecnosti povýšené nekonečně subjektivní substancialitě mravnosti.*¹⁵¹ Tímto způsobem nám Hegel přibližuje proces vzestupu člověka díky vzdělání. Člověk se totiž tímto směřováním a nabýváním stává znalým, svobodným a již připraveným se zapojit a podílet se na blahu občanské společnosti. A tato občanská společnost jako obecná rodina má právo a povinnost dohlížet na výchovu rodičů, jelikož vychovávaný potomek má přece být její součástí a je v jejím zájmu, aby nedošlo nesprávnou výchovou k jeho poškození. Hegel tedy nadřazuje výchovné působení společnosti nad působení rodiny, avšak jen v tom případě, kdy rodiče formují dítě proti zájmům občanské společnosti.¹⁵² Proces výchovy jedince u Hegela patří povznášení ducha skrze světové dějiny. Světový duch se totiž povznáší k vyšším stupňům, až dojde ke svému vrcholu, k duchu absolutnímu. Tento proces vývoje se odehrává prostřednictvím vývoje lidského vědomí, v němž dojde ke spojení se svým vrcholem a v kostce je tedy toto povznášení ducha, procesem výchovy člověka, v níž se duch zdokonaluje. Vývoj ducha je tedy spojen s veskrze lidskou praktickou činností. V tom lze spatřit Hegelův přínos oproti jiným tvrzením s akcentem na filozofii výchovy.

¹⁵¹ HEGEL, G. F. W. *Základy filosofie práva*. Praha : Academia, 1992. s. 224.

¹⁵² Srov. HEGEL, G. F. W. *Základy filosofie práva*. Praha : Academia, 1992. s. 192–263.

6 PRAKTICKÁ ČÁST, DOTAZNÍK – prezentace zodpovězených otázek

Pro zařazení výše zmiňované kapitoly jsem se rozhodla během tvorby této práce, jelikož se mi za prvé zdála příliš teoretickou, i když co jiného jsem mohla očekávat vzhledem k názvu, a tím pádem i obsahu práce. Za druhé jsem bohužel zjistila při monitoringu (rozhovorech na toto téma) o povědomí německého idealismu mezi mými kolegy a přáteli, že jim je toto téma vzdáleno a navíc jim taktéž téma této práce přišlo pro tento svět (vzhledem k užitečnosti) zcela zbytečné, a tak jsem přemýšlela, jak bych ho mohla oživit, ukázat, že německý idealismus a vůbec jeho filozofie výchovy byla na svou dobu v mnohém pokroková a že s mnohými myšlenkami v dílech německého idealismu se můžeme setkat v pedagogice dodnes. Zkrátka dokázat to, že filozofie německého idealismu není mrtvým systémem, který nás nedokáže již v ničem obohatit.

A tak mi Dr. Toth vnukl myšlenku sestavit krátký dotazník, s jehož obsahem bych seznámila vybrané současné filozofy a poprosila je o odpověď na ně. A to jsem také učinila, nejprve jsem oslovila každého respondenta, zda by byl ochoten s mou osobou spolupracovat na krátkém dotazníku zabývajícím se výše zmíněným tématem práce (přůvodní dopisy jsou umístěny v příloze I–IV). Snažila jsem se o výběr takových myslitelů, kteří jsou nějak s tímto tématem spojeni, či dalším vodítkem mi byla víra v kompetentnost a důvěra v kvality vybraných filozofů. Rozhodla jsem se oslovit váženého pana prof. Sobotku, doc. Znoje, doc. Demjančuka, PhDr. Kranáta a Dr. Machulu; **z výše jmenovaných mi však zaslali dotazníky zpět jen pan prof. Sobotka, pan PhDr. Kranát a Dr. Machula.** Myslím, že na tomto místě mohu vyjádřit svůj obdiv nad pokorou, nepovýšeností, pravdivostí a nepřetvářkou pana doc. Znoje, který, ač je velkým odborníkem na německý idealismus (soudím z jeho doktorských prací), necítil se být kompetentní k odpovědím na tyto otázky, jelikož se již tímto tématem nezaobírá a otevřeně mi to sdělil, proto mi ve snaze pomoci dopomohl kontaktovat největšího odborníka na německou klasickou filozofii v ČR, pana prof. Sobotku, který mi ochotně obohatil tuto část práce. Stejně tak si vážím i upřímných odpovědí pana Dr. Machuly, jenž se mi snažil pomoci v obohacení práce svými názory, přestože německá klasická filozofie není jeho tématem. Pana PhDr. Kranáta jsem oslovila na základě doporučení vedoucího katedry filozofie (Dr. Machula), který nejenom že mi zaslal dotazník, ale taktéž jsem s ním na toto téma mohla krátce diskutovat.

Co se týká tvorby dotazníku, dosti nešťastně jsem definovala první otázku, což jsem si záhy uvědomila, níže uvidíte proč, ale rozhodně nehodlám své chyby skrývat, naopak otázku nechám v takovém znění, jako jsem ji do dotazníku zadala, jelikož chybami se člověk učí. Nejsem žádnou odbornicí na toto téma, spíše se jedná o můj zájem, ale to mě rozhodně neomlouvá, avšak poučí pro příště, bych dbala přesnějších formulací.

Znění předložených otázek v dotazníku (umístěn kompletní v příloze):

1. *V čem spatřujete přínos německého idealismu pro následující se ubírání samotné filozofie jakožto vědy?*
2. *Který myslitel (či systém) dle Vás nejvíce ovlivnil směřování představitelů německého idealismu v jejich pojetí výchovy a vzdělání?*
3. *Myslíte si, že může filozof zasahovat do pedagogiky samé, že je kompetentní k těmto zásahům?*
4. *Shledáváte jakožto přínosné pro dnešní pedagogiku některé aspekty (názory) z děl německé klasické filozofie?*

V následujících odpovědích jsem využila tučného písma, bych poukázala na názory pro nás nejdůležitější, jako nutné jsem tak pokládala učinit v textu pana prof. Sobotky, kde jsem tučným písmem označila odpovědi na mé otázky.

PhDr. Jan Kranát, Evangelická teologická fakulta, UK

1. *V čem spatřujete přínos německého idealismu pro následující se ubírání samotné filozofie jakožto vědy?*

Předně je třeba rozlišit, co se zde myslí vědou. **Věda je** pro takového Fichta či Hegela **především systém** a ten vždy nějak **umožňuje pojmout celek**, ať už přírody, společnosti, dějin či kultury. **To je však v příkrém rozporu se soudobým pojetím vědy**, která něco takového vlastně považuje za nemožné, ale i filosofie, která úsilí o celek podezírá z latentního násilí. **Německý idealismus přesto znamenal velkou „změnu paradigmatu“**: jednak pochopil, že **poznání je vždy už jednání** (teoretická filosofie je vždy už praktická), jednak učinil důraz na to, že **celek je vždy více než pouhá summa částí**.

2. *Který myslitel (či systém) dle Vás nejvíce ovlivnil směřování představitelů německého idealismu v jejich pojetí výchovy a vzdělání?*

Neznám dějiny pedagogiky a jako laik v této oblasti bych řekl, že to **nejspíše byl G. E. Lessing**, zvláště svou statí *Výchova lidského rodu* (1780). Jeho lakonické **konstatování, že výchově lidského jedince odpovídá v dějinách celého lidstva zjevení (§ 1)**, tedy že **Bůh, je-li jaký, je vlastně vychovatel, není žádné laciné osvícenství**. Zakládá se tím jednak svébytná filosofie dějin, hodná hegelovského rozpracování, jednak **je odtud vznášen pozoruhodný nárok na nesmrtelnost, resp. reinkarnaci (§ 94f.)**: lidský život je zcela nepřiměřen cíli a smyslu této **Boží výchovy, proto musí být věčně opakován – a zlepšován**.

3. *Myslíte si, že může filozof zasahovat do pedagogiky samé, že je kompetentní k těmto zásahům?*

Filosof je kompetentní ke všemu a ničemu. Hlavně však mám za to, že **pedagogika je ars** a nelze ji v dobrém slova smyslu pěstovat jako vědu. Právě záměna vzdělání za „vědu o vzdělání“ má fatální důsledky. Pedagogickým výzkumníkům se u nás podařilo, co se nepodařilo nacistům ani komunistům: spolehlivě vymýtiti jakékoliv povědomí o vzdělání (ve smyslu *Bildung*) ze základních i středních škol a mnohdy i ze škol vysokých. Snad ani „konzumní“ nálada doby neuškodila vzdělání více než věčné experimenty, výzkumy, reformy a neprůkazné srovnávání se světem. No, a na to by měl filosof asi poukazovat.

4. *Shledáváte jakožto přínosné pro dnešní pedagogiku některé aspekty (názory) z děl německé klasické filozofie?*

Pozoruhodnější než všechny myšlenky je fakt, že když byl některý z německých „klasiků“ pod tlakem okolností nucen vyučovat mimo universitu, činil tak zpravidla s velkým úspěchem. Fichte po příchodu do Berlína, kde nebyla ještě universita, se deset let živil veřejnými přednáškami pro lidi z ulice a dokázal jim s úspěchem předestřít i temné myšlenky svého pozdního *Vědosloví*. Zda jeho posluchači do všech důsledků chápali, nelze s jistotou říci, účastnili se však v hojném počtu a za přednášky platili. S podobným úspěchem se setkal i Hegel na gymnáziu v Norimberku, kam musel odejít po zavření jenské university a musel také učit všechny předměty. **Plyne z toho poučení, že i velmi složité věci, ba ty nejpodstatnější, lze přednášet srozumitelně, aby jim porozuměl „jeder gemeine Mann“, jak říkal Kant (ale sám se touto zásadou ne vždy řídil).**

Dr. Tomáš Machula, Teologická fakulta, JCU

1. *V čem spatřujete přínos německého idealismu pro následující se ubírání samotné filozofie jakožto vědy?*

Vzhledem k mým filosofickým východiskům, které jsou spíše empirické povahy, asi nepřekvapí, že **pokládám idealismus za spíše negativní element v chápání filosofie jako vědy.** Domnívám se, že se **jedná do značné míry o vyhocení napětí mezi empirií a rozumem ve prospěch „čistého rozumu“** (či ducha, chceme-li). Rozum už není pouze poznávací ani tvořící na subjektivní rovině, ale tvořící na rovině objektivní. Vzájemnost mezi *res* a *intellectus*, která byla s různými menšími výkyvy víceméně vyrovnaná, byla v pozdním novověku rozšířena do propastných rozměrů.

2. *Který myslitel (či systém) dle Vás nejvíce ovlivnil směřování představitelů německého idealismu v jejich pojetí výchovy a vzdělání?*

Omlouvám se, ale zde nejsem dost kompetentní, abych odpověděl.

3. *Myslíte si, že může filozof zasahovat do pedagogiky samé, že je kompetentní k těmto zásahům?*

V určité míře ano. Domnívám se, že jedním z úkolů filosofa je promýšlet vztah různých oblastí lidského vědění včetně jejich etických dimenzí. To by jistě v oblasti pedagogiky mělo být zohledněno. Podobně jako matematik může zasahovat do fyziky tím, že dává fyzice jisté předpoklady a nástroje, může zasahovat i filosof do pedagogiky. Nazval bych to spíše přispíváním než zasahováním, protože zasahování je slovo implikující příliš silně jakousi autoritativnost a razanci. Což by mohlo vést k narušení autonomie pedagogiky a kompetence pedagoga v pedagogice. Něco takového filosof narušovat nemá.

4. *Shledáváte jakožto přínosné pro dnešní pedagogiku některé aspekty (názory) z děl německé klasické filozofie?*

Omlouvám se, ale zde nejsem dost kompetentní, abych odpověděl.

Prof. Milan Sobotka, Filozofická fakulta, UK (dopis pana prof. je umístěn v přílohách)

První otázka se mi nezdá být dobře formulovaná. **Filosofie byla vědou za času Aristotelových, snad až do novověku, ale když vznikla novověká věda a vytvořilo se její přesné paradigma, nemohla filosofie uhájit status vědeckosti.** Jde přece o něco jiného než poznatky spočívající na předpokladu zajištěnosti základními principy (zásada zachování hmoty, všeobecné kauzality, vzájemného působení těles, propočitatelnosti všeho přírodního dění na základě přírodních zákonů) a postupy (vytvoření hypotézy, ověřování experimentem) a mezi poznáním, které nic nezaručuje, není ověřitelné, ale pretenduje na to, že poskytuje celkový rozvrh světa nebo alespoň lidského života. **Ale otázky, které filosofie klade, se nás dotýkají více než otázky vědy, protože souvisejí s naším životem. Kant se přece (v Logice, ale podobné místo je i v Kritice čistého rozumu) ptá: Co mohu vědět? Rozumí se co mohu dělat zaručeně.** A vychází mu, že o otázce, která lidstvo po věky nejvíce zajímala, o otázce, **zda existuje transcendentní svět, není vědění možné. Můžeme mít jen naději, že když v transcendentním založení našeho světa doufáme, nedoufáme marně.** Druhá otázka je **Co mám dělat? Na to odpovídá kategorický imperativ,** tato filozofická varianta Ježíšovy zásady **Co chcete, aby lidé dělali vám, pro vás, dělejte jim (Lukáš 6).** Kategorický imperativ **je formulace závazku, který máme vůči druhým lidem, protože jsou to lidé, jako jsem já sám.** Vyplývá to z nutnosti respektu k druhému člověku a pomoci mu je-li ohrožen jeho lidský status např. nedostatkem. Lež, podvod, křivda, násilí jsou vyloučeny, protože jsou v rozporu s požadavkem respektu ke každému druhému. **Kantova etika jistě ovlivnila kulturu dvou století, která od té doby uplynula, včetně pedagogiky.** Ještě více je **směr jeho tázání patrný a otázce po autenticitě lidského života, kterou položil jako první Rousseau, ostatně Kantův oblíbenec.** V naší civilizaci je silná tendence k exhibici, k manifestování vlastní výtečnosti, k oslňování druhých.

Heideggerovi se to pak přízemněji jeví jako tendence k obstarávání, která zatlačuje Sorge, starost o vlastní život, o jeho autenticitu, namísto propadnutí kultu věcí. Patočkovi se to jeví jako „úkol pečovat o duši.“ **Autentičnost života je propracována u Fichta, mravnost je kladená proti přírodě, člověk je vždycky výš než příroda díky své mravnosti. Být mravný není jen příkaz etiky, která by nás poučovala, jaký má být člověk, je to víc: je to příkaz nebo návod, jak vůbec být lidský.** V mravním jednání jsem si sám sebe vědom již jako nikoliv pouze smyslové, tělesné bytosti, ale i bytosti nadsmyslové. V tomto smyslu Fichte pokračuje v Kantově nauce o postulátech, o nepotlačitelné touze po nadsmyslově založené spravedlnosti a Bohu – mravním zákonodárci.

Mohlo by se říci, že Hegel a již předtím Schelling opustili myšlenku transcendentního základu našeho života. Ale **jsou to idealisté – idea je vtělena do světa, i když není mimo tento svět. Proto je jejich filosofie rovněž filosofií závazků člověka k druhým – to je vyjádřeno hlavně k Hegelově Filosofii práva. Člověk má povinnost zahrnout blaho druhých do rozvrhu svého života a stát má pečovat korporacemi i sám o sobě, svou byrokracií, o jedince, kteří potřebují pomoci.** A ovšem, protože idea, duchovno je nyní sneseno z nebe na zem, **má jedinec v ideji práva i vnitřní předpis pro své jednání.** Ještě významnější mi připadá Hegelovo zdůraznění bolesti, práce, utrpení, které muselo lidstvo zaplatit za svůj vývoj. Být hoden tohoto bolestného vkladu do lidských dějin, které tam vložily předchozí generace, je rovněž závazek pro každého člověka.

Neodpovídám Vám podle Vašeho dotazníku, ale snad se s tím spokojíte.

Pokládám za důležité, bych se na konec těchto v pravdě na myšlenky bohatých příspěvků vyjádřila k mým otázkám i já a samozřejmě v nich hodlám reagovat na odpovědi našich vážených filozofů.

1. Touto otázkou jsem si nasypala popel na hlavu svou, jelikož jsem „narazila“ na problém, co vůbec můžeme dnes za vědu považovat, poněvadž právě změnou paradigmatu jsme málem byli připraveni o post vědecký. Avšak nic proti tomu nemůžeme říci, že německý idealismus obohatil filozofii o nová témata a taktéž odpovídá na základní otázky, jež si člověk věčně klade, ať jsou přímo symbolizovány čtyřmi Kantovými otázkami směřovanými k člověku samému, či vůbec myšlenkami pronikání světového ducha dějin a s tím související i pěstění rozumu, který nás povyšuje nad úroveň čistě živočišnou.

2. Jak ve svém příspěvku pravil pan prof. Sobotka: „*Rousseau je ostatně Kantův oblíbenec.*“ Je to filozof, se kterým se nutně filosofie německého idealismu musí vyrovnat, jelikož se s ním (myšleno s jeho názory) střetává v kontrastu, dochází totiž ke střetu citu s rozumem, přírody se

společností, kulturou etc. A zvláště v otázkách výchovy a vzdělání je to zřejmé, vždyť Rousseau byl na svou dobu pokrokovým myslitelem, přestože brojí proti pokroku. Vyšel z kritiky současné společnosti formované tradiční církevní výchovou, která byla s blížící se revolucí již nedostačující a zcela nevhodnou.

3. Já osobně si myslím, že filozof má právo zasahovat do pedagogiky nejenom jako filozof výchovy, ale hlavně jako člověk – vzdělanec v tu chvíli, když ve společnosti dochází ke zvrátům, jež mohou společnost, jejíž je součástí, více než poškodit.

Měl by tedy upozorňovat společnost na možné vybočení z cesty za obecným blahem lidské společnosti, kultury, na fatální důsledky svého konání.

Filozofie je přece matkou všech věd, a tak by mohla mít právo k těmto zásahům (alespoň v oblasti věd humanitních).

Ano, pedagogika je jistě uměním, to nepopírám, jelikož ovládnout a vychovat vzpírající se dětskou vůli k mravnímu člověku je někdy více než složité a vyžaduje opravdu citlivého a schopného provazochodce, umělce. Ale pokud budu tvrdošijně tvrdit, že je pedagogika uměním, tak ji odepřu vědecký post, což nepokládám za vhodné, jelikož splňuje základní paradigma vědy (např. experiment, instituce etc.), avšak vždy záleží také na tom, jak si sami vědu definujeme.

4. Myslím si, že je toho mnoho, co bych zde mohla jmenovat, jelikož Kant je pozoruhodný svou etikou, s čímž bych velice ráda souhlasila s panem prof. Sobotkou, každý přece musí uznat přínos jeho kategorického imperativu pro život vůbec a tím pádem i pro výchovu a vzdělání, potažmo pedagogiku.

Dále můžeme hovořit o názorech na společnost s jejím nejenom formačním úkolem. Taktéž všichni patřili mezi zastánce dětských práv, ale viděli i jejich povinnosti, což je správným a střízlivým přístupem, jelikož nemáme jen práv, ale i povinností.

Shledávám jako zbytečné, vyjmenovávat všechny přínosy, jelikož mé názory na tuto věc by měly být zřejmé z předchozích kapitol práce.

ZÁVĚR

Zvolila jsem si toto téma i z toho důvodu, že pokud vím, nebylo v ČR doposud podrobně zpracováno, proto jsem zde měla trochu více prostoru pro vyjádření svých myšlenek a volnost při zařazování kapitol, obsahu práce, avšak dobře sama vím, že těchto 90 stránek textu je minimum pro tak rozsáhlé téma, ač se tomu tak původně nezdálo. Jelikož patří německá klasická filozofie k mým zájmům, tak dozajista naleznu prostor pro další milou práci na tomto pro mě důležitém tématu. Poněvadž mým záměrem práce nebylo jenom seznámení se se základními pojmy, ale snažila jsem se i o krátký a všem přístupný vhled do filozofie německého idealismu, o poukázání na to, že i tento systém vyplodil pro oblast výchovy a vzdělání své ovoce. A nezáleží mi vcelku na tom, zda se o tom společnost přesvědčí na základě komparace Rousseaua s Kantem, což se mi jeví jako nejlehčí, pokud se alespoň z části seznámí jen pro orientaci v jejich filozofii, pak spatří i jemné nuance, při srovnávání pro mě významných děl – *Emil čili O vychování* a *O výchově* v oblasti výchovy a vzdělání. Pokud však pro čtenáře bude lehčí Fichte či Hegel, je dobře tomu i tak, ačkoliv si myslím, že Hegel nepatří mezi zrovna nejprůhlednější myslitele, právě proto jsem zvolila pro 5. kapitolu (věnující se Hegelovi) *Základy filosofie práva*, jelikož tato kniha je přece jenom dnešnímu člověku bližší, než např. jeho *Fenomenologie ducha*.

Nejzajímavější částí, která mě nejvíce obohatila je 6. kapitola, kde jsem se pokusila poukázat na smysl německé klasické filozofie i pro dnešní dobu a nejen tak, jak vyplývá z otázek zadaných v dotazníku. V této části jsem také našla osobní ponaučení, radu do života pro své budoucí ubírání se na cestě za poznáním, hledáním pravdy, která by mi někdy jakoby proklouzávala mezi prsty, postupem ducha k absolutní pravdě (Hegel), ale dle Fichteho to máme s tímto hledáním pravdy trochu těžší, jelikož kdybychom prohlédli absolutní pravdu, značilo by to dokonalost, které se však můžeme pouze přibližovat, jakmile bychom ji dosáhli, nebyli bychom již lidé, ale byli bychom mnohem výše.

Tato kapitola je mi velice cennou hlavně pro příspěvky našich současných filozofů, které jsou vesměs více než originálními a ve stejném podání se s těmito odpověďmi čtenář nikde nesetká.

SEZNAM LITERATURY

Primární literatura:

- ANZENBACHER, A. *Úvod do filosofie*. Praha: Logos, 1989. ISBN neuvedeno.
- ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Praha: Nakladatelství Petr Rezek, 1996. ISBN 80-901796-7-3.
- ARISTOTELES. *Metafyzika*. Praha : Nakladatelství Petr Rezek, 2003. ISBN 80-86027-19-8.
- ARISTOTELES. *Politika*. Praha : Nakladatelství Petr Rezek, 1998. ISBN 80-86027-10-4.
- AUGUSTINUS, A. *Confessiones*. Praha: Kalich, 1996, ISBN 8017-480-3.
- BLECHA, I. et al. *Filosofický slovník*. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-064-4.
- BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek, 2001. ISBN 80-86263-23-1.
- FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*, Praha: Svoboda, 1971. ISBN neuvedeno.
- FUKUYAMA, F. *Konec dějin a poslední člověk (The End of History and Last Man)*. Praha : Rybka Publishers, 2002. ISBN 80-86182-27-4.
- HANÁKOVÁ, M. *Úloha sportu ve volném čas*. České Budějovice : 2005. skripta , Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky volného času. ISBN neuvedeno.
- HEGEL, G. F. W. *Malá logika*, Praha : Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0153-3.
- HEGEL, G. F. W. *Základy filosofie práva*. Praha : Academia, 1992, ISBN 80-200-0296-0.
- KANT, I. *Kritika čistého rozumu*. Praha : Oikoymenh, 2001. ISBN 80-7298-035-1.
- KANT, I. *Kritika praktického rozumu*. Praha : Laichterova filozofická knihovna, 1944. ISBN neuvedeno.
- KANT, I. *O výchově*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1931. ISBN neuvedeno.
- KANT, I. *Zmysel tvojho života*. Bratislava : Kalligram, 2003. ISBN 80-7149-497-6.
- MACHOVEC, M. *Smysl lidské existence*. Praha : Akropolis, 2006. ISBN 80-7304-0609-7.
- PLATÓN. *Menón*. Praha : Oikoymenh, 2000. ISBN 80-85241-56-59.
- PLATÓN. *Ústava*. Platónovy spisy, Svazek IV., Praha : Oikoymenh, 2003. ISBN 80-7298-067-X.
- PLATÓN. *Zákony*. Platónovy spisy, Svazek IV., Praha : Oikoymenh, 2003.

ISBN 80-7298-067-X.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky ,úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000.

ISBN 80-7178-399-44.

RÁDL, E. *Dějiny filosofie I., starověk a středověk*. Praha: Votobia, 1998.

ISBN 80-7220-063-1.

RÁDL, E. *Dějiny filosofie II., novověk*. Praha: Votobia, 1999. ISBN 80-7220-064-X.

ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování I*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1910. ISBN neuvedeno.

ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování II*. Praha : Nákladem dědictví Komenského – tiskem Dr. Ed. Grégra a syna, 1911. ISBN neuvedeno.

ROUSSEAU, J. J. *Sny samotářského chodce*. Praha : K + D Svoboda, 2002.

ISBN 80-903140-0-7.

SCRUTON, R. *Krátké dějiny novověké filosofie*. Brno : Carrister & Principál, 2000.

ISBN 80-85947-29-3.

SOKOL, J. *Člověk jako osoba*. Praha : Univerzita Karlova – Institut základů vzdělanosti, 2000.

ISBN 80-7178-627-6.

SOUKUP, V. *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha : Portál, 2002.

ISBN 80-7178-328-5.

THOMSON, G. *Kant*. Bratislava : Albert Marenčin – Vydavatelstvo PT, 2004.

ISBN 80-88912-57-1.

VESELÝ, J. *Studie z francouzského osvícenství*. Praha : Karolinum, 2003.

ISBN 80-246-0441-8.

Sekundární literatura:

BROWN, A. L. *Hegel*. Bratislava: Albert Marenčin – Vydavatelstvo PT, 2004.

ISBN 80-88912-67-9.

HEGEL, G. F. W. *Fenomenologie ducha*. Praha: ČSAV, 1960. ISBN neuvedeno.

HEGEL, G. F. W. *Filozofie umění a náboženství*. Praha: Leichter, 1943. ISBN neuvedeno.

PALOUŠ, R. *ARS DOCENDI*, Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0855-3.

SOBOTKA, M. *Stati k Hegelově fenomenologii a filozofii práva*. Praha: Karolinum, 1993. ISSN 0567-8307, ISBN neuvedeno.

SOBOTKA, M. *Studie k německé klasické filosofii*. Praha : Karolinum, 2001.

ISBN 80-246-0272-5.

ZNOJ, M. *Mladý Hegel na prahu moderny*. Praha: Karolinum, 1990. ISSN 0567-8307,

ISBN neuvedeno.

Internetové zdroje:

DELANEY, J. JAMES. *Jean Jacques Rousseau*. In *The Internet Encyclopedia of Philosophy* [online]. Niagara University : James Fieser, 2006, posl. aktualizace 2007 [cit. 2007-05-04].

Dostupné na <<http://www.iep.utm.edu/r/rousseau.htm>>.

FICHTE, J. G. *The Ego*. In [http://www. filosof.cz](http://www.filosof.cz) [online]. Pavlíček O., posl. aktualizace 21. 4. 2007, [cit. 2007-05-15]. Dostupné na

<<http://evans-experientialism.freewebspace.com/fichte02.htm>>.

KANT, I. *Über Pädagogik*. In *The Culture and History of Science Page* [online]. Königsberg : Friedrich Nicolovius, 1803., Germany : Dr. phil. Hartmut Krech, 1985 – posl. aktualizace 2005 [cit. 2007-06-25]. Dostupné na <<http://www1.uni-bremen.de/~kr538/kantpaed.html>>.

HEGEL, G. F. W. *Phänomenologie des Geistes*. In [http://www. filozof.cz](http://www.filozof.cz) [online]. Pavlíček O., posl. aktualizace 25.06.2007, [cit. 2007-06-09]. Dostupné na

<http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=3268&kapitel=1#gb_found>.

ROUSSEAU, J. J. *The Social Contract and Discourses*. In *The online Library of Liberty* [online]. London : Cole, G. D. H.; J.M. Dent and Sons, 1913, posl. aktualizace

20. duben 2004 [cit. 2007-05-15]. Dostupné na

<http://oll.libertyfund.org/Texts/Rousseau0284/SocialContractAndDiscourses/0132_Bk.html>

SOKOL, J. *Kant jako antropolog a pedagog*. In <http://www.jansokol.cz/cv.php> [online]. Praha : 2000, posl. aktualizace 2006 [cit. 2007-06-05]. Dostupné na <<http://www.jansokol.cz/cs/n-s-kant.php>>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I – průvodní dopis pro p. prof. M. Sobotku s dotazníkem

Příloha II – dopis p. prof. M. Sobotky

Příloha III – vyplněný dotazník zaslaný PhDr. J. Kranátem

Příloha IV – vyplněný dotazník Dr. T. Machulou s průvodním dopisem

PŘÍLOHA I

Libuše Hölzerová

Na Vyhlídce 20

Dobrá Voda u Českých Budějovic

37316

Vážený a milý pane profesore,

na základě našeho telefon. rozhovoru si Vám dovoluji poslat níže psané otázky, které zařadím jako praktickou část své diplomové práce (Vybrané fragmenty z děl představitelů něm. idealismu o výchově a vzdělání) v oddílu Diskuse s významnými současnými mysliteli v oblasti filosofické vědy, kde mi je hlavním cílem poukázání na to, že i německá klasická filosofie obohatila v mnohém oblast výchovy a vzdělání, tedy pedagogické vědy a nejenom pole samotného filosofického myšlení. I když jaké by bylo vědy, nebýt samotné filosofie, toho zázračného údivu nad stvořeným kol nás.

Velice si vážím Vaší odborné práce, která se netýká jen německé klasické filosofie, milý pane profesore, kdy dokážete vnést světlo do tmy, odemknout ta správná dvířka, která nás dovedou k prohlédnutí, jelikož sám německý idealismus nepatří zrovna k nejjednodušším filosofickým směrům a právě o to více si cením Vašeho přínosu v této oblasti. Tam, kde si nejsem jista, pomohou mi vždy Vaše díla či překlady, za což Vám upřímně a ze srdce děkuji, již od počátku mého studia na VŠ je mi německá klasická filosofie nejbližší a neobávám se říci, že i díky Vám. Neberte, prosím, tyto řádky jako pochlebování, což rozhodně nechci a neměla jsem ani v úmyslu, jen se skláním před Vaší osobou, mým vzorem ...!

Až dokončím v půli července svou dipl. práci, rozhodně Vám ji celou pošlu a budu jen ráda, když si ji někdy přečtete, nejsem takovou odbornicí jako jste Vy, pane profesore, ale můj zájem k německé klasické filosofii je veden upřímnými hnutími mého srdce, snad jen to vyváží v mnohém mou neobornost.

Otázky:

- 1) V čem spatřujete přínos německého idealismu pro následující se ubírání samotné filosofie jakožto vědy?
- 2) Který myslitel (či systém) dle Vás nejvíce ovlivnil směřování představitelů německého idealismu v jejich pojetí výchovy a vzdělání?
- 3) Myslíte si, že může filosof zasahovat do pedagogiky samé, že je kompetentní k těmto zásahům?

4) Shledáváte jakožto přínosné pro dnešní pedagogiku některé aspekty (názory) z děl německé klasické filosofie?

Chtěla bych Vás, pane profesore, poprosit o odpovědi na tyto 4 otázky, vím, že jste velice vytížen, proto mi, prosím, odpusťte mou troufalost a smělost, ale nedovedu si představit svou práci bez Vašich odpovědí, jelikož jste největším odborníkem na toto téma a v praktické části dipl. práce budou Vaše odpovědi určitě nejenom pro mě tím nejcennějším.

Kdybyste mi, prosím, poslal, odpověď co nejdříve byla bych jen ráda, velice Vám děkuji, milý pane profesore.

Ještě jsem se chtěla zeptat, pane profesore, zda povedete následující semestr nějaký seminář, týkající se německé klasické filosofie? Jelikož budu od září pracovat a studovat dr. v Praze, tak bych se ráda zúčastnila Vašich přednášek a seminářů, což mi bude neochvějným zážitkem.

Velice Vám děkuji za odpověď a přeji Vám jen vše nejlepší!

Vaše Libuše Hölzerová, studentka JCU/TF

PŘÍLOHA II

Vážená a milá kolegyně,

odjíždím bohužel na několik dní na Moravu a Vaše diplomka spěchá. Takže Vám posílám pár řádků bez velkého rozmýšlení.

První otázka se mi nezdá být dobře formulovaná. Filosofie byla vědou za časů Aristotelových, snad až do novověku, ale když vznikla novověká věda a vytvořilo se její přesné paradigma, nemohla filosofie uhájit status vědeckosti. Jde přece o něco jiného než poznatky spočívající na předpokladu zajištěnosti základními principy (zásada zachování hmoty, všeobecné kauzality, vzájemného působení těles, propočitatelnosti všeho přírodního dění na základě přírodních zákonů) a postupy (vytvoření hypotézy, ověřování experimentem) a mezi poznáním, které nic nezaručuje, není ověřitelné, ale pretenduje na to, že poskytuje celkový rozvrh světa nebo alespoň lidského života. Ale otázky, které filosofie klade, se nás dotýkají více než otázky vědy, protože souvisejí s naším životem. Kant se přece (v Logice, ale podobné místo je i v Kritice čistého rozumu) ptá: Co mohu vědět? Rozumí se co mohu dělat zaručeně. A vychází mu, že o otázce, která lidstvo po věky nejvíce zajímala, o otázce, zda existuje transcendentní svět, není vědění možné. Můžeme mít jen naději, že když v transcendentním založení našeho světa doufáme, nedoufáme marně. Druhá otázka je Co mám dělat? Na to odpovídá kategorický imperativ, tato filosofická varianta Ježíšovy zásady Co chcete, aby lidé dělali vám, pro vás, dělejte jim (Lukáš 6). Kategorický imperativ je formulace závazku, který máme vůči druhým lidem, protože jsou to lidé, jako jsem já sám. Vyplývá to z nutnosti respektu k druhému člověku a pomoci mu je-li ohrožen jeho lidský status např. nedostatkem. Lež, podvod, křivda, násilí jsou vyloučeny, protože jsou v rozporu s požadavkem respektu ke každému druhému. Kantova etika jistě ovlivnila kulturu dvou století, která od té doby uplynula, včetně pedagogiky. Ještě více je směr jeho tázání patrný a otázce po autenticitě lidského života, kterou položil jako první Rousseau, ostatně Kantův oblíbenec. V naší civilizaci je silná tendence k exhibici, k manifestování vlastní výtečnosti, k oslňování druhých. Heideggerovi se to pak přízvěrněji jeví jako tendence k obstarávání, která zatlačuje Sorge, starost o vlastní život, o jeho autenticitu, namísto propadnutí kultu věcí. Patočkovi se to jeví jako „úkol pečovat o duši.“ Autentičnost života je propracována u Fichta, mravnost je kladená proti přírodě, člověk je vždycky výš než příroda díky své mravnosti. Být mravný není jen příkaz etiky, která by nás poučovala, jaký má být člověk, je to víc: je to příkaz nebo návod, jak vůbec být lidský. V mravním jednání jsem si sám sebe vědom již jako nikoli pouze smyslové, tělesné bytosti, ale i bytosti nadsmyslové. V tomto smyslu Fichte pokračuje

v Kantově nauce o postulátech, o nepotlačitelné touze po nadsmyslově založené spravedlnosti a Bohu-mravním zákonodárci.

Mohlo by se říci, že Hegel a již předtím Schelling opustili myšlenku transcendentního základu našeho života. Ale jsou to idealisté-idea je vtělena do světa, i když není mimo tento svět. Proto je jejich filosofie rovněž filosofií závazků člověka k druhým - to je vyjádřeno hlavně k Hegelově Filosofii práva. Člověk má povinnost zahrnout blaho druhých do rozvrhu svého života a stát má pečovat korporacemi i sám o sobě, svou byrokracií, o jedince, kteří potřebují pomoci. A ovšem, protože idea, duchovno je nyní sneseno z nebe na zem, má jedinec v ideji práva i vnitřní předpis pro své jednání. Ještě významnější mi připadá Hegelovo zdůraznění bolesti, práce, utrpení, které muselo lidstvo zaplatit za svůj vývoj. Být hoden tohoto bolestného vkladu do lidských dějin, které tam vložily předchozí generace, je rovněž závazek pro každého člověka.

Neodpovídám Vám podle Vašeho dotazníku, ale snad se s tím spokojíte. Na podzim chci přednášet o Hegelově cestě k Fenomenologii ducha a budu mít k tomu seminář. Bude mě těšit, když se tam podíváte.

S přáním úspěšného dokončení studia

Milan Sobotka

PŘÍLOHA III

Odpovědi na dotazy Libuše Hölzerové k diplomové práci *Vybrané fragmenty z děl představitelů něm. idealismu o výchově a vzdělání*

(25. června 2007)

5) V čem spatřujete přínos německého idealismu pro následující se ubírání samotné filosofie jakožto vědy?

Předně je třeba rozlišit, co se zde myslí vědou. Věda je pro takového Fichta či Hegela především *system* a ten vždy nějak umožňuje pojmout *celek*, ať už přírody, společnosti, dějin či kultury. To je však v příkrém rozporu se soudobým pojetím vědy, která něco takového vlastně považuje za nemožné, ale i filosofie, která úsilí o celek podezírá z latentního násilí. Německý idealismus přesto znamenal velkou „změnu paradigmatu“: jednak pochopil, že poznání je vždy už jednání (teoretická filosofie je vždy už praktická), jednak učinil důraz na to, že celek je vždy více než pouhá summa částí.

6) Který myslitel (či systém) dle Vás nejvíce ovlivnil směřování představitelů německého idealismu v jejich pojetí výchovy a vzdělání?

Neznám dějiny pedagogiky a jako laik v této oblasti bych řekl, že to nejspíše byl G. E. Lessing, zvláště svou statí *Výchova lidského rodu* (1780). Jeho lakonické konstatování, že *výchově* lidského jedince odpovídá v dějinách celého lidstva *zjevení* (§ 1), tedy že Bůh, je-li jaký, je vlastně vychovatel, není žádné laciné osvícenství. Zakládá se tím jednak svébytná filosofie dějin, hodná hegelovského rozpracování, jednak je odtud vznášen pozoruhodný nárok na nesmrtelnost, resp. reinkarnaci (§ 94f.): lidský život je zcela nepřiměřen cíli a smyslu této Boží výchovy, proto musí být věčně opakován – a zlepšován.

7) Myslíte si, že může filosof zasahovat do pedagogiky samé, že je kompetentní k těmto zásahům?

Filosof je kompetentní ke všemu a ničemu. Hlavně však mám za to, že pedagogika je *ars* a nelze ji v dobrém slova smyslu pěstovat jako vědu. Právě záměna vzdělání za „vědu o

vzdělání“ má fatální důsledky. Pedagogickým výzkumníkům se u nás podařilo, co se nepodařilo nacistům ani komunistům: spolehlivě vymýtit jakékoli povědomí o vzdělání (ve smyslu *Bildung*) ze základních i středních škol a mnohdy i ze škol vysokých. Snad ani „konzumní“ nálada doby neuškodila vzdělání více než věčné experimenty, výzkumy, reformy a neprůkazné srovnávání se světem. No, a na to by měl filosof asi poukazovat.

8) Shledáváte jakožto přínosné pro dnešní pedagogiku některé aspekty (názory) z děl německé klasické filosofie?

Pozoruhodnější než všechny myšlenky je fakt, že když byl některý z německých „klasiků“ pod tlakem okolností nucen vyučovat mimo universitu, činil tak zpravidla s velkým úspěchem. Fichte po příchodu do Berlína, kde nebyla ještě universita, se deset let živil veřejnými přednáškami pro lidi z ulice a dokázal jim s úspěchem předestřít i temné myšlenky svého pozdního *Vědosloví*. Zda jeho posluchači do všech důsledků chápali, nelze s jistotou říci, účastnili se však v hojném počtu a za přednášky platili. S podobným úspěchem se setkal i Hegel na gymnáziu v Norimberku, kam musel odejít po zavření jenské university a musel také učit všechny předměty. Plyne z toho poučení, že i velmi složité věci, ba ty nejpodstatnější, lze přednášet srozumitelně, aby jim porozuměl „jeder gemeine Mann“, jak říkal Kant (ale sám se touto zásadou ne vždy řídil).

PŘÍLOHA IV

Libuše Hölzerová

Na Vyhlídce 20

Dobrá Voda u Čes. Budějovic

373 16

Studentka JCU/TF

Tel.: 602 770443

Em.: LibuseHolzerova@seznam.cz

Téma dipl. práce: Vybrané fragmenty z děl představitelů německého idealismu o výchově a vzdělání

Odpovědi na níže psané otázky budou součástí praktické části mé dipl. práce, v oddílu Diskuse s významnými současnými mysliteli v oblasti filosofické vědy, kde mi je hlavním cílem poukázání na to, že i německá klasická filosofie obohatila v mnohém oblast výchovy a vzdělání, tedy pedagogické vědy a nejenom pole samotného filosofického myšlení.

Otázky:

V čem spatřujete přínos německého idealismu pro následující se ubírání samotné filosofie jakožto vědy?

Vzhledem k mým filosofickým východiskům, které jsou spíše empirické povahy, asi nepřekvapí, že pokládám idealismus za spíše negativní element v chápání filosofie jako vědy. Domnívám se, že se jedná do značné míry o vyhocení napětí mezi empirií a rozumem ve prospěch „čistého rozumu“ (či ducha, chceme-li). Rozum už není pouze poznávací ani tvořící na subjektivní rovině, ale tvořící na rovině objektivní. Vzájemnost mezi res a intellectus, která byla s různými menšími výkyvy víceméně vyrovnaná, byla v pozdním novověku rozšířena do propastných rozměrů.

Který myslitel (či systém) dle Vás nejvíce ovlivnil směřování představitelů německého idealismu v jejich pojetí výchovy a vzdělání?

Omlouvám se, ale zde nejsem dost kompetentní, abych odpověděl.

Myslíte si, že může filosof zasahovat do pedagogiky samé, že je kompetentní k těmto zásahům?

V určité míře ano. Domnívám se, že jedním z úkolů filosofa je promýšlet vztah různých oblastí lidského vědění včetně jejich etických dimenzí. To by jistě v oblasti pedagogiky mělo být zohledněno. Podobně jako matematik může zasahovat do fyziky tím, že dává fyzice jisté předpoklady a nástroje, může zasahovat i filosof do pedagogiky. Nazval bych to spíše přispíváním než zasahováním, protože zasahování je slovo implikující příliš silně jakousi autoritativnost a razanci. Což by mohlo vést k narušení autonomie pedagogiky a kompetence pedagoga v pedagogice. Něco takového filosof narušovat nemá.

Shledáváte jakožto přínosné pro dnešní pedagogiku některé aspekty (názory) z děl německé klasické filosofie?

Omlouvám se, ale zde nejsem dost kompetentní, abych odpověděl.

Chtěla bych Vás, pane doktore, poprosit o odpovědi na tyto 4 otázky, vím, že jste velice vytížen, proto mi, prosím, odpusťte mou smělost, ale Vaše odpovědi mi pomohou v praktické části práce poukázat na to, že filosofie neztratila pro dnešní dobu svůj význam, nýbrž že je naopak kompetentní i v jiných oblastech (tímto nechci ovlivňovat Váš názor na 3. otázku), jelikož nebyť filosofie, toho úžasného údivu nad stvořeným kol nás, nemáme dnes žádné to vědy.

Kdybyste mi, prosím, poslal odpověď emailem co nejdříve, byla bych jen ráda, velice Vám děkuji, milý pane doktore.

Samozřejmě Vám v polovině července, kdy bude celá práce hotova a překontrolována, ji samu zašlu na Váš email k případnému přečtení, pokud by Vás to zajímalo.

Srdečně Vám děkuji.

S přáním všeho dobrého Libuše Hölzerová

ABSTRAKT

HÖLZEROVÁ, L. *Vybrané fragmenty z děl představitelů německého idealismu o výchově a vzdělání (včetně J. J. Rousseaua jako jejich inspiračního zdroje v oblasti výchovy)*. České Budějovice 2007. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. M. Bezecná.

Klíčové pojmy: německý idealismus, idea, výchova, vzdělání, pedagogika, filozofie

Práce se zabývá pohledem německého idealismu na otázky týkající se výchovy a vzdělání. V 1. kapitole jsou popsány základní pojmy idea, idealismus, německý idealismus a dále následuje krátký vhled do myšlenek představitelů německého idealismu (Kant, Fichte, Schelling a Hegel). Dále se práce zaměřuje na oblast výchovy a vzdělání s hlavním akcentem na antické pojetí výchovy reprezentované Platónem a Aristotelem.

Pro komparaci je uvedeno dílo Rousseauovo s jeho hlavním pedagogickým dílem *Emil, čili o vychování* je srovnáván s Kantovým dílem *O výchově*. Ke konci jsou zařazeny Fichteovy a Hegelovy názory na výchovu a vzdělání. V poslední části nalezneme myšlenky současných filozofů. Hlavní zřetel je kladen na aktuálnost či použitelnost myšlenek německého idealismu pro dnešní pedagogickou oblast.

ABSTRACT

The choice fragments from works of representatives of German idealism concerning to upbringing and education (*and J. J. Rousseau as their inspiration source for upbringing area*)

Keywords: German idealism, idea, upbringing, education, pedagogy, philosophy

The work deals with the view of Germany idealism on questions concerning to upbringing and education. Basic concepts such as idea, idealism, German idealism have been described in Chapter 1 and further a short aspect follows into ideas of representatives of German idealism (Kant, Fichte, Schelling and Hegel). Further the work is focusing in area of upbringing and education with main accent on antique conception of upbringing represented by Platon and Aristotel.

For comparison Rousseau's work is mentioned (with his main pedagogic piece *Emile: or On Education*) in contrast to Kant's work (*About Pedagogy*). Finally there are insert some opinions of Fichte and Hegel relevant to upbringing and education. In the last part of the work we can found some cogitation of present philosophers. The main regard is considered on topicality or usability of ideas of German idealism for contemporary pedagogic area.