

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra filosofie

Bakalářská práce

**KANTŮV VLIV NA BREZINKOVO POJETÍ
VÝCHOVY**

Vedoucí práce: Dr. Daniel Toth
Autor práce: Libuše Hölzerová
Forma studia: Prezenční
Studijní obor: Humanistika
Ročník: IV.

2007

Prohlašuji, že jsem bakalářskou 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 *bakalářské 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 váženému panu Dr. Danielu Tothovi za odborné rady, přátelské připomínky, inspiraci a metodické vedení práce.

Děkuji paní Bc. Haně Janišové za závěrečnou korekturu bakalářské práce.

Taktéž chci poděkovat slečně Ing. Ludmile Landové za její ochotu a pomoc při závěrečném zpracování bakalářské práce.

Srdečně Vám všem děkuji!

OBSAH

ÚVOD	5
1 <u>Brezinkovo pojetí filosofie výchovy a pedagogiky</u>	7
<i>1.1 Základní náhled na filosofii výchovy</i>	7
<i>1.2 Základní náhled na pedagogiku</i>	10
<i>1.3 Otázka výchovy a výchovných činitelů</i>	12
<i>1.4 Problematika výchovných cílů</i>	13
2 <u>Stručná deskripce Kantovy filosofie a jeho náhled na výchovu</u>	16
<i>2.1 Kantovo pojetí výchovy</i>	20
3 <u>Krátká deskripce zdroje Brezinkova pojetí výchovy</u>	25
<i>3.1 Cesta k Brezinkově koncepci filosofie výchovy</i>	25
3.1.1 Epistemologické pojetí filosofie výchovy	25
3.1.2 Historizující pojetí filosofie výchovy	26
<i>3.2 Brezinkův a Kantův pohled na pedagogiku je vědou?</i>	29
<i>3.3 Komparace Kantova a Brezinkova pojetí v otázkách výchovy</i>	32
ZÁVĚR	36
SEZNAM LITERATURY	37
ABSTRAKT	
ABSTRACT	

ÚVOD

Téma této bakalářské práce nese název **KANTŮV VLIV NA BREZINKOVO POJETÍ VÝCHOVY** a nyní bych ráda ozřejmila, proč jsem si vybrala právě toto téma.

Wolganga Brezinku pokládám za významného myslitele na poli filosofie výchovy, která mi je velice blízkou, nejen kvůli tomu, že studuji vedle filosofie (humanistiky) taktéž pedagogiku, a tak mi je právě tato věda zdravým kompromisem mezi těmito obory. Ale nesmíme zapomenout, že filosofie výchovy je v oblasti těchto oborů svébytnou disciplínou, která si zaslouhuje naši patřičnou pozornost. Tato vědecká disciplína nás mnohdy může překvapit svým rozsahem, ale taktéž obsahem, jelikož se na tuto vědu můžeme dívat mnohým způsobem (od průřezu dějin s jejími významnými osobnostmi, jež měly vliv pro další formování jedinců, až po nejpodstatnější problémy týkající se edukace samé), pro tuto práci však bude stěžejní pohled vycházející z kořenů německé klasické filosofie a setkávající se v díle Brezinkově, jakožto syntéze dvou pojetí filosofie výchovy v rovině epistemologické a ontologické či lépe historizující, což si dále vysvětlíme, pro úvod však postačí jen tento lehký nástin.

Za cíl této práce pokládám: **Deskripci základních myšlenek Brezinkova pojetí filosofie výchovy (výchovy samé) a nalezení základních styčných bodů Brezinkova a Kantova náhledu na výchovu**, jelikož na Kanta hledím jako na jednoho z hlavních inspiračních zdrojů pro budoucí syntetické pojetí filosofie výchovy v Brezinkových myšlenkách na danou problematiku.

Hlavní metodou, kterou využiji pro dosažení stanovených cílů, mi bude samozřejmě komparace, jež mi může nejvíce posloužit při hledání styčných bodů, ale také analýza a syntéza, jež jsou mému myšlení nejbližší.

Nyní naznačím strukturu této práce včetně stěžejní literatury:

I. kapitola je věnována Brezinkově filosofii výchovy, kde se budu nejprve zabírat definováním této disciplíny, kam ji sám Brezinka řadí, v čem spočívá její úkol, Brezinkovým pojetím pedagogiky, zda ji můžeme pokládat za vědu, jejím dělením. Taktéž budu hovořit i o jeho pojetí výchovy samé, formačních činitelích a problematice cílů v komparaci s hlavním představitelem pragmatické pedagogiky. Zde mi základní literaturou bude Brezinkovo dílo *Filosofické základy výchovy a Východiska k poznání výchovy*, Dewey a jeho *Demokracie a výchova* a Průchův *Přehled pedagogiky*.

V II. kapitole jsem se zaměřila právě na Kanta jako na jednoho z hlavních představitelů filosofie orientované epistemologickým směrem, na zdroje filosofie výchovy, kde se budu

zabývat nejprve stručně Kantovou filosofií a následně jeho pojetím výchovy, abych pak snáze mohla poukázat na jeho vliv v díle Brezinkově. Hlavními Kantovými díly pro tuto kapitolu mi budou spis *O výchově* a *Kritiky čistého a praktického rozumu*.

A III. kapitolu jsem přímo zasvětila komparaci myšlenek týkajících se výchovy v díle Kantově a Brezinkově. V této části se budu věnovat otázce, zda je pedagogika vědou či uměním, bude tedy zapotřebí vymezit pojem vědy a klasifikovat ji (Anzenbacher – *Úvod do filosofie*, Beneš – *Metodologie a dějiny přírodních věd*). Dále se budu věnovat předmětu výchovy, problému poznání, filosofii výchovy jako komunikačnímu procesu, problému ideálu jakožto vzoru pro formaci, pohledu na učitele, vychovatele, rodinu a rodiče. Dále samozřejmě využiji i různých článků, které se zabírají spíše nepřímo tímto tématem a které pak bude možno najít v poznámkovém aparátu práce.

1 Brezinkovo pojetí filosofie výchovy a pedagogiky

Wolfgang Brezinka se narodil 9. 6. 1928 v Berlíně, nyní působí jako emeritní profesor věd o výchově na univerzitě v Kostnici a je členem Rakouské akademie věd. U nás doposud vyšly dvě jeho díla. Prvním z nich jsou *Filosofické základy výchovy*, které vydalo nakladatelství ZVON v roce 1996 (orig. 1992), kde se Brezinka zabývá problematikou výchovy vůbec, tedy postupuje od výchovných cílů až po profesní morálku učitelů. Za nejpřínosnější téma tohoto díla však pokládám propojení otázky víry s jejím vlivem na výchovu a život vůbec a samozřejmě otázku cílů.

Druhým dílem jsou *Východiska k poznání výchovy*, jež u nás vydalo nakladatelství L. Marek v roce 2001. Tato kniha je věnována filosofii výchovy, avšak pro naše pojetí této disciplíny v duchu netradičním, jelikož naše směřování této vědy se ubírá spíše v duchu dědictví Komenského, a tak Brezinkův přístup k vědě o výchově vůbec může být pro nás vzhledem ke své netypičnosti pobuřující, cizí, ale také více než obohacující svým novým pohledem, jelikož není nic horšího, než stát na místě a hledět jen na své stopy v dále.

1.1 Základní náhled na filosofii výchovy

Co se skrývá pod spojením slov filosofie výchovy, co je jejím obsahem, co vše můžeme do ní zařadit, kde má své místo – a tak bych mohla ve svých otázkách pokračovat, ale nyní se pokusím na základní otázky v této části odpovědět.

Nejprve bych se však pokusila sama o definování této specifické disciplíny, pak uvedu Průchovu definici a dále se již budu zabývat Brezinkovým pojetím.

Pod termínem výše psané disciplíny spatřuji filosofický pohled na výchovu, v obecném slova smyslu jakožto zamyšlení nad výchovou vůbec, jako metodu, díky níž směřuji k vytýčenému cíli. Odpovědi na otázky výchovy a vzdělání můžeme již nalézt v kolébce našeho vědění, v myšlenkách řeckých filosofů, a tak náhled na naši problematiku patří k otázkám původně filosofickým, proto filosofický pohled na výchovu spatřuji jako nejvíce adekvátní. Slovo filosofie se překládá jako láska k moudrosti, je odvozeno od řeckých slov *philein*(milovat) a *sophia* (moudrost). A slovo výchova, potažmo vzdělání má svůj původ ve slově *paideia*, které je chápáno téměř jako pojem posvátný, patří k základním termínům duchovních kategorií řeckého světa. Vždyť výchovou v nejširším slova smyslu můžeme předávat hodnoty své kultury z pokolení na pokolení, můžeme formovat a podílet se na pokroku, na budoucnosti lidstva a právě ve výchově samé (skrze ni) jsme schopni mnoho toho dokázat, ale také nejvíce zkazit. A spojení těchto termínů nám svědčí o úžasu nad

samotnou výchovou, nad jejími hodnotami, své svěřence můžeme vést k údivu nad věcmi kolem nás, zlehka jim pootevírat oči, pečovat o ně na jejich cestě, doprovázet je v úsilí po poznání, při cestování za bohatstvím tohoto světa. A tak jsme se postupně dostali k základním psychologickým motivům filosofování, jako je otázka údivu, úžasu, potřeba jistoty, pochybování a posléze také samotná komunikace jakožto prostředek pro vzájemné porozumění si, což chápu pro tuto práci jako nejdůležitější. Taktéž Brezinka vychází víceméně z pojetí filosofie výchovy jako vzájemného komunikativního procesu komunikanta a komunikátora. Řeč je dílem obecného lidství, skrze ni můžeme nejenom rozumět tomu, který nám odpovídá, ale on může porozumět i mně, řeč je tedy záležitostí intersubjektivní. Touto problematikou filosofie výchovy bych se chtěla ale zabývat až ve III. kapitole, proto jsem nyní nastínila několik záchytných bodů pro další se ubírání.

Jak je vnímána filosofie výchovy v oblasti pedagogiky?

1. Jako disciplína, která se snaží o objasnění nejpodstatnějších problémů spjatých s edukací (společný termín pro výchovu a vzdělání).
2. Jako disciplína, jež má spekulativní charakter a je mnohým pro svou specializaci a vnitřní řeč nepochopitelná až utajená.¹

Průcha chápe filosofii výchovy jako disciplínu pedagogiky: „...je často vnímána jako něco, co klade zajímavé a mnohdy inspirující otázky, ale co je dost vzdáleno skutečnému vědeckému bádání o edukaci každodennosti.“² Jakými tématy se pak dle něj zabývá tato disciplína, která pro Průchu není jednotnou, ale je mozaikou mnoha směrů a teoretických disciplín? Zabývá se smyslem a účelovostí edukace, úlohou školní edukace, otázkou řízení a kontroly edukace, jejím obsahem, hodnotami a samozřejmě i přístupem k ní samé. Z výše psaného tedy vyplývá, že filosofie výchovy je více než důležitou disciplínou, jelikož se zabývá a vyjadřuje se k těm nejpodstatnějším problémům spjatých s edukací vůbec.³

A nyní bych se již ráda věnovala Brezinkovu pojetí této disciplíny, o níž se nejvíce dozvíme z *Východisek poznání výchovy*, kde se Brezinka ve II. kapitole věnuje přímo filosofii výchovy jako jedné ze tří částí pedagogiky (věda o výchově, filosofie výchovy a praktická pedagogika).

Brezinka v celé knize hovoří o filosofii jako o systému výroků. Jelikož na samotný pojem filosofie můžeme hledět mnohým způsobem, má tak dle něj i filosofie výchovy několik významů, hovoří o osmi třídách filosoficko-výchovných výrokových systémů.

¹ Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky, úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. s. 44–45.

² PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky, úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. s. 47.

³ Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky, úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. s. 46–47.

Problémem je totiž to, že filosofové výchovy pokládají samu filosofii za kompetentní v mnohých otázkách, a tak zde vyvstává úskalí, co můžeme a co nemůžeme pokládat za obsah této disciplíny, jelikož filosofii výchovy netvoří jen to, když se k výchově vyjádří člověk, který se staví na odiv titulem filosof, či je za něj pokládán, tímto způsobem se spíše dostáváme k změti myšlenek, poněvadž každý se vyjádří jen k tomu, co je podle něj na tomto procesu nejdůležitější. Tímto by pak filosofie výchovy byla odkázána na vlastní zvůli filosofů, na jejich subjektivní mínění, proto se setkáváme u Brezinky s jasným členěním této disciplíny na osm systémů:

1. Systém empiricko-vědních výroků o výchově, který je nepodstatně obohacen o normativní výroky. Dříve byly součástí filosofie mnohé disciplíny a jejich problémy byly problémy filosofickými, dnes však je ve vyjádření se k danému problému kompetentní některá z jednotlivých věd (např. psychologie). „*Problém již přece není filosofickou záležitostí, může-li se řešit metodami empirické vědy.*“⁴
2. Pansofická filosofie výchovy, kam patří tradice filosofie jako univerzální vědy v duchu Platónově a Aristotelově, stejně jako Komenského pansofický ideál (jedná se o myšlenku vševědy, kdy celý svět je školou, a to školou boží moudrosti, pokládá svět za zkažený a jen vzdělaný člověk dokáže na krizi upozornit a napravit jej). Pro popis tohoto **systému** Brezinka užil Priceovy definice filosofie výchovy: „...*kteřý obsahuje teorii výchovy, etiku ospravedlňující cíl předpokládaný touto teorií, metafyziku vysvětlující psychologické a filosofické části výchovné teorie a epistemologii, která vysvětluje, proč jsou jisté metody vyučování a učení účinné, a prokazuje schopnost poznat pravdivost každé jednotlivé myšlenky.*“⁵
3. Praktická teorie výchovy, kterou Brezinka ve svém díle označuje jako systém praktické pedagogiky, jejímž úkolem je praktická znalost výchovy. Kdy nachází své inspirační zdroje v oblasti filosofie a **etiky**, ta jí **poukazuje na výchovné cíle**.
4. Jako systém, který poukazuje na vliv filosofických myšlenek na utváření teorie výchovy (vliv takto směřované literatury na pedagogiku a popis vývoje pedagogických idejí a jejich původ).
5. Systémy mající vliv na tuto disciplínu prostřednictvím filosofických směrů a učení, které se vyjadřují přímo či nepřímo k výchově, jedná se tedy o výklad filosofických spisů z pedagogického hlediska.

⁴ BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno : L. Marek, 2001. s. 186.

⁵ BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno : L. Marek, 2001. s. 186.

6. Dále jsou vnímány jako filosofie výchovy ty systémy, jejichž předmětem není reálně výchova, ale výroky o ní či teorie výchovy, hovoří tedy o analyticko-kritické filosofii pedagogických výrokových systémů – metateorie výchovy (jedná se o logiku aplikovanou na teorii výchovy).
7. Jako světonázorová filosofie výchovy, která se neliší ve svém obsahu od světonázorové filosofie, na jejímž základě stojí. Zde se zdůrazňují hodnoty dané kultury, normativní výroky o výchovných cílech, prostředcích, obsahu vyučovaného a výchovných činitelích.
8. Svému pojetí za nejbližší Brezinka pokládá systém normativní (stanovuje normy) filosofie výchovy, která však neříká, co by se mělo dělat, tedy jak máme vychovávat, ale vytváří podmínky pro výzkum, netýká se tudíž jen vědy o výchově, ale obecně vědy samé. Hlavní normativní orientace v otázce hodnot, ideálů, požadovaných ctností a povinností se člověku dostává v jeho vlastní kultuře, prostřednictvím formačních činitelů, a tak žádný člověk není odkázán jen sám na sebe, je mu předán své kultuře vlastní životautvářející systém, kdy tedy následujeme jisté výchovné cíle, které jsme si sami vytvořili pro zdárný život v socializované společnosti (tradiční normativní pedagogika). Úkolem normativní filosofie výchovy je umožnění nějakého názoru, pro který vytváří prostor, nehodnotí, to je úkolem jiných vědních disciplín.⁶

1.3 Základní náhled na pedagogiku

Pedagogiku Brezinka chápe jako nauku o výchově, teorii výchovy a hned v úvodu díla se ptá po vědeckosti či praktičnosti pedagogiky samé, jinak tedy zda můžeme pedagogiku chápat jako vědu. Věda o výchově je totiž podle něj zbytečnou, nemožnou, jelikož předmět, který stojí v jejím zájmu, je předmětem jiných disciplín (např. psychologie, sociologie aj.).

Pro sestavení teorie o výchově je třeba rozlišit mezi vědeckými a praktickými naukami, které se liší svým účelem. Vědecká teorie se totiž zaměřuje na popis a vysvětlení toho, co je, zatímco praktická nauka se zabývá tím, co má být a co je třeba učinit. Proto je účelem vědy o výchově poznat to, co existuje, nikoliv se snažit o ovlivnění jednání, ovšem praktická nauka má poskytnout návod pro jednání. Pedagogika však má tři základní koncepce:

1. normativně deskriptivní disciplína
2. filosofická disciplína
3. ryze empirická věda

⁶ Srov. BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno : L. Marek, 2001. s. 179–219.

Pedagogika jako normativně deskriptivní disciplína je tu pro praxi, směřuje ji, zaměřuje se tedy na to, co je, a zároveň stanovuje, co být má. Dále pak pedagogice poskytuje vědeckou svébytnost, její filosofické základy, její zakotvení v této vědě, pak se ale nutně musíme střetnout s otázkou světonázoru, dojdeme tedy k pedagogice, jež má svůj základ ve světovém názoru. Jestliže však budeme patřit k zastáncům třetí koncepce, budeme se snažit vymezit pedagogiku jako ryze empirickou vědu, založenou především na empirii, avšak pedagogika neexistuje jako čistě empirická věda, jelikož má sloužit nejenom teorii, ale také k praktickým účelům, což se vylučuje se zkušenostní vědou.

Dle Brezinky máme pokračovat v pěstování tradiční pedagogiky, ale její úkoly se mají rozdělit do tří okruhů:

1. věda o výchově – vědecký přístup k výchově
2. filosofie výchovy – filosofický náhled na výchovu
3. praktická pedagogika – ryze praktický pohled na pedagogiku

„Tyto tři druhy pedagogického vědění představuje vědecké poznání výchovy, filosofické pochopení výchovy a praktická znalost výchovy.“⁷

Myslím si, že než ukončím tuto část týkající se pedagogiky, měla bych zmínit to, co pokládá Brezinka za cíl pedagogiky. Rozhodně není jejím cílem poznání, ale formování; a předmětem jeho pojetí vědy o výchově je pak proces výchovy, zajímá se tedy o to, co je proces výchovy a vzdělávání.⁸

Jelikož pro výchovnou praxi je důležitou praktická pedagogika, která se liší od dvou předcházejících okruhů svým praktickým návodem jak vychovávat, má tedy ryze praktický, nikoliv vědecký účel. Brezinka vymezuje pro ni požadavky, které shrnul do sedmi bodů:

1. Má poskytovat použitelné empirické poznatky o skutečných výchovných situacích a vymezit normy v orientaci pro výchovné konání.
2. Má operovat s čistě jasnými výroky co do významu.
3. Požaduje dodržování logických pravidel v praktické pedagogice.
4. Při hodnocení máme dbát zásad, dle kterých posuzujeme.
5. Normy má praktická pedagogika formulovat jednoznačně.
6. Jazyk, který tato praktická disciplína využívá, má být jednoduše srozumitelný.
7. Účelem této pedagogiky je také motivace v oblasti mravního jednání, a tak má emocionálně podpořit dané formy, uznání norem.⁹

⁷ BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno : L. Marek, 2001. s. 39.

⁸ Srov. BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno : L. Marek, 2001. s. 15–49.

⁹ Srov. BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno : L. Marek, 2001. s. 220–252.

Otázkou pedagogiky jako vědy a vymezení pojmu věda se budu zabývat podrobněji ve III. kapitole práce, kde srovnám Kantovo a Brezinkovo pojetí pedagogiky, zda je pedagogika vědou nebo uměním, a proto budu muset vycházet z definice pojmu věda, ale vždy záleží jen na nás, jak si vědu nadefinujeme – či příliš úzce, nebo až příliš obecně, že by se nám do ní mohly zařadit i různé pavědy.

1.3 Otázka výchovy a výchovných činitelů

Nejprve bych se věnovala výchově jakožto důležité činnosti, která nás vysvobozuje z instinktivní zvířecosti a vede každého jedince k životu ve společnosti (lidský jedinec se zespolečenšťuje), **jež nám předává výtvarky své kultury z generace na generaci**. Díky výchovné činnosti můžeme tedy navázat na to, co již vlastní společnost získala, její dědictví bychom měli dále rozvíjet a podílet se tak na obecném blahu, máme splatit dluh své společnosti, jelikož právě pro ni nemusíme pokaždé opakovat celou historickou genezi lidstva.¹⁰

V pedagogickém slova smyslu je výchova chápána jako „*záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti*“.¹¹ Jejím úkolem je tedy rozvíjet v člověku složku tělesnou, rozumovou a mravní. Výchova je tedy takovou činností, kdy osoba vyspělejší působí na osobu méně vyspělou, aby ji přivedla ke stupni vyšší kultury, avšak nesmíme zapomenout na to, že člověk se vychovává a vzdělává po celý svůj život. Nyní jsem zmínila taktéž slovo vzdělání, a tak se může zdát, že se pokouším o mystifikaci, když celou dobu hovořím o výchově, ale nejedná se mi o žádné matení pojmů, jelikož vzdělání pojímám jako součást výchovy, kam samozřejmě patří, má totiž jen užší rozsah než sama výchova.

Brezinka pojímá výchovu jako mezilidskou, sociální aktivitu, kdy se svým jednáním snažíme ovlivnit jednoho či více lidí (např. učitel působí na žáky, tím je samozřejmě ovlivňuje, ale pokud se mi jedná o výchovu v Brezinkově slova smyslu, tak spíše hovoříme o vzájemném ovlivňování se), abychom dosáhli jisté kvality osobnosti vychovávaného. Edukátor hodlá tedy přispět k tomu, že si jeho edukant získá či uchová určité schopnosti, dovednosti, postoje, způsoby chování etc., které mu umožní život ve společnosti. Jak jsem již výše naznačila, výchova je nutně spojena se zachováním vlastní kultury, a tak výchova není jen v rukou primárních činitelů, není tedy pouze čistě soukromou věcí, ale je úkolem celé společnosti, o čemž nás může přesvědčit již řecké pojetí výchovy. Např. Platón ve své *Ústavě*

¹⁰ Srov. FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*. Praha : Svoboda, 1971. s. 41–50.

¹¹ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky, úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. s. 15.

a *Zákonech* pokládá za cíl výchovy vytvoření zodpovědného občana, který je schopen podílet se na chodu své polis, zachovávat její soudržnost, pospolitost v obraně před rozvratným individualismem.¹² Smyslem výchovy je podle Brezinky to, jak může být z výše psaného zřejmé, abychom pomohli vychovávanému jedinci získávat takové osobnostní vlastnosti, které jej uschopní k samostatnému a zodpovědnému životu. Nesnažíme se o vznik na nás závislé loutky, ale o vytvoření dospělého člověka, od něhož očekáváme jistou dávku zodpovědnosti a taktéž samostatnosti.¹³

Brezinka výchovou tedy rozumí „*činnost, jejímž prostřednictvím se lidé snaží natrvalo zdokonalit v některém směru strukturu psychických dispozic jiných lidí, nebo upevnit její hodnotné komponenty, nebo zabránit vzniku dispozic nežádoucích.*“¹⁴

Za hlavní výchovné činitele je třeba považovat rodiče (primární činitelé), kteří jsou zodpovědní a zákonem vázáni k výchově svého dítěte. Stát je tu proto, aby rodiče podporoval v jejich úkolu, jak morálně, tak i materiálně. Pokud rodiče nejsou schopni dítě vychovávat či dítě celkově zanedbávají, ohrožují ho, pak přistupuje stát, který jim odejme jejich právo spočívající ve výchově a volbě cíle. Stát je zastoupen státní školou, a tak dalšími důležitými formačními činiteli jsou učitelé, kteří však na rozdíl od rodičů nezodpovídají za celkovou výchovu jedince, jen spolupůsobí při formování dítěte. „*Jejich odpovědnost je obsahově i časově omezená: obsahově na přidělené předměty a na povinnosti, které doplňují výuku; časově na trvání vyučování a ostatních školních podniků.*“¹⁵ Dnes se však setkáváme s jedním vážným problémem: rodiče se snaží přenést svou zodpovědnost na výchovné instituce, nejsou si jisti v tom, co mají dítěti předat, jelikož i oni se potýkají nejenom s problémem hodnot, avšak je třeba si uvědomit, že škola tu není proto, aby napravovala chyby, které vznikly při rodinné výchově, nemůže rodinu nahradit.¹⁶

1.4 Problematika výchovných cílů

Když provádíme výchovnou činnost, máme mít na mysli jistý záměr, jehož naplnění ve svém konání sledujeme, proto jí musí předcházet volba cíle, účel formace. Edukátor tedy musí vědět, čeho chce svým výchovným vlivem dosáhnout, k čemu vychovává, nejprve si tak stanoví cíl a pak může teprve uvažovat o metodách, díky nimž snáze dosáhne svého účelu.

¹² Srov. PLATÓN. *Zákony*. Platónovy spisy, Svazek IV., Praha : Oikoymenh, 2003. s. 203–204.

¹³ Srov. BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. s. 13–17.

¹⁴ BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno : L. Marek, 2001. s. 53.

¹⁵ BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. s. 144.

¹⁶ Srov. BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. s. 134–154.

„Vždy si musíme nejprve vyjasnit výchovné cíle a jejich pořadí.“¹⁷

Cíl nesmí zůstat statický, musí se vyvíjet, je to myšlenkový útvar, ve kterém je zakotven ideál společnosti, její hodnoty. Výchovné cíle totiž popisují ideální vlastnosti osobnosti, kterých má vychovávaný prostřednictvím naší formace dosáhnout, ideál mu ukazuje, jakým má být, je jeho vodítkem. Musíme se tedy snažit o to, aby byl co nejbližší realitě, aby se nestal nenaplnitelnou utopií. Každý máme svůj vlastní ideál osobnosti, avšak zde nám jde o obecný ideál (má nadindividuální charakter, platí pro všechny) v normativním slova smyslu, poukazuje na to, jakou má osobnost být, vychovat zdatného občana svého státu. Brezinka dále dělí cíle na celkové a dílčí dle toho, zda se zaměřujeme na celkový obraz osobnosti či na jednotlivé části celku.

Výše jsem zmínila vztah cíle k realitě, ale má taktéž svůj informační a empirický obsah, a tak výchovný cíl může napomoci vychovateli ve snadnější orientaci v požadovaných vlastnostech. Při tvorbě cílů máme mít na zřeteli jejich srozumitelnost, ale taktéž je třeba se vystříhat slovům, které mají negativní nádech či mohou mít vedlejší smysl či negativní citový náboj.¹⁸

V Brezinkově díle můžeme najít zlomky vlivu americké pragmatické pedagogiky a v oblasti cílů je to možná nejpatrnější. Hlavním představitelem pragmatické pedagogiky je John Dewey (1859–1952), jeho základním textem je filosoficko-pedagogický spis *Demokracie a výchova*, ze kterého budu v této části čerpat. Pokud však půjdeme do hloubky, tak se dostaneme k historizující větví filosofie výchovy v podobě Hegelova filosofického systému, který měl vliv vedle Jamese a Herbarta na jeho myšlenkový systém (o problému dvou základních větví filosofie výchovy, které naleznou smíření v Brezinkově díle, blíže pohovořím ve III. kapitole).

Pro následující komparaci pojetí cílů pokládám za důležité alespoň v krátkosti pohovořit o pragmatické pedagogice.

Podstatou výchovy v této pedagogice není přizpůsobení jedince společnosti, ale pokus o neustálou rekonstrukci zkušenosti, jež je tvořena interakcí člověka s prostředím, výchova zde tedy není přípravou na život, ale výchova je přímo život sám. Tato interakce je založena na bohatém kontaktu se skutečností a z toho vyplývajícím poznání. Celý život jedince je učení, jelikož je položen právě na interpretaci a rekonstrukci zkušenosti. Dítě má přirozenou schopnost učit se, a tak by naše formační působení mělo vycházet z jeho zájmu, být blízké jeho životu, učitel mu má vytvářet takové učební situace, které mu pomohou v lepší orientaci

¹⁷ BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. s. 13.

¹⁸ Srov. BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. s. 13–20.

při setkání se s problémem za pomoci zkušenosti a experimentu. Dewey požaduje učení praktickou činností žáků, a jelikož se učivo stále mění, poznatky se rozšiřují, vyvracejí anebo vznikají nové, nemůžeme se při výchově orientovat jen na zkušenosti z učebnic.

Důležitým faktem je to, že toto pojetí pedagogiky vychází z americké demokracie a svou výchovou jednotlivce právě pro ni vychovává.¹⁹

Stejně jako Brezinka i Dewey hovoří o tom, že je třeba mít na zřeteli před vlastním konáním cíl, kterého chci dosáhnout, což nám může doložit toto jeho tvrzení: „...*kdo koná, máje na očích cíl konání, koná naprosto rozumně.*“²⁰ Oba taktéž hovoří o vývoji cílů, nesmí být statické, mají být ohebné a přizpůsobovat se realitě. „*Dobry cíl přehlíží přítomný stav zkušenosti žáků a vytvářeje pokusný plán výchovy má tento plán neustále na očích a přece jej mění podle toho, jak se věci vyvíjejí.*“²¹ Podle Deweyho když stanovíme určitý cíl, zdůrazňujeme tím určitou věc, její důležitost. Pojmu-li něco jako cíl, poukazuje tím na určitý nedostatek či potřebu dané doby, se kterou se chci pojmenováním problému a návodem k řešení vyrovnat, napravit danou věc.²² Dále výchova podle Deweyho nemá cíl, cíle mají jen lidé²³, o čemž nás ve své podstatě přesvědčuje i Brezinka, když hovoří o cílech jako myšlenkových útvarech lidí - ideály osobnosti, jaký má člověk být.²⁴ Podstatný znak dobrého výchovného cíle vidí Dewey v tom, že je založen na vnitřních činnostech a potřebách toho, kdo má být vychováván, i když spatřuje problém v tom, že vychovatelé leckdy usuzují ze svých potřeb a představ o výchovných cílech pro své chovance, a tak jsou edukantům mnohdy vzdáleny.²⁵ Stejně mínění má taktéž Brezinka, který hovoří o ztotožnění jedince s danými ideály společensky uznaných norem.²⁶

V závěru této části bych chtěla podotknout, stejně jako Dewey i Brezinka, že je vždy třeba mít srozumitelně a reálně stanovený cíl pro své konání, abych snáze dosáhla na své cestě jeho uskutečnění. Stejně tak pokud se s daným cílem ztotožním, budu ho pojímat jako svůj vlastní, a tak pro jeho naplnění využiji veškeré své síly, motivuje mě tedy můj vlastní záměr. Nejblíže mi však je ten názor, že stanovený cíl má být flexibilní, jelikož strnulostí dále na své cestě nedojdeme, je třeba být taktéž empatickým a provádět reflexi při putování za svým záměrem.

¹⁹ Srov. RÁDL, E. *Dějiny filosofie II., novověk*. Praha : Votobia, 1999. s. 507–511.

²⁰ DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha : Jan Laichter, 1932. s. 139.

²¹ DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha : Jan Laichter, 1932. s. 142.

²² Srov. DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha : Jan Laichter, 1932. s. 151–152.

²³ Srov. DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha : Jan Laichter, 1932. s. 135.

²⁴ Srov. BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. s. 15.

²⁵ Srov. DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha : Jan Laichter, 1932. s. 146.

²⁶ Srov. BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. s. 17.

2 Stručná deskripce Kantovy filosofie a jeho náhled na výchovu

Tento myslitel 18. století patří mezi jedny z nejvýznamnějších osobností filosofie, chápu ho jako významného systematika, se kterým by se většina následujících filosofů měla ve svých dílech vyrovnat (alespoň v oblasti metafyziky).

On byl tím, kdo se pokusil smířit dva protivníky v boji za pravdu, tedy racionální pohled na svět s empirickým. Dle Kanta nelze řešit noetické otázky jen úvahou po zdroji poznání, nýbrž se také musíme zabývat samotným předmětem poznání.

Mezi jeho základní teze patří ta, že lidské poznání sestává ze dvou relativně samostatných částí – zkušenosti a rozumu (nevyplývají jedna z druhé, jsou relativně samostatné). Pravdivé poznání je kombinací zkušenosti a rozumu. Zkušenost nám poskytuje jevy (fenomény, to, jak se nám daná věc jeví), můžeme totiž poznávat jen prostřednictvím smyslů. Úkolem rozumu je myšlení, ale bez jevů nemá o čem přemýšlet. K poznání je potřeba obojího. Lidské poznání světa je tak nutně omezené a podmíněné (svět totiž jsme schopni poznávat jen tak, jak se nám sám předkládá, nemůžeme totiž poznat svět noumenální, svět věcí o sobě, to dokáže jen Bůh, jakožto stvořitel ví vše, a tak nemusí jako člověk smyslově objevovat), závisí totiž jak na prvotních smyslových údajích, tak na jejich rozumovém zpracování.

„Předměty nám jsou tedy dány prostřednictvím smyslovosti a jedině ona nám poskytuje názory; zatímco rozvažováním jsou předměty myšleny a z něj pocházejí pojmy.“²⁷

Kant se snažil vyložit lidské poznání na základě subjektu, obrat od objektu k subjektu poznání nazval sám Kant kopernikánským obratem (Koperník totiž obrátil poměr mezi Sluncem a Zemí co do vzájemného pohybu, a tak je třeba se zaměřit na předměty zkoumání, změnit dosavadní úhel pohledu). „Má se to s tím právě tak, jako s prvními myšlenkami Koperníkovými, který – když nemohl s vysvětlením pohybu nebeských těles postoupit kupředu za předpokladu, že se celá hvězdná obloha otáčí kolem pozorovatele – zkusil, zdali by nedosáhl úspěchu, kdyby otáčel divákem, a hvězdy naopak ponechal v klidu.“²⁸

V člověku je obsažena jak smyslovost, kterou se zabývá Kantova transcendentální estetika (podmínkami vzniku smyslové zkušenosti), jednak rozvažovací schopnost rozumu (VERSTAND) a jeho schopnost tvořit ideje (VERNUFT), kterými se zabývá Kantova transcendentální logika.

Transcendentální estetika (nauka o tom, co předchází zkušenosti, co je jejím obsahem):

Smyslovost má dvě části:

²⁷ KANT, I. *Kritika čistého rozumu*. Praha : Oikoymenh, 2001. s. 53.

²⁸ KANT, I. *Kritika čistého rozumu*. Praha : Oikoymenh, 2001. s. 19.

1. Apriorní část, což jsou formy smyslového názoru čili formy nazírání jevů, a to je prostor a čas.

2. Empirická část, což jsou ještě rozumem nezpracované jevy, tedy surový materiál počitků. Apriorní forma názoru smyslové zkušenosti je buď vnější, tj. prostor, či vnitřní, tj. čas. Prostor a čas jsou předpokladem našeho vnímání jevů, ale obě tyto formy jsou uloženy předzkušenostně (apriorně) pouze v člověku samotném a nevztahují se na tzv. „věci o sobě“. Věc o sobě je základ, který umožňuje, že pozorujeme jevy, je to původce jevu, který je jevem projeven, ale z pozorování jevů nemůžeme poznat, jaká je samotná věc o sobě, to poznání je nám nepřístupno. Lidské poznání se týká pouze jevů. Prostor a čas jsou lidské apriori, nejsou tedy charakteristikami věcí o sobě.²⁹

Surový materiál počitků, který je ještě nezpracován rozumem, je nutno uspořádat pomocí rozvažovací schopnosti člověka. Lidské rozvažování postupuje nikoliv se subjektivní libovůlí, ale naopak přísně zákonitě a pro všechny lidi stejně a nutně. Kant odhaluje v našem vědomí dvanáct logických soudů, které odkazují na jakési předzkušenostní schopnosti rozvažování lidského rozumu, tj. k existenci KATEGORIÍ (kvantity, kvality, relace a modality). Tak vzniká tabulka kategorií jakožto forem rozvažování z čistého rozumu, které jsou přítomny předzkušenostně v každém člověku. Můžeme říci, že výsledkem působení těchto kategorií jsou logické soudy, kterými člověk uspořádává svou zkušenost (materiál počitků).³⁰

Lidský rozum má jednak schopnost rozvažovací (VERSTAND), kterou aplikuje na zkušenost, jednak schopnost vytvářet ideje (VERNUFT). Veškeré vědecké poznání se týká pouze zkušenosti. Překročíme-li tuto oblast, dostaneme se do neřešitelných rozporů, které před nás staví přirozeně dialektická povaha lidského rozumu.

Kategorie jsou pouhé vrozené formy rozvažování, přítomné v lidském rozumu a absolutně platné, ale pouze pro uspořádávání jevového světa. Nelze je použít v metafyzické oblasti. Kant totiž chápe metafyziku nikoliv jako disciplínu o tom, co je za fyzickým bytím, ale jako disciplínu o tom, co je za (fyzickou) zkušeností smyslů.

Metafyzické spory jsou neřešitelné, neboť sám rozum bez zkušenosti obsahuje rozpory. Úkolem filosofie je v noetice pouze zkoumání hranic čistého lidského rozumu, abychom rozum nepoužívali tam, kde ho užívat nelze. Kant považuje za pravdivou geometrii, aritmetiku a přírodní mechanistické vědy.

Rozdělení soudů dle Kanta:

I. dělení:

²⁹ Srov. KANT, I. *Kritika čistého rozumu*. Praha : Oikoymenh, 2001. s. 53–76.

³⁰ Srov. KANT, I. *Kritika čistého rozumu*. Praha : Oikoymenh, 2001. s. 91–99.

1. Soudy analytické – např. Koule je kulatá. V tomto soudu se nedozvíme nic nového o předmětu, o kterém vypovídáme, pouze zdůrazňuje to, co již je v pojmu daného předmětu vystiženo (kulatost je již obsažena v pojmu koule). Analytické soudy (vysvětlující soudy) jsou pouze vysvětlovací a neposkytují nové poznatky.
2. Soudy syntetické – např. Přímka je nejkratší spojnice dvou bodů. Je zřejmé, že z pojmu přímka neplyne další tvrzení, tyto soudy jsou rozšiřující, přidávají k předmětu něco nového, nové zjištění.

II. dělení, syntetické soudy jsou dvojího typu:

1. Soudy apriorní – jsou předzkušennostní, poznání tedy vzniklo bez odkazu ke zkušenosti. Apriorní syntetické soudy jsou obsaženy jako princip ve všech teoretických vědách rozumu.
2. Soudy aposteriorní – jsou možné pouze jako důsledek naší zkušenosti, poznání se opírá o zkušenost a mohu je taktéž zkušeností vyvrátit. Aposteriorní syntetické soudy jsou takové, kdy se syntéza opírá o předcházející zkušenost. Např. dříve se mi dostalo zkušenosti vidět černou krychli, mám tedy představu černé barvy a tvaru krychle a také třeba bílé koule, a tak analýzou mohu dojít k tomu, že existuje černá koule, ačkoliv jsem ji nikdy předtím neviděla, provedla jsem syntézu pojmů černé a koule.

Věda má obsahovat především apriorní syntetické soudy. Čistá věda vychází z lidských apriori – prostoru, času, kategorií. Věda však nemůže přesáhnout lidská apriori. Vědecké poznání je samozřejmě možné, ovšem jen jako deskripce konstrukcí, které uskutečňujeme ze smyslového materiálu díky vrozeným dispozicím rozumu.³¹

Pokládám za důležité zmínit se i o Kantově etice, jelikož jeho pohled na výchovu není možný bez mravní stránky (výchova je totiž výchovou k mravní povinnosti). Etickou problematikou se zabýval v *Základech metafyziky mravů* a v *Kritice praktického rozumu*. Snažil se dokázat, že člověk je bytost se svobodnou vůlí, která se může rozhodovat pro dobro či zlo – a může být tedy za zlo i trestána. Člověk dle něj není ze své přirozenosti dobrým ani zlým, ale to, jakým je, záleží jen na jeho rozlišovacích schopnostech a taktéž na tom, zda pochopí strukturu mravního zákona, který ho vede k dobru. „*Co máme nazývati dobrým, musí v soudu každého rozumného člověka býti předmětem žádoucí mohutnosti a zlo musí být v očích každého předmětem ošklivosti; jest tudíž k tomuto posouzení třeba kromě smyslů také rozumu.*“³² Žádný objekt (žádné Nejvyšší Dobro apod.) nemůže být podle Kanta něčím, co by

³¹ Srov. KANT, I. *Kritika čistého rozumu*. Praha : Oikoyomenh, 2001. s. 33–50.

³² KANT, I. *Kritika praktického rozumu*. Praha : Laichterova Filosofická knihovna, 1944. s. 82.

všeobecně závažně určovalo povahu mravnosti.³³ Má-li být nějaký zákon platný pro všechny lidi, musí být uložen v našem rozumu (autonomní morálka). V něm se nachází:

1. **Maximy** – subjektivní zásady jednání, jedná se tedy o zásadu, která má platit jen pro jednání jednotlivého člověka, např. když se rozhodnu, že nebudu pít kávu, je to jen moje rozhodnutí a týká se jenom mě, mé vlastní vůle, ostatní kávu klidně mohou popíjet.
2. **Imperativy** – zásady, které platí všeobecně, říkají „měl bys tak jednat“, nemají tedy subjektivní charakter jako maximy, jsou tudíž v protikladu s ní, určují totiž vůli každého člověka, jedná se tedy o praktické zákony, jež mají obecnou platnost, a ty se dále dělí na:
 - a) Hypotetický imperativ (podmíněný všeobecně platný zákon) říká, abys něčeho dosáhl, měl bys jednat tímto způsobem. *„Imperativy samy však, jsou-li podmíněné, tj. určují-li vůli ne prostě jakožto vůli, nýbrž jen pokud jde o žádaný účinek, tj. jsou-li imperativy hypotetickými, jsou sice praktickými předpisy, ale ne zákony.“*³⁴ Např. Chceš-li dlouho žít, pečuj o své zdraví!
 - b) Kategorický imperativ – *„Jednej tak, aby maxima tvé vůle kdykoli zároveň mohla platiti za princip všeobecného zákonodárství.“*³⁵ Jedná se o základní morální zákon, který praví, že čin může být mravný jen tehdy, má-li jeho základní princip univerzální platnost. V tomto imperativu můžeme spatřit základní požadavek úcty k druhým, co nechceš, aby ostatní činili tobě, nečiň ty jim. Je sám o sobě čistě formální a umožňuje, abychom si do něj dosadili cokoliv. Jak tedy poznáme mravní jednání? Třeba tímto tázáním se: „Mohu chtít, aby všichni lidé kradli?“ Aby uznali krádež jako maximu svého jednání? Musím se zde zeptat sám sebe, zda chci, aby všichni v obdobných podmínkách kradli, jistě že si takovou věc nepřeji, proto je krádež mravně nepřijatelnou.

Imperativy nepřikazují, ale pouze doporučují – nenutí člověka, aby je poslouchal. Člověk je občanem dvou světů – na jedné straně platí, že patří do přírody, kde vše probíhá nutným kauzálním děním. Kauzalita se však nevztahuje na sféru noumenu, do které patří i podstata člověka. Proto je člověk schopen určovat si svobodně svoji vůli, nezávisle na kauzálních procesech přírody. Dobrý důkaz spočívá v tom, že i když se kriminálník bude stokrát bránit tím, že musel jednat tak, jak nakonec jednal, nikdy se nezbaví pocitu, že mohl jednat jinak,

³³ Srov. KANT, I. *Kritika praktického rozumu*. Praha : Laichterova Filosofická knihovna, 1944. s. 78–144.

³⁴ KANT, I. *Kritika praktického rozumu*. Praha : Laichterova Filosofická knihovna, 1944. s. 29.

³⁵ KANT, I. *Kritika praktického rozumu*. Praha : Laichterova Filosofická knihovna, 1944. s. 43.

pocítí tlak svědomí. Imperativ lidského svědomí mu bude stále říkat, jak měl jednat a jak rozhodně neměl, Kantova etika je tedy založena autonomně (subjektivně).³⁶

Nyní jsem zmínila několik důležitých myšlenek Kantovy filosofie pro jednodušší orientaci v jeho systému a v následující části se budu zabývat Kantovým pojetím výchovy, které vyplývá přímo z jeho filosofie (v oblasti mravní i epistemologické), jelikož z jeho mravních zásad vyplývá Kantův postoj k člověku a jeho výchově.

2.1 Kantovo pojetí výchovy

Své názory na výchovu nám Kant přenechal ve spisu s názvem *O výchově*, tento spis se skládá z přednášek o pedagogice z let 1776–1787, jež přednesl na univerzitě v Královci. Ke konci svého života předal své poznámky svému bývalému žákovi prof. Rinkovi, ten je sestavil a před Kantovou smrtí je vydal pod názvem *Über Pädagogik*. Pozorný čtenář v Kantově díle dozajista rozpozná vliv Rousseaua a jeho *Emila*, jelikož z něj Kant nejenom vychází, ale taktéž ho kritizuje či v mnohém doplňuje. Kant sám píše, že pro četbu *Emila* málem zapomněl na své běžné každodenní stereotypy.³⁷

Člověk jako rozumová bytost musí ve svém jednání prosazovat rozum, který je určujícím činitelem jeho života, jeho výchova tedy směřuje k rozvoji rozumových schopností a uplatnění v jeho konání. Pohybujeme se tedy od roviny teoretické (čistého rozumu) k praktické (praktický rozum) s přispěním vůle, která se taktéž podrobuje rozumu a stává se vůlí rozumovou, jež vychází z poznání dobra. Člověk totiž není pro něj od přirozenosti ani dobrým, ani zlým, jak jsem již výše zmínila, tím se liší od Rousseaua, který pokládá člověka za dobrého od přírody a až společnost ho dokáže zkazit, proto káže návrat k původní přirozenosti člověka, odpoutání se od pokroku, jenž budí zkaženost.³⁸

Prostřednictvím výchovy se jedinec povznáší nad zvířecost, lidstvo se tedy stává lidstvem prostřednictvím výchovy, díky ní se také rozvíjí a směřuje k lepšímu lidství, budoucnosti. „Člověk může být člověkem pouze prostřednictvím výchovy“³⁹ Je jen tím, co z něj

³⁶ Srov. KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. In www.mochotka.wz.cz [online]. Praha : 1976, Ryš, posl. aktualizace 2007 [cit. 2007-07-05]. Dostupné na <<http://www.teksty.wz.cz/kant-zaklady-metafyziky-mravu/kant-zmm.html>>. s. 35–36.

³⁷ Srov. KANT, I. *Zmysel tvojho života*. Bratislava : Kalligram, 2003. s. 71.

³⁸ 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.

³⁹ „*Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung*.“ 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>>. In *Einleitung*. s. 4.

prostřednictvím výchovy učiníme (samozřejmě že bychom dnes nemohli s Kantem zcela souhlasit, jelikož víme mnohé o geneticky daných dispozicích, tedy o teorii dědičnosti).

Dělí výchovu na ošetřování a vzdělávání. Člověk na rozdíl od zvířat potřebuje ošetřování, rodí se na svém okolí závislý (přichází na svět nevyvinut), potřebuje péči svých rodičů, aby nevyužil špatně svých sil.

Vzdělávání Kant dále **rozděluje na kázeň a vyučování.** Prostřednictvím kázně měníme výše zmíněnou zvířeckost (instinktivnost) v lidskost, zabraňujeme tomu, aby se člověk neodklonil díky svým instinktivním pudům od svého cíle v lidskosti a pěstování rozumu pro lepší budoucnost společnosti, která předává získané z generace na generaci. Kázeň je dle Kanta čistě negativní, jelikož odnímá člověku jeho divokost, ale vyučování je čistě pozitivní záležitostí výchovy. Pokud kázeň zanedbáme, proviníme se více, než když zanedbáme vzdělání, jelikož to lze ještě doplnit, a tím se také podepisujeme na naší budoucnosti, která má přec za cíl směřovat k vyššímu lidství. Tím, že rozvíjíme v člověku jeho vlohy, docházíme našeho určení, čehož můžeme dosáhnout jen v lidském rodě, proto Kant požaduje vzdělání ve výchově i pro rodiče, jelikož jsou prvními vzory imitace, v rodině se odehrává primární socializace, a tím hovoří o důležitosti studia pedagogiky.

Výchovou má být člověk disciplinován (zabraňování divokosti), **kultivován** (vyučováním), **civilizován** (ve smyslu zařazení do společenského života) a konečně i **moralizován** (veden k dobru, aby dokázal rozeznat dobré a zlé, volil ke svým záměrům pouze dobrých cílů, takovým cílem rozumí ten, který může být uznán za cíl pro každého). Morální výchova patří mezi nejtěžší úkol vychovatele při formaci člověka. „*Žijeme v době disciplinování, kultivování a civilizování, ale ještě zdaleka nežijeme v době moralizování.*“⁴⁰

Do kdy má být člověk vychováván? Kant praví, že do té doby, než se v něm započnou probouzet pohlavní pudy, kdy sám je schopen býti rodičem a zhostit se úkolu výchovného, tedy do šestnáctého roku, v tu dobu končí řádná výchova, ale samozřejmě se nepřestává dále vzdělávat, po celý život se člověk učí, je formován a ovlivňován svou kulturou. První období výchovy je symbolizováno podřízeností a pasivní poslušností, zde se jedná o nátlak mechanický; a druhé je obdobím mravním, ponecháváme chovanci místo pro vlastní úsudek, má vlastní svobody, ale jen tolik, aby svým jednáním neporušil zákona své kultury.⁴¹

⁴⁰ „*Wir leben im Zeitpunkte der Disziplinierung, Kultur und Zivilisierung, aber noch lange niet in dem Zeitpunkte der Moralisierung.*“ In Einleitung, *Über Pädagogik*. s. 8.

⁴¹ 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>>. In Einleitung. s. 2–11.

Kantův spis je rozdělen na dva oddíly – **výchovu fyzickou a praktickou**. Výchovou fyzickou míní tu, kterou máme společnou se zvířaty, ošetřování. Při výchově praktické má na mysli výchovu mravní, která umožňuje člověku žít svobodně jednající bytosti, umožňuje život ve společnosti, výchovu k vlastní osobnosti.

Tomuto rozlišení výchovy odpovídá další dělení na:

1. Školské vzdělávání – vyučování, které se nám dostává pro uschopnění k dosažení našich cílů.
2. Pragmatické vzdělávání – výchova k chytrosti, díky ní se stává občanem svého státu, vlastní společnosti
3. Mravní výchova, která je nejdůležitější pro blaho a rozvoj společnosti vůbec.

První typ vzdělání patří k prvnímu druhu formace, neboť následující výchova k chytrosti již předpokládá výcvik. „*Chytrost je schopnost dobře uplatnit svůj výcvik!*“⁴² Mravní výchova je nejpozdější. Při výcviku a chytrosti je třeba dbát věkových zvláštností, musíme s dítětem zacházet jako s dítětem, nikoliv jako s dospělým.⁴³

Ve výchově fyzické Kant hovoří o kojení, kolébání, zavinování, učení se chůzi, opět kázni, rozmazlenosti, pěstování nezdravého studu v dětech, o extrémech ve výchově (přílišná péče versus žádná), **pěstění pocitu libosti a nelibosti, trpělivosti a vůle**. Z toho pak vyvozuje Kant myšlenku negativní výchovy (otázka lámání dětské vůle, kdy z dětí činíme loutky s otrockým myšlením), jelikož mnohé lidské slabosti spočívají často v tom, že dítěti byly předány názory nesprávné, než že bychom ho ničemu nenaučili.

Jako pozitivní část fyzické výchovy chápe vzdělávání, které především spočívá ve výcviku duševních schopností dítěte.

Při tomto druhu výchovy máme dbát na rozvoj sil, výcviku, rychlosti aj. a využívat takových her, aby docházelo u dětí ke cvičení smyslů. Sama hra nám nemá být cílem, máme ji volit s určitým úmyslem a zároveň sledovat účel hry.

K této části radí Kant i kulturu duše, ačkoliv se nám může zdát, že s fyzickou výchovou nemá nic společného, svůj předpoklad opírá o rozlišení mezi přirozeností a svobodou. „*Přirozenost těla a duše dochází ve shodu v tom, že se je snažíme při jejich oboustranném vzdělání*

⁴² „*Klugheit ist das Vermögen, seine Geschicklichkeit gut an den Mann zu bringen!*“ 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>>. In *Einleitung*, s. 11.

⁴³ Srov. In *Abhandlung, Über Pädagogik*. s. 11.

ochránit před zkázkou a že pak ještě uměle něco k tomu či onomu přisazujeme.“⁴⁴ A tak nazývá duševním vzděláním fyzickým jako vzdělání tělesné. Fyzické vzdělání ducha se odlišuje od mravního tím, že se mravní týká pouze svobody, zatímco fyzické jenom přirozenosti. Fyzickou výchovu je zapotřebí odlišit od pragmatické, praktické, mravní, jelikož se jedná o moralizování. Kant pak ještě dělí fyzickou kulturu ducha na volnou (je hrou) a školní (je zaměstnáním). Školní vzdělání má být dítěti prací, volnou hrou. Kant zde vyslovuje požadavek, abychom dítě zvykali práci, a za škodlivé považuje, když necháme dítě, aby se na vše dívalo jako na hru, zkrátka má čas pro zotavení a čas pro práci, výchovu tedy musíme vykonávat s jistým nátlakem, ale nesmí se stát otročkou.⁴⁵

Při učení Kant zdůrazňuje důležité pravidlo, a sice že dítě máme učit takovým věcem, které mají vztah pro praxi, ke skutečnému životu. K tomu je zapotřebí brzy **pěstovat paměť** ale i rozum **třemi způsoby: zapamatováním jmen, čtením a psáním a jazyky.**

Co je dle Kanta účelem výchovy a jakým způsobem k němu dospějeme:

1. Všeobecné vzdělání duševních sil – nejedná se o učení novému, ale o zdokonalování a výcvik duševních schopností, které již jedinec má, jen je zesilujeme.
 - a) Fyzické – záleží zde na cvičení a kázni, je pasivní, nezná zásad, jiní myslí za něj.
 - b) Mravní – nespočívá v kázni, ale v zásadách, které jedinec přijme za své, ztotožní se s nimi, aby jednal nakonec ze svých zásad pro dobro, tato výchova je tudíž činnou. Dítě se má tedy učit jednat podle zásad, které samo pokládá za správné.
2. Zvláštní vzdělávání duševních sil – středem zájmu je vzdělávání poznávacích schopností, smyslů, síly, pozornosti aj., hovoříme zde o nižších silách rozumových.

Při vyšších schopnostech duševních nám kráčí o vzdělávání rozumu (schopnosti myslet), soudnosti (je návodem pro užívání rozumu, je tu pro to, abychom rozuměli vštěpovanému) a umu (praktický um – uvažování o tom, co předchází dle jeho příčin a účinku).

Jedním z nejdůležitějších úkolů výše zmíněné mravní výchovy je v dítěti založit charakter, který spočívá v pohotovosti jednat právě dle zásad. Další důležitou podmínkou při budování charakteru je pravdivost, která je jeho základem a podstatou, člověk, který lže, nemá tedy charakter. Třetím rysem charakteru je pak družnost, člověk je přec bytostí společenskou, a tak je dobré v dětech budovat i přátelské vztahy.⁴⁶

⁴⁴ „Die Natur des Körpers und der Seele kommt doch darin überein, daß man ein Verderbnis bei ihrer beiderseitigen Bildung abzuhalten sucht und daß die Kunst dann noch etwas bei jenem wie bei dieser hinzusetzt.“ In Von der physischen Erziehung, *Über Pädagogik*, s. 20.

⁴⁵ Srov. In Von der physischen Erziehung, *Über Pädagogik*, s. 19–21.

⁴⁶ 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>>. In Von der physischen Erziehung, s. 27–29.

Před přechodem k výchově praktické Kant ještě jednou zdůrazňuje důležité pravidlo výchovy: „*Děti máme učit pouze takovým věcem, které se hodí jejich věku.*“⁴⁷

Výše jsem hovořila o výchově fyzické a nyní se hodlám zabývat **výchovou praktickou**.

K výchově praktické Kant řadí výcvik ve vědomostech (má být důkladný a stát se výbavou, zvyklostí ve způsobu myšlení), životní moudrost (spočívá v utajování svých myšlenek před druhým, činí se neproniknutelným, ale u druhých se snaží o poznání) a konečně mravnost (je tu pro charakter a pro něj je třeba odstranit vášní).

Při učení dítěte nemáme spěchat, vše chce svůj čas, pokud něco uspějeme, pak dostáváme jen povrchní znalosti, lépe je tedy toho znát málo, ale důkladně.

Jestliže chceme u dětí založit mravní charakter, musíme dbát povinností, které mají nejenom k sobě (tato povinnost je založena na naší umírněnosti a zdrženlivosti, pěstování lidské důstojnosti, pro podporu vlastního lidství uvnitř sebe), ale taktéž k druhým (vést ho k tomu, aby respektoval i práv jiných).

Hovořím-li o výchově praktické, musím se taktéž zmínit o náboženství. „*Náboženství je*

zákon v nás“,⁴⁸ a tak je důležité spojovat ho s mravností. Pokud se dopouštím nějakých neřestí, jsem hodna opovržení. Náboženství ukazuje, že povinnosti jsou do našeho rozumu vloženy Bohem, kryje se obsahově s morálkou, jádrem všech náboženství je výše zmíněná mravnost.

Zde bych výklad o Kantově pojetí výchovy ukončila, nicméně ráda bych ještě zmínila jeden fakt a to ten, že výchova je cestou k poznání sebe sama a rozhodující postavení na této cestě má samotný poznávající, vychovatel je tu jen proto, aby ho vedl na jeho cestě, doprovázel ho. Záleží však na subjektu samém, zda přijme cestu vedoucí k dobru (pro sebe i společnost), zda jeho rozum dojde k uvědomění důležitosti mravnosti ve společnosti a jejich zákonů vůbec.

⁴⁷ „*Kinder müssen nur in solchen Dingen unterrichtet werden, die sich für ihr Alter schicken.*“ In Von der physischen Erziehung, *Über Pädagogik*. s. 29.

⁴⁸ „*Religion ist das Gesetz in uns.*“ 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>>. In Von der praktischen Erziehung, s. 35.

3 Krátká deskripce zdroje Brezinkova pojetí výchovy

V této části se nejprve zaměřím na Kanta jako jednoho ze zdrojů Brezinkovy filosofie výchovy, poukážu tedy následně na dvě větve filosofie výchovy inspirované německou klasickou filosofií, jež se setkávají přes své delší putování v Brezinkově koncepci. Dále se hodlám zabývat jejich názledeem na pedagogiku, zda je vědou, vymezím pojem vědy. Pak již bude následovat srovnání jejich názledeu na cíl, ideál, pokrok ve vývoji lidstva aj.

3.1 Cesta k Brezinkově koncepci filosofie výchovy

Každý myšlenkový systém má svůj zdroj v jiném, ať se vůči němu vymezuje či ho rozvíjí, ale vždy podrobným zkoumáním můžeme dojít k nějakému předcházejícímu vlivu. Když se analytickým okem zadíváme na Brezinkovu filosofii výchovy, zjistíme, že se nejedná o nic jiného než o komunikativní proces, kdy k poznání můžeme dojít ve vztahu komunikanta a komunikátora, kteří se však navzájem obohacují, což znamená, že se v interakci mění jejich role. A tak když budeme pokračovat dále, můžeme přijít na dva hlavní zdroje typické pro německou klasickou filosofii, tedy následné pojetí dvou typů filosofie výchovy.

3.1.1 Epistemologické pojetí filosofie výchovy

Toto pojetí je reprezentováno filosofií Kantovou a následně novokantiány. Jak jsem pravila výše, hovoříme v obou případech o filosofii výchovy jako o komunikativním procesu, kde v této větvi je finálním produktem vztahu poznání, jedná se nám tedy o poznatky pro oba činitele vztahu, kdy poznatky jako finální produkty stojí jakoby nad oběma aktéry vztahu (já prozkoumává sebe sama, já vůči já). Kant praví, že nemůžeme poznat věc o sobě (noumen – podstata jevů, je vůči zkušenosti transcendentní, apriorní, nezávislá na naší interpretaci), ale můžeme vědět jen to, jak se nám daná věc jeví (fenomén – to, co se jeví, poznatelná stránka věci o sobě – v časoprostorové souvislosti a po kategoriálním zpracování názoru prostřed-nictvím rozvažování). Ani člověk, který využije metody sebepozorování, nemůže o sobě říci, že poznává sám sebe, jak je o sobě. Jelikož člověk není svým tvůrcem, pojem sebe tedy nedostává apriori, ale aposteriori na základě interakce, empiricky, „*znalosti o sobě může nabyt vnitřním smyslem a v důsledku toho jen z jevů své přirozenosti a tím způsobem, jak je afikováno jeho vědomí; avšak za tímto stavem svého vlastního subjektu složeným ze samých jevů musí přece nutně uznat ještě něco jiného, co ho zakládá, totiž své já, jak je samo o sobě, a zahrnout se tedy, pokud jde o vnímání samotné a receptivitu počitků, do smyslového*

světa.“⁴⁹ Pro svou ryzí činnost se může člověk zahrnout do světa intelektuálního, rozum právě jako ryze autonomní činnost, kterým se odlišujeme od živočichů, stojí nad smyslovostí i rozvažováním, dokáže odlišit svět smyslový od rozvažování, a tak je třeba, aby se rozumný člověk pojímal jako inteligenci, „*ne jako příslušníka smyslového světa, nýbrž světa rozvažování*“⁵⁰. Je tedy zřejmé, že Kant hledí na konstitutivní jáství jako na předpoklad society.

3.1.2 Historizující pojetí filosofie výchovy

Historizující (ontologizující) koncepce má svůj počátek v Hegelovi, dříve ve Fichtem, a skrze ně se tato koncepce dostává k dalším autorům, jako byl např. Dewey, a obě větve se smiřují v díle Brezinkově. Pro vykreslení situace použiji Hegelovu koncepci, kde výsledkem jeho filosofie výchovy jsou Brezinkou často zmiňované normy, normativní směr, který poukazuje na to, jak by to mělo být.

Hegel pojímá člověka v interakci, kdy nejprve klade konstitutivní societu a pak teprve následuje já, a tak v této koncepci je jáství v procesu, v jednotlivých fázích pohybu světového ducha dochází k interakci, nejedná se nikdy o stav, ale vždy o děj. Člověk je svou podstatou duch, který se vyvíjí k dokonalosti, k absolutní pravdě, k pravému poznání. Člověk je aktivní, duchovní vývoj má rozmanité aspekty, je součástí světového ducha. Tam, kde dosahuje vrcholu vývoje světový duch, dosahuje vrcholu i člověk. Lidská individualita je pouze zdánlivě samostatná, vývoj lidského ducha totiž probíhá vzájemným ovlivňováním mezi lidmi. Všechny stupně historického vývoje byly nutné. Duch spěje k sobě samému, čili ke svobodě a poznání.⁵¹

Vývojový proces ducha prochází třemi etapami s cílem v bytí o sobě a pro sebe. První etapou je duch subjektivní, který je ještě svázán s přírodou a touží se z ní vymanit, teprve v člověku si dokáže uvědomit sebe sama. Vyšší etapou je objektivní duch, který si vytváří svou vlastní skutečnost a jeho předpokladem je svoboda, je ztělesněn v individuu, do této skutečnosti patří rodina, stát, společnost, dějiny. Nejvýše však stojí absolutní duch, který

⁴⁹ KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. In www.mochotka.wz.cz [online]. Praha : 1976, Ryš, posl. aktualizace 2007 [cit. 2007-07-05].

Dostupné na <http://www.teksty.wz.cz/kant-zaklady_metafyziky_mravu/kant-zmm.html>. s. 35.

⁵⁰ KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. In www.mochotka.wz.cz [online]. Praha : 1976, Ryš, posl. aktualizace 2007 [cit. 2007-07-05].

Dostupné na <http://www.teksty.wz.cz/kant-zaklady_metafyziky_mravu/kant-zmm.html>. s. 35

⁵¹ Srov. SOBOTKA, M. *Člověk a práce v německé klasické filosofii*. Praha : Nakladatelství politické literatury, 1964. s. 113–125.

dosáhl absolutního poznání, zde se duch navrátil z jinobytí a je zcela u sebe, tuto říši tvoří umění, náboženství a filosofie.⁵²

Jelikož jsem hovořila o objektivním duchu, je třeba, abych v krátkosti naznačila i Hegelovo pojetí výchovy z jeho *Základů filosofie práva*, pak i v krátkosti pohovořím o jeho pojetí sebevědomí.

Hegelovo podání vývoje je vývojem ducha, který tvoří bytí a projevuje se vývojem vlastního myšlení, tedy vývojem rozumu, dějiny jsou rozvojem lidského rozumu. Rozumný jedinec pak umožňuje i dalším duchovní vzestup. Vývoj lidského ducha se neuskutečňuje jenom v duchovní oblasti, ale také v praktické činnosti, což si níže ukážeme na utváření sebevědomí. Evoluce společnosti směřuje k duchovnímu sebeurčení člověka, prostřednictvím kterého dochází k sebeurčení ducha vůbec, hovoří tedy o procesu sebepoznání.

Jak jsem již výše pravila, objektivní duch je automaticky spjat i s otázkou výchovy, jelikož primární výchova se odehrává v rodině, jedinec je formován svou kulturou, společností a stát je tím, kdo dohlíží na podporu rodiny a tím samozřejmě i na výchovu. Hegel definuje pedagogiku jako umění, díky němuž činíme lidi mravnými: „*pohlíží na člověka jako na přirozeného a ukazuje cestu k jeho znovuzrození, jak přeměnit jeho první přirozenost v druhou duchovní, takže se tato duchovní v něm stává zvykem.*“⁵³

Výchova je tak společenským procesem, lidská přirozenost se totiž mění výchovou, prostřednictvím které si rozumem osvojujeme to, co nutně potřebujeme pro zařazení do společnosti, nejdůležitějším je osvojení si mravních idejí. Proces výchovy tedy neznamená nic jiného než zapojení jedince do společenského života, kdy jedinec vystoupí ze sebe do vtažů s ostatními, jedná se o vzájemnou interakci, kde si jedinec osvojuje takové dovednosti, které mu umožní zdárný život ve společnosti, stává se svobodným a mravním.

Jak jsem již výše pravila, rodina je bezprostřední substancialitou ducha, je postavena na lásce, prostřednictvím níž si uvědomuji svoji jednotu s druhým, jsem členem svého společenství. Díky momentu lásky získávám samu sebe ve druhé osobě, v ní mám svou platnost, stejně jako ona získává svou platnost ve mně, skrze mou osobu. Jedním z důležitým určením rodiny je právě výchova dětí a překonání rodiny. V dětech se uskutečňuje manželství jakožto jednota, jelikož „*mezi mužem a ženou ještě není vztah lásky objektivní; neboť přestože*

⁵² Srov. HEGEL, G. F. W. *Phänomenologie des Geistes*. In <http://www.filosof.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, VIII. Absolute Wissen, s. 128–132.

⁵³ HEGEL, G. F. W. *Základy filosofie práva*. Praha : Academia, 1992. s. 193.

*je cit substancionální jednotou, nemá tato jednota ještě předmětnost.*⁵⁴ Tuto předmětnost získávají jako rodiče ve svých dětech, jelikož ve svých potomcích se milují navzájem. Nejdůležitější momentem ve výchově dítěte je mateřská výchova, jelikož mravnost musí být dítěti nejprve vštípena jako cit, a kdo má k citu blíže než jeho matka. Děti milují své rodiče méně než oni je, jejich potomci totiž směřují výchovou k samostatnosti, ke zpředmětnění v nové rodině, a tak rodina předešlá ustupuje do pozadí.

Výchova se taktéž uskutečňuje v občanské společnosti, ve společenství svobodných jedinců, kteří mají své svobody, práva, ale také povinnosti.

Ve vzdělání se rozvíjí rozum, kterým se člověk odlišuje od zvířat, stává se znalým, svobodným a je schopen se podílet na stavu občanské společnosti. Hegel prosazuje sílu občanské společnosti před rodinou, jestliže rodina působí proti zájmu společenství svobodných lidí. „*Občanská společnost má takto jakožto obecná rodina povinnost a právo dohlížet a působit na výchovu proti libovůli a nahodilosti rodičů, pokud se výchova vztahuje ke schopnosti stát se členem společnosti.*“⁵⁵

Na závěr tohoto příspěvku týkajícího se historizující větve filosofie výchovy si poukážeme na poznání a utváření sebe sama ve vzájemné interakci prostřednictvím Hegelova učení o sebevědomí (díky tomu se seznámíme i s dialektickým procesem).

Sebevědomí (Selbstbewusstsein) nemůže zůstat v izolaci, pokud si má uvědomit sebe sama, potřebuje svého kontrastu, vyžaduje tak objekt, od kterého by se mohlo odlišit, něco, co není ono samo. Tento požadovaný objekt vůči našemu objektu (sebevědomí) je cizím a zároveň v opozici. Mezi sebevědomím a vnějším objektem vzniká zvláštní druh lásky – nenávisť, která vystupuje na povrch ve formě žádosti. Žádost je touhou něco vlastnit, přetransformovat to ve své, zbavit tedy daný objekt cizoty. Když něco žádám, jsem nespokojen, jsem totiž omezován něčím, co stojí mimo mě. Pokud bych se tohoto objektu zbavila, ztratila bych něco, co ke svému pobytu potřebuji, a tak Hegel daný problém vyřeší tak, že z objektu udělá další sebevědomí. Sebevědomí tak nevyžaduje jakýkoliv externí předmět, ale další sebevědomí. Uvedu jednoduchý příklad, mám-li vidět sebe samu, postačí mi zrcadlo, pokud si však přeji sebe samu spatřit jako sebevědomou bytost, potřebuji vidět jinou, abych spatřila, jak toto sebevědomí vypadá. **A tak se sebevědomí může vyvinout jen na základě sociální interakce, naše sebevědomí totiž vyrůstá ze society.**⁵⁶

⁵⁴ HEGEL, G. F. W. *Základy filosofie práva*. Praha : Academia, 1992. s. 209.

⁵⁵ HEGEL, G. F. W. *Základy filosofie práva*. Praha : Academia, 1992. s. 262.

⁵⁶ Srov. SOBOTKA, M. *Člověk a práce v německé klasické filosofii*. Praha : Nakladatelství politické literatury, 1964. s. 91–99.

Pro ozřejmění toho, co se stále snažím poukázat, využiji příkladu sebevědomí jako dvou osob. Každá osoba potřebuje druhou, aby si uvědomila samu sebe, aby měla vlastní vědomí o sobě. Obě osoby touží po tom, aby dosáhla jedna u druhé svého poznání a uznání, a tak je moje sebevědomí ohrožováno jinou existencí, která mě neuznává jako osobu. Toto sebevědomí se snaží být zcela čisté, ve skutečnosti je svázáno dvěma hmotnými objekty, vlastním živým tělem a tělem živé osoby, od které si žádá svého uznání. Osobě nezbývá tedy nic jiného, než dokázat svou nesvázanost tím, že se pustí do boje na život a na smrt s druhou osobou. Tímto bojem nám dokazuje nesvázanost s tělem druhého protihráče a zároveň poukazuje riskováním svého života, že není svázána ani s tělem vlastním. Jenže tímto násilným konfliktem nedocílíme toho, co požadujeme, vždyť zabijeme toho, od kterého žádáme uznání, a zároveň ohrožujeme svůj život, a tak vítěz boje dojde k tomuto uvědomění, ušetří život poraženého, čímž dojde ke vztahu nerovnosti. Vznikají dvě pozice – vládce a ovládaného:

1. Pána, který je vědomím jsoucím pro sebe.
2. Raba, je nesamostatným, je bytím pro jiné.

Pán má rabovo uznání, avšak rab je v očích svého pána jen pouhou věcí, nikoliv nezávislým vědomím. Pán žije z práce svého raba, a tak rab si na základě své práce, kdy své ideje vtěsňuje do materiálních věcí, uvědomuje sebe sama,⁵⁷ tuto myšlenku pak rozpracovává Marx ve svém pojetí odcizené práce.

V Brezinkově filosofii výchovy tedy můžeme spatřit oba tyto vlivy, kde spojuje rovinu normativní s rovinou epistemologickou, a tak obě tato pojetí našla v jeho filosofii smíření. Jeho pohled totiž jen nepopisuje, nevysvětluje, co je, ale také to, co má být.

3.3 Brezinkův a Kantův pohled na pedagogiku je vědou?

Než se pokusím zodpovědět tuto otázku, je třeba uvést definici vědy, poukázat na to, co dělá vědu vědou, a zmínit základní dělení věd.

Vědu můžeme definovat jako druh systematického poznání, jež má svůj počátek již v antice, avšak ke zformování jednotlivých disciplín, včetně metodologie a vlastního předmětu, došlo mnohem později.

„Věda je kritické vytváření jistého konzistentního celku poznatků s cílem poznat a teoreticky vysvětlit svět.“⁵⁸

⁵⁷ Srov. HEGEL, G. F. W. *Phänomenologie des Geistes*. In <http://www.filosof.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>. Die Wahrheit der Gewißheit seiner selbst, s. 18–26.

⁵⁸ MACHULA, T. Je teologie věda? *Theologická revue*, 2003, roč. 74, č. 1, s. 44.

Prof. Beneš definuje vědu jako činnost, která směřuje k systému poznatků. Každou vědu charakterizuje její předmět, metody, vlastní tradice a její přístupy k dané věci.⁵⁹

Anzenbacher zase pod pojmem věda spatřuje souhrn poznatků majících vzájemnou souvislost.⁶⁰ Dělí vědy na univerzální (filosofie a teologie) a speciální, ty dále člení na vědy formální (logika, matematika) a reálné, kam patří vědy přírodní (fyzika, chemie aj.) a kulturní, které rozděluje na duchovní vědy i sociální a ekonomické.⁶¹

Postup vědy:

1. pozorování a deskripce skutečnosti (vjemů, poznatků)
2. formulace problému
3. příprava hypotéz (navržení vysvětlení s obecnou platností)
4. prognóza (logická dedukce z hypotéz)
5. ověření souladu reality s prognózou

Zjednodušeně: mám nějaký problém, otázku a danou hypotézu, a tak se ptám, jak je to vlastně s danou věcí. Odpovědí na mou otázku je nový poznatek, verifikací mé hypotézy vzniká teorie. Je tedy třeba, nejenom aby měla daná věda svůj předmět zájmu, metodologii, tradici, ale také své poznatky a produkovala nové.⁶²

Pro pokrok ve vědě je třeba, abychom na svou teorii nehleděli jako na dogma, bránili ji kritice, poněvadž tímto způsobem bychom se vzdálili Kantově vysněné evoluci lidstva s jejími poznatky, které se čím dál tím víc blíží Hegelovu absolutnímu poznání. Tuto strnulost postřehl Popper, a tak díky němu vešla do vědecké sféry falzifikace, kdy je daná hypotéza vyvrácena nějakou nově objevenou skutečností, která se dané hypotéze vymyká. Popper preferuje dedukci, jelikož cesta indukce je příliš snadná, ale zároveň krutá, postačí totiž jen jediný případ, aby vešla naše hypotéza vniveč. Uvedu jen jeden všeobecně známý příklad pro dokreslení výše psaného: Tvrdím, že všechny vrány jsou černé, avšak empirickým pozorováním nikdy nemohu dojít k potvrzení této teorie, stačí však, abych spatřila bílou vránu, a výrok je rázem nepravdivý.

Kant ve svém spisu *O výchově* hovoří o pedagogice na jednom místě jako o vědě a na dalším jako o umění. Nyní prozkoumám jeho pohled na tuto vědu (?).

⁵⁹ Srov. BENEŠ, K. *Metodologie a dějiny přírodních věd*. České Budějovice : 2004. skripta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra filosofie. s. 4–5.

⁶⁰ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do filosofie*. Praha : Logos, 1989. s. 33.

⁶¹ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do filosofie*. Praha : Logos, 1989. s. 21.

⁶² Srov. BENEŠ, K. *Metodologie a dějiny přírodních věd*. České Budějovice : 2004. skripta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra filosofie. s. 2–22.

„Výchova je uměním, jehož uskutečňování musíme zkvalitňovat v mnoha generacích.“⁶³ Každá generace předává nadcházející vlastní výtvarky kultury, a tak máme čím dál větší potenci k uskutečňování výchovy, která v člověku rozvíjí jeho schopnosti, připravuje ho pro život ve společnosti a svou snahou se podílí na obohacování vlastní kultury.

„Dva lidské vynálezy můžeme považovat jako nejtěžší, totiž umění vládnout a umění vychovávat.“⁶⁴ Jelikož se vývoj schopností přirozených neděje sám od sebe, je zapotřebí výchovy. Pak původ tohoto umění je buď mechanický, anebo soudný, kdy mechanické na sobě nese mnoho chyb, jelikož nemá svůj rozvrh za základ, proto se pedagogika musí stát soudnou, pokud chceme výchovou dosáhnout svého určení v lidství. Kant si je vědom toho, že pedagogiku je třeba studovat, aby špatně vychovaní vychovatelé dále nepůsobili negativně při formaci. Jelikož rodiče jsou prvními vzory imitace, vyžaduje Kant vzdělání ve výchovném úkolu pro každého z nich, a tak je tedy třeba změnit výchovné umění ve vědu, aby jedna generace nestačila zničit, co druhá před ní vystavěla.

„Zásadou výchovného umění“⁶⁵ při sestavování plánů výchovy má být to, že je třeba, aby děti byly vychovávány pro budoucnost, pro pokrok lidstva. Kant taktéž požaduje pro pedagogiku experimentu, hovoří dokonce o pokusných školách, pokud tedy má pedagogika experiment, pak by neměla již být uměním, ale vědou.⁶⁶ Ve výchově fyzické, kde Kant hovoří o první výchově, kritizuje zavinování a rovněž se zmiňuje o otužování dítěte, jež zastává. „Pokud je nějaké umění ve výchově dovoleno, pak je to pouze otužování.“⁶⁷ Zde jsem vybrala ty nejdůležitější části, kde Kant hovoří o pedagogice, jak o umění, tak o vědě.

Nyní se zaměříme na Brezinkovo chápání pedagogiky jako vědy. Brezinka nám hned v úvodu své knihy *Východiska k poznání výchovy* sděluje svou nedůvěru v reálnost vědecké pedagogiky. Zpochybňuje u pedagogiky základní fakta, která má věda mít, jistou originalitu v jejím vědeckém poznání, jak jsem nastínila výše, věda má přinášet nové a originální poznatky, avšak pedagogika čerpá své poznatky z jiných věd (psychologie, sociologie aj.) a její předmět je již předmětem jiných věd. „Ve vědeckých teoriích se usiluje o popis

⁶³ „Die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommnet werden muß.“

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>>. In *Einleitung*. s. 5.

⁶⁴ „Zwei Erfindungen der Menschen kann man wohl als die schweresten ansehen; die der Regierungs- und die der Erziehungskunst nämlich...“ In *Einleitung, Über Pädagogik*. s. 6.

⁶⁵ „Ein Prinzip der Erziehungskunst.“ 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>>. In *Einleitung*. s. 6.

⁶⁶ Srov. In *Einleitung*, s. 9.

⁶⁷ „Ist je die Kunst in der Erziehung erlaubt, so ist es allein die der Abhärtung.“ In *Von der physischen Erziehung, Über Pädagogik*. s. 13.

*a vysvětlení toho, co jest. Praktické nauky chtějí vyjádřit, co má být a co se má vykonat.*⁶⁸ Věda je tedy pro Brezinku metodické poznání založené na zkušenosti, empirické vědy; pedagogika, však není čistou empirickou vědou, a tak Brezinka dělí pedagogiku do tří základních koncepcí, kde se setkáváme nejenom s praktickou pedagogikou (je ryzí praxí, nejde jí jen o deskripci situace, ale také o normy), ale i s vědou o výchově (která popisuje, ale nehodnotí) a konečně s filosofií výchovy (je již zmíněnou syntezí). Pro Brezinku tedy není rozhodně pedagogika uměním ani dovedností, stejně tak Kant pro studium a experiment opouští koncepci pedagogiky jako ars.

3.3 Komparace Kantova a Brezinkova pojetí v otázkách výchovy

V této části se hodlám zabývat srovnáním názorů v oblasti výchovy ze strany Kantova spisu *O výchově* a Brezinkových knih *Filosofické základy výchovy a Východiska k poznání výchovy*. Jelikož je Kant jedním z inspiračních zdrojů Brezinkovy koncepce filosofie výchovy, usuzuji, že si budou v mnohých názorech společni.

Nejprve se budu věnovat **otázce cílů**, jelikož vždy před výchovným aktem je třeba si zvolit cíl, účel, ke kterému směřuji. Kant se někdy ve svém spisu zmiňuje o cíli (ZIEL) a jindy zase o účelu (ZWECK) ve smyslu cíle, avšak pojem Ziel uvedl ve svém spisu jen jedinkrát, a to když hovořil o běhu k cíli (das Werfen nach dem Ziele).⁶⁹

Účelem (zde však myšleno spíše cílem) výchovy má být blaho světa a dokonalost, ke kterým je lidstvo určeno, a dobrá výchova je tím, odkud plyne dobro, jelikož člověk ze svých přirozených sklonů nebývá zlým.⁷⁰ Dobrý cíl je tedy cílem pro každého jedince své společnosti.

Další zmínku spíše o cílu doslova můžeme najít v části, kde Kant řeší, odkud má přijít lepší stav – ze soukromé sféry, či ze strany vladařů. Kde kritizuje právě vladaře za to, že nemyslí na blaho celého lidstva (výchova k lepšímu lidství), ale jejich cíl mívá menší rozsah, jde spíše o blaho jejich státu a naplnění jejich vlastních cílů.⁷¹

Jak jsem již výše pravila, cílem Kantovy výchovy má být disciplinování, kultivování, civilizování a poslední je samozřejmě moralizování (ve smyslu Zweck).⁷²

⁶⁸ BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno : L. Marek, 2001. s. 18.

⁶⁹ 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>>. In *Von der physischen Erziehung*, s. 18.

⁷⁰ Srov. In *Einleitung, Über Pädagogik*, s. 7.

⁷¹ Srov. In *Einleitung, Über Pädagogik*, s. 7.

⁷² Srov. In *Einleitung, Über Pädagogik*, s. 8.

„Školní vzdělání nebo vyučování potřebuje člověk, aby byl schopen dosáhnout všech svých cílů.“⁷³ Výchova mu je v této části prostředkem k jeho vlastním cílům, umožní mu získat takových schopností, díky kterým je může naplnit.

Dále v části věnující se hře Kant hovoří o tom, že konečným cílem hry nemá být sama hra, ale cíl mnohem vyšší, hra má být totiž úmyslnou a účelnou.⁷⁴

A tak bych mohla pokračovat dál, ale pokládám za nadbytečnou další analýzu textu týkající se cílů, jelikož i zde můžeme spatřit, že cílem výchovy je obecné blaho lidstva a její smysl „spočívá v tom, abychom pomohli vychovávanému získat osobnostní vlastnosti, které ho uschopní k samostatnému a sociálně odpovědnému životu.“⁷⁵

Jen pro shrnutí: Brezinka cílem výchovy míní to, co chce vychovatel ve vychovávaném ovlivnit. „Stav, který chce vychovatel v edukantovi způsobit, se obvykle označuje jako účel či cíl výchovné činnosti, jako cíl výchovy.“⁷⁶

Nyní se hodlám zabývat **otázkou ideálu**. Kant pod pojmem ideál spatřuje **návrh výchovné teorie**. Zastání u něj našly výchovné koncepce, které není možné hned realizovat, kritizuje ty, kteří hned o takovém krásném ideálu hovoří jako o neuskutečnitelném. **Idea je přec jen představou** o dokonalosti a idea výchovy, která vyvíjí v člověku jeho přirozené schopnosti, je dle něj správnou.⁷⁷ Lidé (Kant míní mladé jinochy) mají ve své ideji určitý ideál, s nímž se srovnávají.⁷⁸

A pro Brezinku obsahově nejsou ideály ničím jiným než výchovné cíle, Brezinka **hovoří o ideálu osobnosti jakožto o představě** o tom, jaká má osobnost být, a tak jsou obecné ideály normami, kterým se snažíme přiblížit, uskutečnit je v sobě.⁷⁹

Dalším problémem výchovy, kterým se budeme nyní zabývat, bude **otázka vychovatele a následně rodiny, rodičů**.

Vychovatel je tím, kdo doprovází mladého člověka na jeho cestě za lidstvím, prostřednictvím výchovy získává schopnosti, které mu umožní život ve společnosti, jejímž je členem. Avšak jestli edukant přijme vytýčenou cestu za dobrem, není již v moci edukátora, ale záleží to čistě jen na vychovávaném. Kant si je vědom toho, že člověk je vychováván pouze lidmi, lidmi,

⁷³ „Der SCHOLASTISCHEN Bildung oder der Unterweisung bedarf der Mensch, um zur Erreichung aller seiner Zwecke geschickt zu werden.“ In Abhandlung, *Über Pädagogik*. s. 11.

⁷⁴ Srov. In Von der physischen Erziehung, *Über Pädagogik*. s. 19.

⁷⁵ BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. s. 14.

⁷⁶ BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno : L. Marek, 2001. s. 52.

⁷⁷ 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>>. In *Einleitung*, s. 4–5.

⁷⁸ In Von der praktischen Erziehung, *Über Pädagogik*. s. 32.

⁷⁹ Srov. BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. s. 15.

kteří byli rovněž nějak způsobem formováni, čímž se otevírá cesta k výchově v negativním slova smyslu, kdy špatně vychovaní jedinci vychovávají k obrazu svému i své svěřence. Kant zastává mínění, že kdyby dítě vychovávala bytost nejvyšší, Bůh, pak bychom mohli teprve vidět, jaký by člověk mohl být, měl by před sebou nejvyšší možný ideál bytosti.⁸⁰

Výchova obsahuje ošetřování a vzdělávání, to může být negativní, kdy jen bráníme vzniku chyb, a pozitivní vedení, je řízením při uskutečňování toho, co bylo již vštípeno. Tímto dělením se dostaneme k rozdílu mezi informátorem, učitelem, který vychovává pouze pro školu, a mezi vychovatelem, jenž je vůdcem a vychovává chovance pro život. Na tomto rozdělení rolí můžeme spatřit také to, že vzdělání je již obsaženo v samotné výchově, výchova je tedy nadřazeným pojmem, s tím taktéž souvisí u Kanta pozice vychovatele vůči učiteli.⁸¹

Při výchově charakteru k družnosti Kant hovoří o chybě, které se učitelé dopouštějí, když prosazují jedno dítě nad druhým, jelikož tímto přístupem vytváří ve skupině vztahy založené na zášti, nenávisti, soutěživosti v kontradikci s požadovaným vztahem založeným na přátelství.⁸² Víceméně v této části hovoří Kant i o klimatu ve třídě.

Pro Brezinku je úkolem vychovatele připravit svého žáka pro život ve společnosti a učitelé jsou prvními specialisty na výchovu, zde se opět setkáváme s názorem Kantovým. Zvláště patrné je to v oddílu věnovaném profesní morálce učitelů (*Filosofické základy výchovy*), kde nejenom že Brezinka zdůrazňuje další vzdělávání, tedy růst vychovatele ve všech pozitivních směrech (nejenom ve smyslu charakterové a profesních kompetencí), ale také to, že mají přispívat k tomu, aby jejich žáci získali jistou morální zdatnost.⁸³

Rodina je místem, kde se odehrává první výchova, je tedy živnou půdou primární socializace, rodiče se stávají předměty nápodoby a jsou prvními, kteří dětem zprostředkovávají vlastní kulturu. Rodiče vedou dítku svá prostřednictvím lásky a kázně, avšak pokud svému dítěti nahradím sebe vychovatelem z povolání, je třeba, abych se vzdala své autority v zájmu vychovatele. Nedostatky, jež vzniknou rodinnou výchovou, kompenzuje výchova veřejná oproti soukromé. Kant požaduje, aby byl každý rodič pro svůj výchovný úkol vzdělán, aby se zamezilo dalekosáhlým nedostatkům ve výchově. Chybou rodičů však je, že nejenom že svá dítku mnohdy rozmazlují, což se pro budoucí život ve společnosti nehodí, ale také

⁸⁰ 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>>. In *Einleitung*, s. 4.

⁸¹ 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>>. In *Einleitung*, s. 9.

⁸² Srov. In *Von der physischen Erziehung, Über Pädagogik*. s. 29.

⁸³ Srov. BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. s. 155–174.

vychovávají své děti pro přítomnost, starají se jen o to, aby se dobře uplatnily ve světě, a mocnáři hledí na dítku pouze jako na nástroj své zvůle, pro své úmysly. „*Rodiče pečují o dům, knížata o stát. Nikdo z nich nemá účelem blaho světa a dokonalost, k nimž je lidstvo určeno*

a k čemu má i vlohy.“⁸⁴

Dle Brezinky hlavní zodpovědnost za své děti nesou rodiče, kteří se dnes snaží svou zodpovědnost přenést na výchovné instituce zprostředkované státem. Jestliže rodiče zanedbávají svá dítku, přistoupí zde stát a odebere jim právo na výchovu svých dětí, ohrožují totiž dobro svého dítěte, rodičovské právo tedy není neomezené. Rodina je základem státu, proto by ji měl stát podporovat nejenom sociálně. Soudržnost každé společnosti, stejně jako její trvání, závisí na zprostředkování vlastní kultury z generace po generaci, ve výchově si osvojujeme tedy prvky své kultury, svého společenství, „*zvláště normující orientační statky jako právo, morálku a náboženství, nebo nějaké jim odpovídající životní učení, které dává životu smysl.*“⁸⁵

Jelikož rodiče odpovídají za celkovou výchovu svých dětí, neomezují se jejich rodičovské právo jen na výchovu domácí, ale dovoluje i určitý vliv na výchovu školní, a tak má být škola otevřena dialogu s rodiči, jelikož jak rodině, tak výchovné instituci jde o vývoj jediné osobnosti dítěte, mají tedy stejný cíl.⁸⁶

V závěru této části bych jen ráda zdůraznila, že samozřejmě na Brezinkovu koncepci filosofie výchovy nemá vliv jen Kant, i když ten je nejzřetelnější, ale i ostatní myslitelé jako Hegel, Dewey, Herbart aj.

⁸⁴ „*Eltern sorgen für das Haus, Fürsten für den Staat. Beide haben nicht das Weltbeste und die Vollkommenheit, dazu die Menschheit bestimmt ist und wozu sie auch die Anlage hat, zum Endzwecke.*“ In Einleitung, *Über Pädagogik*. s. 7.

⁸⁵ BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. s. 135

⁸⁶ Srov. BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. s. 134–151.

ZÁVĚR

Výše zmíněné téma práce jsem si zvolila vzhledem ke svému zájmu o německou klasickou filosofii, ale taktéž o filosofii výchovy, která mi je zlatou střední cestou mezi pedagogikou a filosofií. Neuvažuji o tom, zda je pedagogika uměním, je mi vědou jako i filosofie (samozřejmě že pedagogika z filosofie vychází, a tak jí tuto vědu nadřazuji), i když se změnou paradigmatu je věc mnohem složitější – a právě zde vidím prostor pro další propracování této myšlenky. Stejně tak jsem si vědoma toho, že rozsah bakalářské práce je více než nedostačující pro tak důležité téma, jako je vliv německé klasické filosofie (ve dvou zmíněných větvích) pro Brezinkovo pojetí výchovy. Kantův vliv se mi však zdál nejpatrnější, proto jsem tuto práci zaměřila na něj a v menší míře i Hegela při deskripci Brezinkovy filosofie výchovy.

Smyslem této práce byla deskripce základních myšlenek, které jsem pokládala za nejdůležitější pro Brezinkovu filosofii výchovy a výchovy vůbec. Dalším cílem této práce byla komparace Kantova a Brezinkova náhledu na otázky výchovy (myšleno tím jejich neoddělitelných částí), kde jsem se taktéž pokusila naznačit dva vlivy pro Brezinkovo pojetí filosofie výchovy, reprezentované epistemologizující a historizující větví v oblasti německé klasické filosofie, které našly v Brezinkově koncepci filosofie výchovy své smíření.

Závěrem bych chtěla říci, že odevzdáním této práce nekončí můj zájem o tuto oblast, chtěla bych dále využít jak své diplomové, tak i bakalářské práce pro mnohem obširnější práci, kde se budu více zabírat otázkami, na které mi v pracích nezbyl prostor, a taktéž bych chtěla rozšířit jednotlivé části více do hloubky věci.

SEZNAM LITERATURY

Primární literatura:

- ANZENBACHER, A. *Úvod do filosofie*. Praha: Logos, 1989. ISBN neuvedeno.
- BENEŠ, K. *Metodologie a dějiny přírodních věd*. České Budějovice : 2004. skripta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra filosofie. ISBN neuvedeno.
- 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.
- DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha : Jan Laichter, 1932. ISBN neuvedeno.
- FICHTE, J. G. *Pojem vzdělance*, Praha: Svoboda, 1971. ISBN neuvedeno.
- 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. *Zmysel tvojho života*. Bratislava : Kalligram, 2003. ISBN 80-7149-497-6.
- MACHULA, T. Je teologie věda?. *Theologická revue*, 2003, roč. 74, č. 1, s. 44.
ISSN 1211-7617, ISBN neuvedeno.
- PLATÓN. *Zákony*. Platónovy spisy, Svazek IV., Praha : Oikoymenh, 2003.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky ,úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000.
ISBN 80-7178-399-44.
- RÁDL, E. *Dějiny filosofie II., novověk*. Praha: Votobia, 1999. ISBN 80-7220-064-X.
- SOBOTKA, M. *Člověk a práce v německé klasické filosofii*. Praha : Nakladatelství politické literatury, 1964. ISBN neuvedeno.

Sekundární literatura:

- HEGEL, G. F. W. *Fenomenologie ducha*. Praha: ČSAV, 1960. ISBN neuvedeno.
- HEGEL, G. F. W. *Filozofie umění a náboženství*. Praha: Leichter, 1943. ISBN neuvedeno.
- HEGEL, G. F. W. *Malá logika*, Praha : Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0153-3.
- 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.
- THOMSON, G. *Kant*. Bratislava : Albert Marenčin – Vydavateľstvo PT, 2004.
ISBN 80-88912-57-1.

TOTH, D. Wolfgang Brezinka: Východiska k poznání výchovy. *Theologická revue*, 2003, roč. 74, č. 1, s. 82 - 85. ISSN 1211-7617, ISBN neuvedeno.

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>>.

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>>.

KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. In www.mochotka.wz.cz [online]. Praha : 1976, Ryš, posl. aktualizace 2007 [cit. 2007-07-05]. Dostupné na <http://www.teksty.wz.cz/kant-zaklady_metafyziky_mravu/kant-zmm.html>.

HEGEL, G. F. W. *Phänomenologie des Geistes*. In <http://www.filosof.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>.

ABSTRAKT

HÖLZEROVÁ, L. *Kantův vliv na Brezinkovo pojetí výchovy*. České Budějovice 2007. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra filosofie. Vedoucí práce Dr. Daniel Toth.

Klíčové pojmy: filosofie výchovy, pedagogika, filosofie, výchova a vzdělání, cíl, ideál, metoda, věda.

Práce se zabývá vlivem Kantovy německé klasické filosofie jako jedním z možných zdrojů filosofie výchovy na Brezinkovo pojetí výchovy.

Účelem práce je deskripce Brezinkovy filosofie výchovy a nalezení základních styčných bodů mezi Kantovým Brezinkovým pojetím výchovy.

Pro první kapitolu je stěžejní deskripce Brezinkovy filosofie výchovy, včetně jeho pohledu na pedagogiku, výchovu, výchovné činitele. V této části je možno naleznout komparaci koncepcí cílů Brezinky a Deweye.

Druhá kapitola je věnována osobě Kantově, myšleno jeho filosofii a pohledu na výchovu.

Pro třetí kapitolu je nejdůležitější krátká komparace Brezinkovy a Kantovy koncepce výchovy. Za styčné body považují náhled na pedagogiku, cíle, pojetí ideálu, aj. Taktéž poukazují na Kanta jako jednoho z důležitých zdrojů pro Brezinkovo smířlivé pojetí filosofie výchovy.

ABSTRACT

HÖLZEROVÁ, L. Kant's influence in Brezink's education approach. České Budějovice 2007. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra filosofie. Vedoucí práce Dr. Daniel Toth.

Keywords: philosophy of education, pedagogy, philosophy, education, goal, ideal, method, science.

This work engage in Kant's influence of german classical philosophy as a potential source of education philosophy in Brezink's education approach.

The purpose of this work is to describe Brezink's education philosophy and to find main junction points between Kant's and Brezink's education approach.

For the first chapter is important the description of Brezink's education philosophy, including his view on pedagogy, education and education factors. It is possible to find comparison of Brezink's and Dewey's concept goals in this part.

The second chapter is devoted to Kant's person, thought to his philosophy and his view on education.

For the third chapter is the most important short comparison of Brezink's and Kant's education concept. For the main parts, I take view on pedagogy, goals, ideal approach etc. I also advert to Kant as one of the most important sources of Brezink's apologetical philosophy approach od education.