

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Výchova a vzdělání ve starověku
aneb jejich odkaz dnešní době

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

Autor práce: Monika Koptýšová
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: 3. ročník

2011

Prohlašuji, že svoji bakalářskou – diplomovou práci jsem vypracoval/a 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.

26. 3. 2011

.....
Monika Koptýšová

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

Obsah

Úvod.....	6
1 Období starověku s přihlédnutím k tehdejší výchově a vzdělávání	8
1.1 Starověké Řecko.....	8
1.2 Antická kultura	9
1.2.1 Ionské období	9
1.2.2 Athénské období	10
1.2.3 Helénistické období.....	10
1.2.4 Římské období	10
1.3 Antická filosofie	11
1.3.1 Předsokratovská filosofie	11
1.3.2 Filosofie klasického období	11
1.3.3 Období helénismu	12
1.4 Vzdělání ve starověkém Řecku	12
1.4.1 Athénský typ vzdělání	12
1.4.2 Spartský typ vzdělání.....	15
1.4.3 Sparta x Athény	16
2 Sokratés.....	17
2.1 Co je to tzv. Sokratovský dialog?.....	18
2.2 Platónův pohled na Sokrata.....	20
2.3 Pohled Xenofóna, dalšího Sokratova žáka – Vzpomínky na Sokrata, Hostina	21
3 Sokratův přínos pedagogice	24
3.1 Sokratés – klasik světové pedagogiky.....	24
3.1.1 Teze o naučitelnosti ctností	25
3.1.2 Maieutická metoda	25
3.2 Můžeme tedy považovat Sokrata za učitele?	26
4 Názory na výchovu a vzdělání.....	29
4.1 Sokratův názor	29
4.2 Platónův názor.....	29
4.3 Aristotelův názor	30
4.4 Jak chápeme výchovu a vzdělání v dnešní době?	32
Závěr.....	34
Seznam použité literatury.....	37

Seznam příloh	39
Příloha č. I.....	40
ABSTRAKT	49
ABSTRACT	50

Úvod

Téma „Výchova a vzdělání ve starověku aneb jejich odkaz v dnešní době“ jsem si vybrala z několika důvodů. Tato problematika je mi blízká mimo jiné proto, že studuji druhým rokem Pedagogiku volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, ale především proto, že jsem v nedávné době nastoupila do zaměstnání ve školství. Poznávám tedy jak stránku teoretickou, tak stránku praktickou a je jasné, že se coby nezkušený začínající pedagog snažím nalézt „tu správnou cestu“, jakou se ve své pedagogické kariéře vydat. Je to pro mne ale samozřejmě velmi obtížné, jelikož si uvědomuji, že učit a vlastně i vychovávat děti je velice zodpovědný a nesnadný úkol.

V mé práci bych se chtěla zabývat výchovou a vzděláním ve starověku a jejich odkazem, který tyto fenomény do dnešní doby zanechaly.

Hlavními pojmy, na které se chci ve své bakalářské práci zaměřit, se týkají vzdělání a výchovy ve starověku. Blíže se věnuji např. problematice městských států Sparty a Athén. Dále zmíním např. významného myslitele Sokrata a pojmy, které se v souvislosti s jeho osobou dostaly do podvědomí veřejnosti (např. sokratovská metoda, sokratovský dialog apod.). V další části práce se zaměřím na současnost, popíšu zde např. dnešní výchovu a vzdělání a zmíním odkaz antické vzdělanosti a výchovy pro dnešní dobu.

Jak je patrné z předchozích informací, jednou z metod, které v práci používám, je metoda porovnání. Téma této práce ostatně k použití této metody přímo vybízí. Jak je naznačeno výše, srovnám vzdělání a výchovu starověkou (se zaměřením na poselství dané doby) s výchovou novodobou, moderní. Některé z nás možná překvapí, že mnohé aspekty tehdejších výchovných metod se uplatňují dodnes.

Jelikož je období starověku velmi rozsáhlé, bude nutné ho na začátku práce nějak konkretizovat. Zúžím tedy okruh témat, která jsou relevantní. Nejvýznamnějším tematickým okruhem je starověké Řecko, kolébka antické kultury. Pro lepší orientaci se pokusím popsat velice stručně a povrchně situaci

v dané době. Je důležité připomenout, že dnešní západní kultura je antickou tradicí silně ovlivněna, v mnohém jsme se jí inspirovali, spousta věcí byla převzata a co je podstatné – těžíme z ní vlastně dodnes.

Jak jsem již zmínila, ve své bakalářské práci se věnuji také osobě významného starověkého myslitele Sokrata. Tento důležitý představitel antické filosofie se v mé práci vyskytuje velice často. Představím ho v roli vychovatele, učitele, a také řečníka. Budu se snažit přijít na to, kým doopravdy byl. Východiskem mi přitom budou texty jeho žáků.

Jak jsem již zmínila, nemalou část mé práce tvoří zkoumání výchovy a vzdělání v kontextu starověku a dneška. Budu se snažit přijít na to, zda je možné používat nějaké tehdejší metody i v dnešní době, nebo zda je to jen přežitek. Výsledky průzkumu jsou pak v práci předloženy.

Vím, že splnit cíl této práce je nesnadný úkol, neboť si uvědomuji, že zachytit nastíněný problém v celé jeho komplexnosti by vydalo na několik dalších bakalářských prací. Tato etapa se vyznačuje mnoha zajímavými objevy, myšlenkami a událostmi, o kterých by se toho dalo napsat velice mnoho. Z důvodu konzistence této práce se však budu držet spíše jedné linie a je tedy logické, že musím spoustu věcí – byť velice důležitých – opomenout, nebo některé z nich pouze zmíním. Pro svou práci jsem se snažila vybrat taková témata, jejichž myšlenky jsou mi blízké a se kterými se ztotožňuji. Snažila jsem se také nalézt nějaký „návod“, radu nebo inspiraci, jak děti, ať už moje vlastní, nebo mně svěřené žáky, co nejefektivněji vychovávat a vzdělávat. Výsledky práce předložím na následujících stránkách.

1 Období starověku s přihlédnutím k tehdejší výchově a vzdělávání

Jedná se o velice rozsáhlé období, časové rozpětí je velmi široké. Obecně bývá starověk datován od vzniku a rozvoje prvních civilizací, tedy přibližně od čtvrtého tisíciletí před naším letopočtem. Jako konec starověku je pak obecně chápáno období počátku středověku. Tato hranice připadá na šesté až sedmé století našeho letopočtu. Můžeme tedy říci, že doba období starověku probíhalo od konce pravěku až do počátku středověku. Přesná data však nelze určit, neboť jednotlivá období se překrývají a částečně tak na sebe navazují.

Starověk je obdobím, kdy vznikla a zanikla spousta zajímavých kultur (např. mezopotamská, egyptská, čínská, indická a řecko-římská). Je však logické, že zkoumání celého tohoto období by bylo příliš náročné, a přesto bychom ho neobsáhli v celé jeho šíři. V této práci se tedy budu věnovat podrobněji pouze jednomu státu, a tím bude již zmíněné starověké Řecko. Konkrétně se zaměřím na městské státy Spartu a Athény. Tuto civilizaci jsem si vybrala proto, jelikož je nám starověká řecko-římská kultura nám nejbližší. K ovlivnění západní civilizace starobylou řecko-římskou tradicí došlo již v minulosti.

1.1 Starověké Řecko

Tato kultura vznikla tak, že staří Řekové osídlili Egejskou oblast. Navázali zde na vyspělé kultury minojskou a mykénskou (či pozdně heladskou kulturu), jež byly kdysi velice rozvinuté. V prvním století před naším letopočtem přišly do Řecka další kmeny (např. kmen Dóru). Jejich rodové zřízení se však postupně rozpadalo.

Za nejstarší období, jinak nazývané také temné neboli homérovské, bývá označována doba mezi 11. – 8. stoletím před naším letopočtem. Pro toto období je typická rychlá proměna řecké společnosti. Zdrojem obživy se stalo zemědělství, řemeslo a obchod. Rozvoj těchto činností vedl k diferenciaci obyvatelstva. Dochází také k postupnému zakládání městských států. Města se stávají sídlem

rodové aristokracie, která tvoří vládnoucí vrstvu. Tato skupina obyvatel se také těší velké úctě a má oproti jiným značná privilegia. Tento typ vlády však neměl dlouhého trvání, neboť se s vládnoucí vrstvou nespokojení občané začali stavět brzy na odpor. Po pádu vlády rodové aristokracie jsou nastoleny nové formy vlády. Mezi ty nejzásadnější, které musím na tomto místě zmínit, patří tyranis, demokracie a oligarchie.

Pro potřeby této práce je také velmi důležitý vznik dvou městských států – Sparty a Athén. Ty budou dále ovlivňovat náš pohled na vzdělání a výchovu.

1.2 Antická kultura

Vývoj antické kultury lze rozdělit do čtyř hlavních období:

- **Ionské období** – počátek tohoto období spadá do 6. století před naším letopočtem, jako jeho konec je pak chápán rok 480 před naším letopočtem.
- **Aténské období** – počátek tohoto období spadá do roku 480 před naším letopočtem, jako jeho konec je pak chápán rok 330 před naším letopočtem.
- **Helénistické období** – počátek tohoto období připadá na rok 330 před naším letopočtem, jako jeho konec je pak chápán rok 30 před naším letopočtem.
- **Římské období** toto období trvá od konce helénistického období do roku 476 našeho letopočtu.

1.2.1 Ionské období

Pro toto období je typické úsilí o vytvoření nového, mnohem racionálnějšího obrazu světa. O tento výklad se snažili například sofisté, kteří se zabývali mimo jiné také podstatou světa. Ve svých úvahách si kladli otázku, jak svět vznikl, a snažili se najít pralátku. Pralátkou je myšleno to, z čeho vznikl svět. Každý z filosofů ji však spatřoval v něčem jiném. Pro někoho byla pralátkou voda

(Thalés z Milétu), jiný ji zase viděl v ohni (Hérakleitos z Efesu), ostatní vyslovili názor, že pralátka je založena na kombinaci vody, země, vzduchu a ohně (Anaximandros z Milétu). Ionské myšlení směřovalo k dynamickému pojetí světa plného neustálých přeměn. Jako jednoznačný úspěch těchto učenců se dá chápat výklad světa bez zásahu nadpřirozené síly.

V tomto období dochází také k velkému rozkvětu matematiky. Jako její představitele můžeme jmenovat například Pythagora nebo Euklida, kteří se proslavili především v oblasti geometrie. Vedle matematiky prochází změnou i lékařství. Důležitým posunem vpřed je to, že se tato věda konečně oprošťuje od pověr a magie. V této oblasti nesmíme opomenout zmínit Hippokrata a jeho učení o temperamentech, které je i dnešním generacím známo coby rozdělení lidí do čtyř základních skupin na sangviniky, flegmatiky, choleriky a melancholiky. Pojmenování přitom vycházejí z názvů tělesných tekutin. Není bez zajímavosti, že Hippokratés léčil na základě rovnováhy.

1.2.2 Athénské období

V tomto období dochází k největšímu rozkvětu řecké kultury a obzvláště filosofie a dramatu. Pozornost se obrací na člověka a jeho život, stává se jakýmsi měřítkem všech věcí. V tomto období působili mimo jiné také jedni z největších filosofů své doby, Sokratés, Platón a Aristotelés.

1.2.3 Helénistické období

V tomto čase dochází k ustrnutí vývoje řecké kultury. Řecká města jsou vyčerpaná válkou. Makedonci přebírají řeckou civilizaci, kterou nadále rozšíří směrem k Alexandrově říši. Centrem vědeckého bádání se tak stává Alexandrie, v níž se střetává řecká kultura s kulturou starého Egypta, Mezopotámie a Indie.

1.2.4 Římské období

Římané zdělili kulturu klasickou obohacenou o tradici východních civilizací. V tomto období tedy v podstatě došlo k převzetí dosavadní kultury. Hlavním

významem této fáze starověkého Řecka je v uchování a zprostředkování výsledků klasické kultury dalším generacím.

1.3 Antická filosofie¹

Antika je souhrnný název pro období dějin starověkého Řecka a Říma. Antická filosofie je však převážně dílem řeckých učenců, jelikož římská filosofie většinou pouze navázala na filosofii řeckou.

Antická filosofie se dělí na tři hlavní období:

- **Předsokratovská filosofie** – počátek této školy spadá do 6. století před naším letopočtem, jako její konec je pak chápáno 4. století před naším letopočtem.
- **Filosofie klasického období** – počátek tohoto období do 5. století před naším letopočtem, jako jeho konec je pak chápáno 4. století před naším letopočtem.
- **Období helénismu** – počátek tohoto typu antické filozofie připadá na 4. století před naším letopočtem, jako jeho konec je pak chápán rok 529 našeho letopočtu.

1.3.1 Předsokratovská filosofie

V této fázi vývoje dochází k vyčlenění filosofie z mýtu a k budování pojmového aparátu. Formulují se základní filosofické otázky. Hlavním tématem filosofů je svět, který je ve spisech nazýván kosmos. Dochází také k hledání podstaty vzniku světa, tzv. pralátky. Filosofové tohoto období jsou též často označováni jako přírodní filosofové.

1.3.2 Filosofie klasického období

V tomto období byly vytvořeny základy pro většinu filosofických oborů. Filosofická zkoumání byla zaměřena především na člověka a jeho život. V další

¹ Tato kapitola zpracovaná dle publikace: RICKEN, F. *Antická filosofie*. Str. 10 – 154.

kapitole se budu podrobněji zabývat jedním z hlavních představitelů tohoto období – významným učencem Sokratem.

1.3.3 Období helénismu

V této etapě se objevilo mnoho škol a směrů, které ovlivnily jak středověkou, tak novověkou filosofii. Za zmínku stojí především stoicismus, epikureismus, skepticizmus či novoplatonismus. K zániku řecké filosofie přispěl příkaz císaře Justiniána z roku 529 našeho letopočtu, který přikazoval zavření všech starých filosofických škol v Athénách. Tento rok je tedy chápán jako konec tohoto období.

Tímto razantním krokem však nedošlo k zapomenutí řecké filosofie, jak by se mohlo zdát. Ta po staletí přežívá v odkazech velikánů své doby a stala se jedním ze základních kamenů evropské kultury a vzdělanosti.

1.4 Vzdělání ve starověkém Řecku²

Výchovu a vzdělání ve starověkém Řecku lze rozdělit na dva základní typy: athénskou a spartskou výchovu. Oba typy vzdělání byly určeny pouze pro svobodné občany, popřípadě metoiky (cizince). Otroci z něho byli v každém případě vyloučeni.

1.4.1 Athénský typ vzdělání

Základní pravidla pro výchovu a vzdělání byla stanovena již v Solónových zákonech. Rozhodující úlohu v péči o vzdělání a výchovu měli rodiče, státu náležel pouze dohled nad vzděláním. Již po narození dítěte se mohl otec rozhodnout, zda si dítě ponechá a vychová jej, nebo ho odloží. Odložení probíhalo dvojnásobným způsobem. Buď bylo dítě odloženo tak, aby ho zaručeně někdo našel a postaral se o jeho výchovu (nejčastěji v otroka), nebo bylo „utraceno“. Tato brutalita nás může dneska zarazit – postup se však týkal především postižených a znetvořených dětí, které by v tehdejší světě pravděpodobně bez pomoci nepřežily.

² Tato kapitola zpracovaná dle publikace: MEDYNSKIJ, I. N. *Dějiny pedagogiky*. Str. 16 – 38.

Vzdělávání jako takové bylo určeno pouze pro svobodné občany. Složky výchovy, tedy část tělesná i duševní, byly harmonicky sladěny. Děti do sedmého roku života byly vychovávány doma rodiči, popřípadě pedagogem čili vzdělaným otrokem. Velký důraz byl již od raného věku kladen na hru a na vštěpování základů slušného chování. Po sedmém roce života se děvčata pod vedením své matky učila rodinné výchově a chlapci docházeli do školy. Bydlet však zůstávali i nadále doma.

Rozdělení škol³:

7 – 14 let	Škola gramatistova (čtení, psaní, počty)	Škola kitharistova (hudba, zpěv, poesie)
13 – 15 let	Palaistra (škola gymnastiky)	
16 – 18 let	Gymnasion (gymnastika, politické, literární a filosofické debaty)	
18 – 20 let	Efebie	

V tabulce uvedené školy gramatistova a kitharistova jsou athénskými školami pro nejmladší žáky. Chlapci do nich chodili buď najednou a studovali tak v obou zároveň, nebo nejprve vystudovali gramatistovu, a poté kitharistovu školu. V obou školách se platilo školné, neboť to byly školy soukromé. Stát školní program nijak nedeterminoval, učitel měl tak volnou ruku. Nemalou měrou se však na školním programu podílely ustálené zvyky. Je také důležité podotknout, že na rozdíl od dnešních dob byly ve výchově často přítomné tělesné tresty.

Od 13 let začali chlapci navštěvovat palestru. Slovo „palestra“ znamená doslova zápasnická škola. Po dobu dvou až tří let se zdejší účastníci zabývali zápasem, běháním, skákáním, dále se zdokonalovali v pětiboji a učili se plavat. Provozováním těchto aktivit docházelo samozřejmě k zlepšení jejich fyzické

³ MEDYNSKIJ, I. N. *Dějiny pedagogiky*. Str. 21.

zdatnosti. Kromě toho byli též vedeni k debatám, které měly pomoci obohatit jejich duchovní život.

Pro mnohé žáky tímto proces vzdělávání skončil. Jen málo z nich se dále vzdělávalo v gymnasionu. Jednalo se především o zámožnější chlapce, kteří se připravovali na úřednickou dráhu v předních státních institucích. Žáci zde pokračovali ve studiu gymnastiky a v debatách se jim dostávalo politického, literárního a filosofického vzdělání. Dokončení gymnasionu umožňovalo chlapcům ve věku 18 – 20 let, aby se z nich stali efébové. Tento stav byl podmíněn složením slibu, přísahou věrnosti státu a poslušnosti vládci. Efébové byli také připravováni k vojenské službě, neboť ve starém Řecku sloužili v městských posádkách, jako pohraniční strážci apod.

Celý systém athénskému vzdělávání byl nastaven pouze pro athénskou aristokracii, jelikož platilo pravidlo, že kvalitně vychovávat a dostatečně vzdělávat své děti může pouze ten, kdo má dostatek prostředků. Athénská aristokracie pokládala za potupné fyzicky pracovat, proto se v této době velmi rozvinulo otrokářství. Otrok byl v této době považován za takřka „mluvící stroj“.

„Cílem výchovy jest fysická a psychická zdatnost, ale je zvláštností athénskou, které nikde později nenacházíme, že pro každý z těchto hlavních dvou úkolů výchovy existují ústavy i školy zvláštní.

Výchovu tělesnou obstarávají paidotribai v palestrách, v nichž mládež tráví při nejmenším polovici času učíc se hrát, zvláště míčem, plováním, zápolením běhu, skoku, vrháním diskem i házením kopím. Naproti tomu výchovu duševní – dala se skrze gramatisty v didaskalií, kdež se hoši učili především čtení a psaní a to tak, že opisovali to, co jim učitel předpisoval na tabulky potažené voskem, později na papyrus, čtouce pak užívali staré metody slabikovací, obvyklé až do 19. stol. obecně a záležející v tom, že se nejprve vyslovily názvy jednotlivých písmen a pak se teprv písmena spojovala v slabiky a slova.“⁴

⁴ KÁDLER, O. *Dějiny pedagogiky I.* Str. 67.

„Výchova athénská jest prvním pokusem, jak rozvíti svobodnou individualitu chovancovu pod kontrolou sociálních zájmů institucí.“⁵

1.4.2 Spartský typ vzdělání

Toto vzdělání bylo narozdíl od výše zmíněného vzdělání athénskému typu řízeno státem. Po narození muselo být dítě uznáno otcem za vlastní pomocí jistého právního úkonu. O osudu každého narozeného dítěte rozhodoval stát. Ten určoval, zda dítě dokáže absolvovat spartskou výchovu, či nikoli. Dítě, které bylo slabé a nesplňovalo předpoklady pro výchovu ve Spartě, bylo pohozené v Taygetském pohoří, kde na něj čekala jistá smrt. Cílem spartské výchovy bylo vychovat z dítěte zdatného a udatného bojovníka, který je plně oddaný státu. Byla to příprava k vojenskému povolání. Tato výchova však probíhala za krutých podmínek. Děti trávily podstatnou část dne vojensko-gymnastickým cvičením, nejčastěji však zápasem. Kvůli zdokonalení vytrvalosti a zdatnosti musely děti snášet mnohdy až nelidské podmínky. Učily se překonat zimu, bolest, hlad a žízeň. Pomocí tohoto strádání měla být zocelena jejich těla i mysl.

Spartánská výchova začínala pro chlapce v sedmém roce věku – do té doby byli v péči rodičů, kteří je vychovávali. Posléze probíhala výchova ve státní instituci, kde chlapci bydleli a byli vychovávaní až do své plnoletosti. Dospělost nastala ve chvíli dovršení 18 let věku. Od 18 do 20 let procházeli mladí muži tvrdým vojenským výcvikem, aby se ve dvacátém roce stali vojáky. Plnoprávními občany se stávali tito muži až po dovršení třicátého roku a teprve poté si mohli založit svou vlastní rodinu.

Ve Spartě však nebyli vzděláváni pouze muži. Dívky však zůstávaly u rodičů i po dovršení sedmého roku života. Poté byly také vzdělávány v oblasti tělesné a vojenské výchovy, neboť to bylo považováno za nutné nejen pro rození zdravých dětí, ale především pro případ války, kdy muži odcházeli bojovat, a ženám byla svěřena obrana města.

⁵ KÁDLER, O. *Dějiny pedagogiky I*. Str. 69.

Otakar Kádler shrnuje spartskou výchovu takto: „Cílem výchovy spartské, jak ji líčí již staří spisovatelé, zvláště Xenofon, Aristoteles a Plutarch, bylo poskytnout jedinci toliko fyzické síly, odvahy a schopnosti, aby se naučil dokonale poslouchati zákonů vlasti a aby se stal statečný, chytrý, nebojácný, nelítostný vojín, podrobující se bez odmluvy každému rozkazu a pohrdající smrtí a každým nebezpečím.“⁶

„Naproti tomu ostatní vědomosti a obratnosti a zvláště duševní vzdělání rozhodně se zanedbávají: čtení a psaní učí se vlastně jen mimochodem a rozhodně nejsou tyto předměty součástkami výchovy, řečnictví je vyloučeno, komedie i tragedie zakázány, vůbec všecko teoretické a čisté vědecké studium naprosto zavrhováno. Spartanu sluší střízlivý praktický úsudek, střízlivá stručná mluva.“⁷

1.4.3 Sparta x Athény

Lze tedy jednoznačně říci, že oba způsoby výchovy byly značně rozlišné. V Athénách byly školy soukromé, kdežto ve Spartě byly školy státní. Athénská výchova se dělila na výchovu estetickou a rozumovou, která byla spojena s výchovou tělesnou (gymnastickou). Oproti tomu ve Spartě bylo vzdělání jednostranně orientováno na vojensko-tělesnou výchovu. V Athénách byl v tělesné (gymnastické) výchově kladen velký důraz na ladnost pohybů, na pěstování vyvinutého a silného těla. Tamější lidé byli okouzleni krásou a silou lidského těla, což se projevilo především v umění. V rozumové výchově byl kladen největší důraz na řečnictví, cílem bylo krásně a věcně mluvit. Nemálo se na vzdělání podílela i znalost literárních děl – především Homérových eposů. Na nejvyšším stupni pak stála orientace v soudobé politice a filosofii.

Nedílnou součástí výchovy byla výchova mravní, která učila skromnosti, statečnosti, citu, slušným způsobům a především kázni.

⁶ KÁDLER, O. *Dějiny pedagogiky I.* Str. 63.

⁷ KÁDLER, O. *Dějiny pedagogiky I.* Str. 64.

2 Sokratés⁸

Tento významný učenec žil v letech 469 – 399 před naším letopočtem. Byl to syn porodní báby Fainarety a sochaře Sófroniska. Stejně jako jeho otec se i mladý Sokratés vyučil sochařskému řemeslu, ale záhy se mu přestal věnovat a začal se zabývat filosofií. Učil se především od sofistů, mezi jeho učitele patřil například Anaxagorás. Z počátku se zajímal o přírodní filosofii, kde se přikláněl k názoru, že pralátkou všeho je vzduch. Později se ovšem od přírodní filosofie odklání a začíná se zabývat etickými otázkami.

Zajímá se o problémy každodenního života svých spoluobčanů a diskutuje zejména o morálce. Kvůli evidentní inspiraci výše zmíněným myšlenkovým směrem bývá někdy i on nesprávně označován za sofistu.

„Sofisté, jinak nazývaní učitelé moudrosti, jejich filosofie je zaměřena na obratné řečnění a argumentaci. Neboť žák se má naučit umění dokazovat to, co považuje za nutné. Jejich princip je vyjádřen ve rčení „člověk je měřítkem všech věcí“ (Protagoras).⁹

Filosofický zájem sofistů spočívá v otázkách lidských. V Sokratově učení můžeme nalézt s tímto směrem shodné rysy, neboť se – stejně jako sofisté – snažil vést mládež k moudrosti pomocí rozhovorů. Na rozdíl od sofistů bylo však jeho učení bezplatné. Další, zásadní rozdíl spočíval v tom, že Sokratés nikomu nesliboval úspěchy v povolání, ale učil své žáky ctnosti, jelikož věřil, že ctnosti se dá naučit a pouze člověk ctnostný může jednat mravně. Známa je Sokratova myšlenka, že nikdo není zlý úmyslně, nýbrž tak činí pouze z neznalosti toho, co je skutečné dobro.

Metoda jeho učení nespočívala v podávání uceleného výkladu. Forma jeho učení spočívala ve využití dialogů – odpovědí a otázek – které vedli účastníky komunikace k hledání správných odpovědí. Pokud se některý z jeho žáků dopustil

⁸ Tato kapitola zprahaaná dle publikace: CIPRO, M. *Encyklopedie prameny výchovy: Galerie světových pedagogů I*. Str. 19 – 26.

⁹ CIPRO, M. *Encyklopedie prameny výchovy: Galerie světových pedagogů I*. Str. 20.

chyby, neopravoval ho, nýbrž se ho snažil dalším dialogem dovést k poznání, kde a čím pochybil. Tento způsob byl velmi důležitý k rozvíjení iniciativy žáků. Dialog většinou začínal konkrétními jevy a od nich se postupovalo k obecným závěrům. Začínalo se tedy tím, co bylo žákům již známé. Pro využívání této metody byl Sokratés nazván Aristotelem otcem indukce.

Tato metoda se zachovala až do dnešní doby. Podle svého zakladatele nese jméno, bývá nazývána metodou sokratovskou. Její podstatou je kladení správných otázek. Žák má pomocí dotazování sám dospět k poznání určité pravdy. Sokratés ji nazývá metodou porodní neboli maieutikou.

2.1 Co je to tzv. Sokratovský dialog?

„Obsah jeho učení je rozsahem skrovný, metoda, již svoje názory uplatňoval, naprosto originální. Nejprve k metodě: byla to obyčejná rozmluva člověka s člověkem – vedená však tak, aby partner neměl dojem, že je Sokratem přesvědčován, ale že výsledné poučení nějak tak samo vyplynulo z hovoru, či vlastně si partner na ně přišel sám.“¹⁰

Účastníkem tohoto dialogu se mohl stát jakýkoli svobodný občan. Dialog probíhal formou otázek a odpovědí, přičemž, tento způsob měl dovést účastníky k poznání pravdy, ale nikoli opravováním jejich chyb, nýbrž pomocí nových otázek kladených správným směrem, měl sám chybující svou chybu napravit. Sám Sokratés se nepovažoval za učitele, neboť častokrát o sobě tvrdil, že „nemá vědění k dispozici, nýbrž je chce společně s ostatními hledat.“¹¹

Tento filozof je zastáncem teorie, že monolog a dialog se navzájem doplňují, takže samotný monolog může být pro dialog přínosem. Není však zastáncem dlouhých monologů. Silným řečníkem je pro něho ten, kdo se nebojí

¹⁰ BONDY, E. *Antická filosofie*. Str. 58.

¹¹ PALOUŠ, R. *Heretická škola – O filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili*. Str. 15.

nepřipravených řečí bez zbytečných příkras, přestože neznějí dokonale. Dobrým řečníkem je podle Sokrata také ten, kdo mluví pravdu a neusiluje o krásu své řeči, nýbrž o spravedlivost. Řečník má být věrný svému názoru, nikdy se nesmí svého niterního názoru vzdát ve prospěch toho druhého. Sokratovské dialogy v Platónově interpretaci nabízí jakýsi nový, neotřelý pohled na skutečnost. Snaží se o zpochybnění předsudků. Účastník se má rozhovoru vždy oddat, zcela se mu niterně otevřít a odevzdat.

Možná také proto chápe Sokratés výchovu jako vybízení ke slovu něčeho, co je hluboko uloženo, nikoli jako vystupování z nitra ven. Jde tedy o jakýsi způsob prozření a uvědomění si sebe sama. Během dialogů klade Sokratés důraz na to, aby nebyl rozhovor veden hypoteticky, nýbrž aby partner neustále vedl dialog, který je obrazem jeho nitra. Z toho plyne, že Sokratovi jde o duši coby niterní podobenství člověka, nikoli o objektivní vědu.

Sokratés byl svobodným athénským občanem. Během svého života se zúčastnil tří válečných tažení u Pateidaje, Antipole a Délia. Jeho rodinný život začal až po těchto válečných taženích. Za ženu si vzal Xantipu a měl s ní tři syny. Některé zprávy hovoří o tom, že se Sokratés oženil ještě jednou. Za ženu si měl vzít o mnoho mladší Myrtó.

V sedmdesáti letech je Sokratés obviněn z bezbožnosti, respektive ze zavádění nových božstev, a dále z toho, že kazí mládež, a je postaven před soud. Příčinou tohoto obvinění měly být narážky na „daimonium“, jakýsi vnitřní hlas, o kterém Sokratés často hovoří a odvolává se na něj. Soud ho v procesu posléze shledá vinným a odsoudí ho k smrti požitím číše bolehlavu. Ve vězení se Sokratovi naskytne příležitost k útěku. Odmítá ji však s odůvodněním, že občan musí respektovat rozhodnutí státu. Po požití bolehlavu Sokratés ve vězení umírá.

Sokratés po sobě nezanechal žádné konkrétní dílo, dozvídáme se o něm tedy pouze prostřednictvím jiných autorů, a to především jeho žáků, např. Platóna nebo Xenofóna. Je tedy velmi těžké objektivně určit, jaký Sokratés doopravdy byl, jaké měl názory a co mu do úst vložili naopak ti, kdo o něm psali. Vytvořit

komplexní Sokratův obraz je velice složité, jelikož díky předloženým faktům může být pokaždé jiný.

„Vzhledem k tomu a také proto, že Sokratés nikdy nic nenapsal, mají historikové filosofie s tímto synem prostého athénského kameníka určité potíže. V drtivé většině případů je u nich Sokratés glorifikován, stavěn nezměrně výše nad sofistické filosofy nebo dokonce přímo proti nim. Čaromoc Sokratovy osobnosti si nás podmaňuje ještě po tisíciletích.

A vskutku byl to nepochybně charismatický rys jeho osobnosti, síla, kterou má jeden s miliónu, působit na všechny, kteří se s ním dostali do bližšího styku, tak silně, že v něm viděli svého přirozeného učitele a vůdce a přijímali jeho slova jako arkánium – že Sokratés tak významně utkvěl v dějinách. Bez toho daru charisma by se nebyly možná jeho myšlenky dochovaly ve více zlomcích než u jeho současníků. Nejednou byl od průniku křesťanství do antického světa až po nejnovější dobu srovnáván proto s Ježíšem.“¹²

2.2 Platónův pohled na Sokrata

Nejvíce informací o Sokratovi se dovídáme z Platónových děl. Většinou se jedná o spisy psané formou dialogů (*Kritón, Euthyfrón, Faidón*). Jedinou výjimkou tvoří spis *Obrana Sokrata*. Tato kniha není jako jediný Platónův spis psána formou dialogů, nýbrž stylem vyprávění. Je rozdělena do tří částí. V první části je popsána Sokratova reakce na obžalobu, která proti němu byla vznesená. Tato část je tvořena řečí, kterou pronesl Sokratés před vynesením rozsudku. Jako důkaz o své nevinně uvádí celý svůj život. Ve druhé části, která byla pronesena po vynesení rozsudku, je reakce na uznání jeho viny. Třetí část se týká situace po vynesení rozsudku a je reakcí na trest smrti, který mu byl udělen. V této řeči promlouvá Sokratés ke svým přátelům a nepřítelům.

Platón má v této knize vystupovat pouze jako zapisovatel Sokratovy řeči, domníváme se však, že není jenom pouhým pozorovatelem a zapisovatelem, ale

¹² BONDY, E. *Antická filosofie*. Str. 57.

že Sokratovými ústy vyslovuje zároveň i své myšlenky. Proto je velmi těžké rozpoznat hranici mezi myšlenkami Sokratovými a Platónovými. Této skutečnosti se nemůžeme divit, neboť Platón Sokrata velmi obdivoval a byl jím velmi ovlivněn. Obraz, který nám Platón o Sokratovi podává, je proto značně zkreslený a odráží se v něm osobnost samotného Platóna.

Egon Bondy ve své knize *Antická filosofie* říká: „ *Dnes se znovu kloníme k názoru, že nejautentičtější svědectví o Sokratovi jsou obsažena v Platónových raných dialozích, která jsou právem zvaná sokratovské. Blíže se s nimi seznámíme u Platóna samotného. Z nich a ze zpráv dalších svědků a žáků získáme představu o hloubavém géiovi, který lidi okouzloval a podmaňoval, ale i odpuzoval, celá desetiletí byl známou athénskou figurkou, byl v podstatě dobrým otcem svých dětí, opomíjel, že by si měl vydělávat v nějakém zaměstnání, rád pobyl ve veselé společnosti a neodříkal se žádné občanské povinnosti, byť ho to nakonec stálo krk.*“¹³

2.3 Pohled Xenofóna, dalšího Sokratova žáka – Vzpomínky na Sokrata, Hostina

Xenofón ve svých spisech líčí Sokrata a jeho názory memoárovou formou. V tomto díle se nám snaží autor přiblížit Sokrata co nejobjektivněji. Otázkou však zůstává, do jaké míry je toto dílo autorem neúmyslně zkresleno, neboť se předpokládá, že autor si Sokratovi myšlenky nezapisoval, a dílo samotné vznikalo až s odstupem času.

Xenofón líčí Sokrata jako dokonalého člověka a hlubokého myslitele. Autor se snažil o zachycení jeho života a ve spisu *Vzpomínky na Sokrata* shrnuje jeho život takto: „*A věru Sókrates stále byl na veřejnosti, ráno chodil do sloupořadí a tělocvičen, dopoledne bývávalo ho vidět na náměstí, a ostatek dne trávil většinou na místech, kde tušil, že bude plno lidí. Zpravidla mluvil sám, a kdo chtěl, mohl ho poslouchati, ale nikdy nikdo neviděl Sokrata, dělat něco*

¹³ BONDY, E. *Antická filosofie*. Str. 58.

*bezbožného, anebo nedovoleného, ani ho neslyšel něco takového mluvit. Neboť nevykládal o podstatě všehomíra jako většina ostatních, nezkoumal, kterak vznikl vesmír od sofistů nazývaný kosmos, ani kterými zákony se řídí všechny zjevy nebeské, nýbrž takové hloubáky prohlašoval za nerozumné.*¹⁴

Sokratovy zásluhy viděl Xenofón především v soustavném zkoumání – tedy např. v jeho přemýšlení o tom, co je krásné, co hanebné či co je zbožné a co naopak bezbožné atd.

Můžeme tedy alespoň na základě Xenofóntových spisů říci, kým vlastně Sokratés byl? Jak jsem zdůraznila, jelikož po sobě tento učenec nezanechal jediné dílo, musíme se spokojit s výpověďmi jeho žáků. Ani Xenofóntova svědectví nám však příliš nepomohou. Protože ale se jedná pouze o zprostředkované poznatky, musíme se pokusit oddělit pravdivý odkaz od příkras a myšlenek autora. To však není vždy zcela možné.

Olof Gigon, který se velice dlouho zabýval životem a učením Sokratovým, shrnul své zkoumání takto: „*O Sokratovi víme bezpečně jedině to, že o něm vlastně téměř nic nevíme, neboť ke každé zprávě o něm máme zachovanou zprávu, která je jiná, přímo až opačná.*“¹⁵

Když se nad tímto výrokem zamyslíme, uvědomíme si, že pro nás vlastně není úplně to nejdůležitější, abychom věděli zcela přesně, kdo byl Sokratés a jestli tu či onu myšlenku vyřkl skutečně on, nebo je jejím autorem Platón, či jiný z jeho žáků. Důležitější než autorství těchto myšlenek musí být skutečnost, že byly vůbec vyřčeny a v nějaké formě zachovány a my je dnes můžeme využívat i v naší pedagogické praxi.

Z uvedených idejí je mi asi nejbližší neprávem opomíjená maieutická metoda. Její důležitost spatřuji především v tom, jakým způsobem se staví k chybám žáků.

¹⁴ MACHOVEC, D. *Dějiny antické filosofie*. Str. 93.

¹⁵ MACHOVEC, D. *Dějiny antické filosofie*. Str. 90.

Její pozitivum tkví hlavně ve skutečnosti, že v podstatě dovede žáka k tomu, aby odhalil svou chybu sám. Žák se má také snažit nalézt správné řešení situace.

Dnešní vzdělání by tedy nemělo být založeno pouze na předávání informací a opravování chyb, neboť současní pedagogové mají mnohdy tendence pouze chyby opravovat a děti poučovat. Dle mého názoru by bylo mnohem prospěšnější, kdybychom žáky motivovali a vedli k tomu, aby se při učení více zapojovali a poznatky získávali především na základě prožitku. Myslím si, že čím více smyslů se do výuky zapojí, tím snáze a účinněji se žák učí. Navíc si pak nabyté vědomosti také déle uchovává.

3 Sokratův přínos pedagogice

Sokratés se oproti sofistům zabýval absolutní pravdou a normami mravního jednání. Ve svých dialozích se zabýval poznáním sama sebe, nabádal k hlubokému myšlení, mravní dokonalosti a ctnosti. Vědění a moudrost považoval za ctnost největší. Sokratés si nejvíce cenil člověka jako myslící, vnitřně svobodné bytosti, která se rozhoduje rozumem. Je nutno zmínit, že v Sokratově učení označuje pojem vědění pouze poznávání sama sebe a nalézání mravních pojmů. Poznání věcí kolem sebe není do tohoto pojmu zahrnuto, jelikož ho autor nepovažuje za důležité. Odmítavě se staví rovněž k athénské demokracii a k současnému společenskému životu.

Základní Sokratovy pedagogické myšlenky¹⁶:

- **Mravní výchova, která vede k dokonalosti**
- **Kladení důrazu na člověka jako rozumovou bytost**
- **Nabádání k neustálému hledání pravdy**
- **Analyzování vlastního chování**

Toto jsou hlavní myšlenky, jejichž realizaci považuje Sokratés v lidském životě za nejdůležitější. Dle mého názoru by rozhodně nebylo na škodu aplikovat je i do dnešní doby, a to nejen do pedagogiky, ale do každodenního života vůbec.

3.1 Sokratés – klasik světové pedagogiky¹⁷

Sokratés je právem považován za klasika světové pedagogiky. Pro pedagogiku a její vývoj jsou nejdůležitější dvě Sokratovy teze: o naučitelnosti ctností a maieutická metoda.

¹⁶ Srovnej: MEDYNSKIJ, I. N. *Dějiny pedagogiky*. Str. 26.

¹⁷ Tato kapitola zpracovaná dle publikace: CIPRO, M. *Encyklopedie prameny výchovy: Galerie světových pedagogů I*. Str. 20 – 26.

3.1.1 Teze o naučitelnosti ctností

Sokratés věřil, že ctnostem se člověk může naučit. Vymezil tři základní ctnosti – střídmost (krocení vášní), udatnost (překonání nebezpečí) a spravedlivost (zachování božských a lidských zákonů). Pouze člověk, který má tyto tři ctnosti, může dosáhnout osobního štěstí a má schopnost dovést k němu i druhé.

3.1.2 Maieutická metoda

Je to metoda, jakou Sokratés hlásal ve své filosofii. Zahrnuje též ironii, indukci a definici. Ironií se nazývá fáze rozhovoru, kdy pomocí otázek přivedeme společníka do rozporu se sebou samým a uznáním vlastní nevědomosti. Toto přechází do fáze maieutické, která spočívá ve vlastním nalezení správné odpovědi, která se zobecní (fáze indukce) a vytvoří se závěr (definice). Uveďme si nyní příklad:

„V rozhovoru s Euthydemem, který chtěl být státníkem a naučit se rozlišovat spravedlivost od nespravedlivosti, navrhl Sokratés zapisovat, to co je spravedlivé do rubriky delta, nespravedlivé do rubriky alfa. Pak ale přivedl společníka do rozpaků, když mu připomněl, že je nutno rozlišovat jednání vůči přátelům a nepřátelům, neboť co je spravedlivé vůči jednom, je nespravedlivé vůči druhým a naopak. Ale nastala ještě další komplikace, neboť někdy je třeba lhát i přátelům, je-li to v jejich vlastním zájmu. Ani to však není ještě konečné řešení, neboť je nutné vzít v úvahu ještě dobrovolnost či nedobrovolnost činu. Teprve po indukci založené na všech těchto různých případech dospívají nakonec oba spolubesedníci k definici nespravedlivých činů jako těch, které jsou páčány na přátelích s úmyslem jim škodit.“¹⁸

Teoretický pilíř Sokratova učení tvoří idea „rozpomínání“. Jelikož ji známe pouze z Platónovy interpretace, nazýváme ji sokratovsko-platónovskou ideou. Tato idea vychází z představy o nesmrtelnosti duše. Je založena na teorii

¹⁸ CIPRO, M. *Encyklopedie prameny výchovy: Galerie světových pedagogů I.* Str. 24.

rozpomínání se na předchozí životy. Jinak řečeno rozpomínání se na poznatky, které jsme si už osvojili v minulých životech. Z toho vyplývá, že veškeré učení je pouhé vzpomínání si na již naučené věci. Sokratés hovoří o nesmrtelnosti duše, která se znovu a znovu rodí. I když se nám tato teorie zdá nevědecká a mohla by působit, že je v rozporu s moderním myšlením, není tomu tak. V moderním pojetí by se dalo říci, že nový život, který se rodí, nikdy nezačíná od nuly, ale již od počátku si v sobě nese dědictví předků, které spočívá v instinktu a ve vlohách k logickému myšlení, které je naplňováno pomocí zkušeností a tím získává svůj obsah. Tato metoda tedy spočívá v probouzení vrozené formy myšlení pomocí otázek.

3.2 Můžeme tedy považovat Sokrata za učitele?

„Na svoji učitelskou činnost pohlížel Sokrates jako na službu, jejímž cílem není nalézt pouze vědění -sofia, ale zažehnout lásku k vědění, zejména k filosofii.

Domníval se, že proces poznání začíná poznáním člověka samého „Poznej sám sebe.“¹⁹

Podstatou Sokratova učení bylo rovnítko mezi pravdou a dobrem.

„Mezi moudrostí a mravností nedělal Sokratés rozdíl: pokládal současně za moudrého i mravního člověka, který chápe, v čem záleží krásné a dobré, a řídí se tím ve svém jednání; a naopak, uzná-li, v čem záleží mravně nepřístojné, vyhýbá se tomu. Spravedlivé činy a vůbec všechny činy založené na ctnosti jsou krásné a dobré. Proto lidé, kteří vědí, v čem záleží takové činy, netouží konat žádné jiné činy kromě takových. Lidé, kteří to nevědí, nemohou je vykonávat, a jestliže se o to pokoušejí, dopouštějí se chyb. Krásné a dobré činy konají pouze moudří, kdežto nemoudří nemohou. Jestliže se o to pokoušejí, dopouštějí se chyb. A protože spravedlivé a vůbec všechny krásné a dobré činy jsou založeny a ctnosti, vyplývá z toho, že spravedlnost a každá jiná ctnost je

¹⁹ VACÍNOVÁ, T. *Dějiny vzdělání od antiky po Komenského*. Str. 22.

moudrost.“²⁰

Takto hovoří o Sokratově učení Xenofón ve svých *Vzpomínkách na Sokrata*. Z uvedeného textu vyplývá, že Sokratés považuje za nejdůležitější mravní výchovu člověka. Člověk by měl být vychováván tak, aby byl schopen posoudit, co je mravní a co nikoli, a pokud se mu tohle podaří, jedná pouze spravedlivě a rozhoduje se správně. Zjednodušeně by tedy šlo říci, že pokud pochopíme a dokážeme rozpoznat mravnost a dokážeme podle ní zároveň žít, stáváme se moudřími.

Sokratés se tedy převážně soustředí na otázku výchovy. Podle něj se totiž na základě správného výchovného působení stáváme moudřími.

V současné době je za učitele pokládán „(...) *profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky. (...) Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům.*“²¹

Musíme se zamyslet nad tím, zda Sokratés splňuje některé z těchto kritérií. Když pomineme kvalifikaci, která je v dnešní době prvním předpokladem pro výkon tohoto povolání, zbývá nám otázka přípravy a organizace procesu vzdělávání. Dle mého názoru a dle metod, které Sokratés používal, nebylo možné, aby si dělal nějakou přípravu. Téma se vždy volilo podle toho, co bylo blízké a o čem měl povědomí nejen Sokratés, ale také jeho společník v dialogu. A jelikož tyto dialogy probíhaly vždy s někým jiným, ubíraly se podle aktuální potřeby, nemohly být dopředu připravené. Co se však týče řízení a organizace, tuto podmínku by Sokratés splňoval, neboť to byl právě on, kdo dialogy vedl a řídil správným směrem, kterým bylo potřeba ubírat se k dosažení cíle.

Druhá část definice hovoří o tom, že učitel předává žákům určité poznatky. Ani v této části nemůžeme říci, že by ji tento významný myslitel splňoval. Sokratés se nezabýval předáváním poznatků jako takových, ale vedl své žáky k tomu, aby se

²⁰ CIPRO, M. *Encyklopedie prameny výchovy: Galerie světových pedagogů I*. Str. 24.

²¹ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Str. 261.

dobrali pravdy.

Já osobně bych v osobě Sokrata viděla spíše vychovatele než klasického učitele. Je ale zřejmé, že pro pedagogiku jako takovou měly jeho myšlenky velký přínos.

4 Názory na výchovu a vzdělání²²

4.1 Sokratův názor

Sokratés příkládá vzdělávání a výchově velký význam. Chápe ji jako cestu, která ukazuje, jakým směrem se má člověk dát.

Za nejušlechtilejší lidi pokládá ty, kteří jsou zvědaví a neúnavní ve všem, co dělají. Tedy takové lidi, kteří jdou do všeho s plným nasazením. I pro tyto osoby je podle něj ovšem velmi důležité, aby se jim dostalo kvalitního vzdělání a výchovy. Až poté se z nich totiž stávají lidé, kteří jsou svými skutky prospěšní okolí. Pokud však tímto procesem neprojdou, neumějí nakládat se svou bouřlivou povahou. Svůj temperament pak mnohdy využívají k nekalým úmyslům, čímž škodí sobě i svému okolí. Proto je velmi důležité tyto lidi směřovat na správnou cestu, aby byli ku prospěchu společnosti.

Lidé, kteří se své omezenosti domnívají, že jsou dostatečně moudří už od přírody a že se již proto nemusí dále vzdělávat a vychovávat, se hluboce mýlí. Nikdo z nás totiž není natolik dokonalý, aby měl právo opovrhovat výchovou a vzděláním.

O lidech, kteří si zakládali pouze na svém majetku a věřili, že pomocí peněz si dokážou zajistit vše, včetně úcty a uznání ostatních lidí, tvrdil Sokratés, že jsou hlupáci. Neboť pouze hlupák může uvěřit tomu, že si pomocí majetku dokáže zajistit vše, po čem touží. Pouze stejný hlupák se pak může domnívat, že bude pokládán za užitečného a schopného člověka pouze na základě svého majetku, nikoli dle svých zásluh a vykonaných činů.

4.2 Platónův názor

Platón se odvrací od soudobé myšlenky, že výchovou a vzděláním učitelé vkládají lidem do duše vědění. Proti této tezi staví svůj názor, který je založen na tom, že výchova a vzdělání mají probíhat co nejsnazším způsobem a mají mít co

²² Tato kapitola zpracovaná dle publikace: KUČERA, Z.; ŠTVERÁK, V. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*. Str. 39 – 48.

největší efekt. Člověk by měl být tedy odmala vychováván a vzděláván k tomu, čemu se v životě bude věnovat. Jinak řečeno, chlapec, který se v dospělosti stane stavitelem, by měl být od útlého věku jednostranně veden k lásce ke svému budoucímu povolání. Již jako dítě by měl stavět stavby z kostek a učit se zacházet se stavitelským náradím, byť jen s jeho napodobeninami. Tento přístup má v duši chlapce vypěstovat lásku a víru v dobro dané věci, kterou bude povinen vykonávat, až dospěje v muže. Výchova by měla vést již od útlého věku k poznání dobra a k touze stát se dobrým občanem, který bude umět vládnout, ale který je zároveň tím, kdo se nechá v rámci spravedlivosti ovládat.

„Platón ústy Sokrata vyvozuje tezi, že: „Výchova není tím, zač jí někteří mají, neboť oni se domnívají, že ji uvádějí do duše, v níž nic nepředpokládají, stejně jako by vkládali zrak do slepých očí. Ve skutečnosti každý má schopnost se učit k tomu i příslušný orgán, a tak jako se oči musejí celým tělem otáčeti od temnot ke světlu, tak i tento orgán se musí otáčet s celou duší, aby mohl snést pohled na pravé bytí a to, co je v něm nejjasnější a co nazýváme dobrem. Výchova je tedy umění, které si klade tento cíl, obracení duše, a která hledá vhodnější a účinnější prostředky k jeho uskutečnění. Nespočívá v tom, že dává zrak orgánu duše, protože už jej má, ale protože je špatně otočen a nedívá se, kam by bylo třeba, usiluje, aby jej přivedla do správného směru.“²³

4.3 Aristotelův názor

Aristotelés je zastáncem výchovy dětí od útlého věku pomocí postupného přivýkání si na tvrdý režim. Od novorozeneckého věku je podle něj potřeba adaptovat dítě chladu, neboť toto je důležité pro jeho budoucí vojenskou zdatnost. Velký význam Aristotelés přikládá také pohybu dítěte. Je zastáncem toho, že mu ho má být dopřáno co nejvíce, jelikož pohybem si dítě zoceluje své tělo a zamezí se tak jeho případné lenosti. Aristotelés upřednostňuje tělesnou výchovu před ostatními typy výchovy, neboť ta zušlechťuje tělo a uschopňuje ho k dalším výkonům.

²³ VACÍNOVÁ, T. *Dějiny vzdělání od antiky po Komenského*. Str. 24.

Výchova by měla být podle něj také uspořádaná podle určitého systému. Chtěl do ní vnést určitý řád, z něhož by bylo patrné, jak a za jakým účelem děti vychovávat.

Člověk žijící v antice chápal život jako úkol. Za jediný prostředek k jeho splnění bylo považováno vzdělání – paideia. Paideia je těžko přeložitelný výraz. Význam tohoto slova nespočívá ve vzdělání v tom slova smyslu, jak ho chápeme dnes. Není to proces, kdy se záměrně učíme novým vědomostem. Tento termín je označení pro tzv. procitnutí duše. „(...) *paideia je pohyb, ale nikoli z jeskyně stínů do říše idejí, ze tmy nevědění do světla a slunce pravdy.*“²⁴ Tímto pojmem se tedy rozumí spíše jakýsi obrat uvnitř člověka.

Roku 336 př. n. l. založil vlastní filosofickou školu zvanou Lykeion.

„*Název školy byl odvozen od stromořadí nebo sloupořadí u Lykeia, kde se při diskusích procházeli členové školy (peripatein = procházeti se).*“²⁵

Je to první vysoká škola dnešního typu, kde je spojena systematická výuka s vědeckým výzkumem.

Zabýval se i didaktickými otázkami, hledal odpověď na otázky jak přednášet, proto můžeme u Aristotela hovořit o počátcích vysokoškolské pedagogiky.

„*Způsob výkladu řídí se zvyklostmi posluchačů. Neboť žádáme, aby se k nim mluvilo tak, jak jsme zvyklí, co se od toho odchyluje, zdá se pro nezvyklost cizí, a málo srozumitelným. Snadněji totiž chápeme to, co je vyjádřeno obvyklým způsobem mýtickým a dětsky prostým. Jedněm se tedy nezamlouvá výklad, nevedeli se po způsobu matematickém, druhým, neobsahuje-li mnoho příkladů, a opět jiní žádají, aby se na doklad uváděli básníci. Jedni pak chtějí, aby všechno bylo provedeno přesně, kdežto druhým se přesnost a důkladnost nelíbí buď proto, že ji nedovedou sledovati, nebo se jim zdá puntičkářskou. Neboť přesnost a něco takového do sebe má, i zdá se některým něčím nesvobodným, jak ve smlouvách,*

²⁴ PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Str. 25.

²⁵ VACÍNOVÁ, T. *Dějiny vzdělání od antiky po Komenského*. Str. 28.

tak vědeckých přednáškách. Proto je napřed třeba poučení a výchovy, jak se má ceniti každý jednotlivý způsob výkladu, aniž jednoho ani druhého nelze snadno dosíci.“²⁶

4.4 Jak chápeme výchovu a vzdělání v dnešní době?

Výchova je definována z dnešního pohledu jako „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“²⁷ Druhý termín, vzdělání, je dnes chápáno jako „složka kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů.“²⁸

Ve starověku byl kladen velký důraz na mravní výchovu a na zocelování těla. Předávání informací ve formě učení nebylo primární záležitostí. Dle mého názoru bychom mohli výchovu a vzdělání, tak jak byly chápány a realizovány starověku, zahrnout pod dnešní pojem *výchova*. Nechci zde žádným způsobem znevažovat tehdejší vzdělanost, ale myslím si, že mnohem větší důraz byl kladen právě na výchovu. Vzdělání bylo jednoduše upozaděno.

Stejně jako ve starověku, i dnešní primární výchovu zajišťuje rodina. Z mého pohledu je to nejdůležitější etapa pro rozvoj dítěte, proto by k ní měl člověk přistupovat zodpovědně a neměla by být opomíjena.

Další etapa výchovy probíhala ve starověku stejně jako dnes, tedy za pomoci školy. V dnešní době však škola plní především roli vzdělávací a až posléze výchovnou. Mezi tehdejšími a moderními vzděláními je tedy velký rozdíl. Například ve Spartě převzal stát za chlapce po dovršení sedmého roku života plnou odpovědnost. Tento postup by dnes samozřejmě nebyl vůbec možný.

Dalším velkým rozdílem jsou hodnoty, ke kterým byli vychováváni staří Řekové, a hodnoty, ke kterým vedeme dnes své potomky my. Nejvíce ceněna byla

²⁶ VACÍNOVÁ, T. *Dějiny vzdělání od antiky po Komenského*. Str. 28.

²⁷ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Str. 277.

²⁸ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Str. 292.

v době starověku mravnost, ctnost a skromnost. Jak jsem již v úvodu zmínila, pracuji ve školství, a proto jsem si dovolila udělat malý test. Napsala jsem tato tři slova na papírek a poslala je mezi žáky druhého stupně základní školy. Chtěla jsem po nich, aby mi napsali, co znamenají a jaký pro ně mají význam. Výsledek byl hrozný – většina dětí totiž vůbec neměla sebemenší představu o tom, jaký je skutečný význam těchto slov, natož aby pro ně něco znamenala anebo se podle nich dokonce chovaly. Osobně jsem velmi znepokojena zjištěním, jakým směrem se výchova naší mládeže ubírá a jaké hodnoty jsou pro ni důležité. Dle mého názoru je současná podoba výchovy v nepořádku a měla by se změnit.

Blížím se k závěru své práce, a proto bych chtěla apelovat na vychovávající, ať už učitele, nebo rodiče, aby se zamysleli nad tím, zda by nebylo dobré obrátit se ve chvílích, kdy všechny moderní výchovné a pedagogické metody selhávají, pro radu do minulosti a zaměřit se na poselství, které nám tato doba zanechala. Musí být přece všem jasné, že myšlenka, přetrvávající po mnoha staletí, která je stále šířena dál a která nás svou nadčasovostí dokáže i v dnešní době oslovit a nějakým způsobem nám pomoci, je něčím absolutně výjimečným, co si zaslouží přinejmenším naši pozornost.

Závěr

Hlavním tématem mé práce byla výchova a vzdělání ve starověku a dnes. Nejprve jsem se pokusila nastínit starověké vzdělání a výchovu. Na pomoc jsem přivzala snad nejznámějšího filosofa své doby, moudrého učence Sokratés. Pátrala jsem ve spisech jeho žáků a snažila jsem se přijít na to, jaký byl, kdo to vlastně byl a jestli je autorem „svých“ myšlenek opravdu on sám, nebo mu je do úst vložili až jeho žáci, kteří o něm psali velice často.

Dočetla jsem se o tom, že Sokrata přirovnávají někdy k Mistru Janu Husovi, jelikož oba položili život za své přesvědčení a své názory. Zaujalo mne také přirovnání tohoto antického myslitele k Ježíši Kristovi. Již samotná skutečnost, že je určitá osoba postavena na úroveň Krista, svědčí o její velikosti a nepopíratelném významu.

Čím déle jsem hledala odpovědi na nastíněné otázky, tím více jsem si uvědomovala, že by nemělo být až tak důležité, kdo tu či onu myšlenku vyslovil, nebo jaký její autor vlastně byl. Jeho osobnost je pro nás dnes nepodstatná, důležitý je odkaz, který pro nás ve svých myšlenkách zanechal. Tedy to, co nám říká, jak na nás působí a co jsme schopni si z této pozůstalosti odnést a dále v životě aplikovat.

Během své práce jsem se zabývala Sokratovou metodou, která mne velice zaujala. Jedná se o metodu, kdy pomocí otázek dovedeme chybujícího k odhalení jeho vlastní chyby. Nerada bych se zde opakovala, ale ráda bych nastínila ještě jednu myšlenku, se kterou jsem se setkala v závěru své práce. Do přílohy jsem zařadila studii o umění, ve které se na umění pohlíží jako na odraz v zrcadle. Může se zdát, že to s mým tématem vůbec nesouvisí, ale já mám opačný názor.

Zkusme si tuto myšlenku aplikovat na výchovu, potažmo na vzdělání. Vždyť velký a možná dokonce největší podíl na výchově máme právě my, dospělí. My jsme ti, kdo ovlivňují naše děti. Chceme z nich vychovat řádné lidi, kteří budou mít osvojené správné hodnoty, kteří budou spolehliví. Budou to lidé, na které

budeme moci být pyšní. Zkusme se ale zamyslet nad tím, jestli jim jdeme dostatečně příkladem a chováme se vždy tak, jak bychom to očekávali od nich. Nebudu nikomu sahat do svědomí, ale přiznejme si, že ne vždy se chováme správně a neposkytujeme svým dětem vždy ten nejlepší vzor.

Stačí, abych se rozhlédla kolem sebe a zamyslela se nad obrazem dnešní společnosti, a je mi hned úzko. Většina lidí jako by zapomněla na to, že práce není tím nejdůležitějším v lidském životě. Dnešní uspěchaná doba je charakterizovaná touhou lidí po úspěchu, majetku a moci. Mnozí vidině velkých penězům a strmě stoupající kariéře podřizují vše – dokonce i svou rodinu...

Zastavme se však chvíličku a zamysleme se nad tím, kdy jsme naposledy poobědvali se svými nejbližšími, kdy jsme si společně užili nedělní snídani a naplánovali si společně denní program, kterého se účastnila dobrovolně celá rodina. Možná budeme vzpomínat hodně dlouho.

Zamysleme se tedy nad hodnotami, které jsou pro nás prioritní, dříve, než bude pozdě. Co je pro vás důležitější: práce, nebo rodina, láska a přátelství, nebo majetek, být společně se svou rodinou, nebo se nesmyslně honit za vyděláváním horentních sum, které promarníme za nákup věcí, které vlastně vůbec nepotřebujeme a bez kterých bychom se snadno obešli? Dokážeme se vůbec bez rodiny, přátel, lásky, přátelství a bez porozumění obejít? Bude to plnohodnotný život?

Uvědomuji si, že žádný extrém není ideální. Vím, že do práce se chodit musí, ať chceme, nebo ne, neboť je potřeba obstarat dostatek prostředků na živobytí. Je krásné, když práce stane pro lidi koníčkem, ale člověk by neměl přesto zapomínat udělat si čas na své blízké, na rodinu a na výchovu svých dětí. Člověk by se měl pokusit skloubit vše dohromady. Vím, že je to mnohdy velmi náročný a nesnadný úkol, ale pro výchovu našich dětí je nezbytné ho splnit. Každý rodič chce pro své dítě jen to nejlepší, ale měli bychom si stanovit priority a uvědomit si, jestli je podstatnější kupovat dítěti každý měsíc krásné oblečení a zahrnovat ho luxusem

s vědomím, že mu výchovu vytížených rodičů supluje samota, nebo ho zahrnout láskou, svou přítomností, to vše možná na úkor přepychu. Které dítě bude ve finále „bohatší“? To, které bude zahrnuto bohatstvím a majetkem, nebo to, které bude žít v citovém a morálním bohatství? Řekla bych, že naučit se skromnosti a pokoře není nikdy na škodu a pokud bych měla volit sama za sebe, byla bych pro druhou možnost. Dát svému dítěti pozornost, čas a lásku, naučit ho morálním hodnotám a vychovat ho v rodinném prostředí, kde panuje láska, porozumění, tolerance a členové rodiny jsou si rovnými partnery, je podle mě nad všechny poklady světa. Vzpomínky na chvíle, které jsme společně strávili, budou dítě provázet celý život. Navíc je velice pravděpodobné, že až dítě vyrostne a založí si rodinu, bude se chovat ke svým dětem podobně, jako se k němu chovám nyní já.

Cílem tohoto závěru není udělování rad do života, ani poskytnutí návodu, jak se správně chovat. Vyjádřila jsem zde pouze svůj subjektivní názor na problematiku, které jsem se ve své bakalářské práci věnovala.

Nakonec bych se ještě ráda vrátila k myšlence zrcadla a jeho odrazu. Mnohdy se rozčilujeme nad tím, jaké se dnešní děti chovají či jak mají pokřivené hodnoty, a zdůrazňujeme, jak ta naše generace, nebo generace našich rodičů a prarodičů byla úplně jiná. Ano byla. Ale koukněte se také do jejich dětství. Minulé generace byly totiž vychovávány úplně jinak, žily v jiné společnosti, která jim vštěpovala jiné zásady – a v tom je „kámen úrazu“. Jsme to právě my, dospělí, kteří jdeme svým dětem příkladem. My jsme to pomyslné zrcadlo a naše děti jsou naším obrazem. Musíme si tedy uvědomit, že stěžujeme-li si na dnešní mládež, nadáváme v podstatě sami na sebe. Nebylo by proto lepší, zastavit se, přehodnotit svůj život a začít se změnou sami u sebe, abychom mohli být hrdí na to, že zrcadlo není nepokřivené a tudíž že i jeho obraz bude odpovídat originálu?

Seznam použité literatury

ANZENBACHER, A. *Úvod do filosofie*. Praha: PORTÁL, 2004. ISBN 80-7178-804-X.

BONDY, E. *Antická filosofie*. Praha: SDRUŽENÍ NA PODPORU VYDÁVÁNÍ ČASOPISŮ V EDICI VOKNO, 1994. ISBN 80-85239-26-4.

CIPRO, M. *Encyklopedie prameny výchovy: Galerie světových pedagogů I*. Praha: vlastním nákladem 2002. ISBN 80-238-7452-7.

CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: PANORAMA, 1984. ISBN – neuveden.

DE CRESCENZO, L. *Příběhy řecké filosofie Sokrates a ti druzí*. Praha: DOKOŘÁN, 2004. ISBN 80-86569-66-7.

DURANDO, F. *Starověké Řecko*. Praha: REBO, 2008. ISBN 80-7243-055-6.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: PAIDO, 1998. ISBN 80-85931-07-9.

KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: DĚDICTVÍ KOMENSKÉHO, 1909. ISBN – neuveden.

KUČERA, Z.; ŠTVERÁK, V. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*. Praha: KAROLINUM, 1999. ISBN 80-7184-626-0.

LÖWE, G.; STOLL, H. A. *Abc antika*. Praha: ORBIS, 1974. ISBN – neuveden.

MACRONE, M. *Od Aristotela k virtuální realitě*. Praha: BRÁNA, 1999. ISBN – neuveden.

MACHOVEC, D. *Dějiny antické filosofie*. Jinočany: H a H, 1993. ISBN 80-85467-62-3.

MEDYNSKIJ, I. N. *Dějiny pedagogiky*. Praha: STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ

NAKLADATELSTVÍ, 1950. ISBN – neuveden.

PALOUŠ, R. *Heretická škola – O filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. Praha: OIKOYMENH, 2008. ISBN 978-80-7298-302-5.

PATOČKA, J. *Sókratés – Přednášky z antické filosofie*. Praha: STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ, 1991. ISBN 80-04-25383-0.

PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: KAROLINUM, 2004. ISBN 80-246-0076-5.

PLATÓN, *Euthyfrón, Obrana Sókrata, Kritón, Faidón, Kratylos, Theaitétos, Sofistéš, Politikos*. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-062-9.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

RÁDL, E. *Dějiny filosofie I*. Praha: VOTOBIA, 1998. ISBN 80-7220-063-1.

RICKEN, F. *Antická filosofie*. Olomouc: STUDIO NAKLADATELSTVÍ OLOMOUC, 2002. ISBN 80-7182-134-9.

STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha: ZVON, 1992. ISBN 80-7113-058-3.

VACÍNOVÁ, T. *Dějiny vzdělání od antiky po Komenského*. Praha: UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO, 2009. ISBN 978-80-86723-74-7.

VÁŇOVÁ, R. *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. Praha: UNIVERZITA KARLOVA, 2003. ISBN 80-7290-122-22.

VOLNÝ, Z. *Toulky minulostí světa 2*. Praha: BARONET & VIA FACTI, 2000. ISBN 80-238-5708-8.

XENOFÓN, *Vzpomínky na Sókrata*. Praha: SVOBODA, 1972. ISBN – neuveden.

Seznam příloh

Příloha č. I.

Arthur Danto: Svět umění [online]. In: *Aluze. Revue pro literaturu, filozofii a jiné*, 2009, č. 1, str. 66 – 74. Dostupné na WWW:

<http://aluze.cz/2009_01/08_studie_danto.pdf>. Cit. 26. 3. 2010.

Svět umění

Arthur Danto

Hamlet:
Vy nevidíte nic?

Královna:
Nic, vůbec nic, a přece vidím všechno.

Shakespeare: *Hamlet*, 3. dějství, scéna IV1

Hamlet i Sókratés, ač jeden pochvalně a druhý hanlivě, hovořili o umění jako o zrcadlu nastaveném přírodě. Jako mnohé jiné neshody v postojích i tato má svůj věcný základ. Sókratés viděl v zrcadlech pouhý odraz toho, co beztak sami vidíme, takže umění – pokud zrcadlí – skýtá jen zbytečné, byť věrné duplikáty toho, jak se nám věci jeví, a nemá tudíž vůbec žádnou kognitivní hodnotu. Hamlet si bystře všiml jednoho pozoruhodného rysu zrcadlících povrchů, jmenovitě toho, že odhalují něco, co bychom jinak neviděli – naši vlastní tvář a podobu –, takže umění, pokud zrcadlí, nám odhaluje nás samé, čímž vykazuje i podle sokratovských měřítek přeci jen jakýsi kognitivní přínos. Jako filozofovi mi nicméně připadá Sókratovo pojetí chybné z jiného, i když možná méně zásadního důvodu. Je-li zrcadlový odraz objektu *o* skutečně imitací *o* a umění je skutečně nápodobou, pak jsou zrcadlové odrazy uměním. Ty ovšem uměním nejsou, právě tak jako vrátit zbraň do rukou šílenec není spravedlnost. Od Sókrata bychom čekali, že odkaz k zrcadlení bude právě tím potouchlým protipříkladem, který užije, aby tuto teorii vyvrátil. On ji tím ale naopak ilustruje. Nutí-li nás však tato teorie klasifikovat *zrcadlové odrazy* jako umění, prozrazuje tím sama svou nedostatečnost: „být imitací“ jako postačující podmínka pro „být uměním“ prostě neobstojí. Avšak možná právě proto, že se v časech Sókratových i dobách pozdějších umělci napodobováním *de facto* zabývali, zůstaly nedostatky této teorie bez povšimnutí až do vynálezu fotografie. Jakmile byla však *mimésis* odmítnuta coby podmínka postačující, byla rychle zavržena i jako podmínka nutná. Od úspěchu Kandinského se mimetické vlastnosti malby ocitly natolik na periferii kritického zájmu, že některá díla přežila spíše navzdory těmto svým ctnostem, jejichž dokonalost byla kdysi velebena jako esence umění, a byla málem degradována na pouhé ilustrace.

V sókratovské debatě se samozřejmě předpokládá, že analyzovaný pojem všichni její účastníci dobře znají, protože jejím cílem je přiřadit definující termín k běžně užívanému výrazu, a zkouška adekvátnosti by měla spočívat v poukazu na to, že první termín analyzuje a vztahuje se na všechny a pouze ty věci, které jsou správně označeny výrazem druhým. Navzdory známému „vím, že nic nevím“ museli tedy Sókratovi posluchači vědět, co je umění, právě tak jako věděli, co se jim líbí, a teorie umění, zde považovaná za reálnou definici pojmu „umění“, by tedy lidem moc nepomohla rozpoznat případy jejího užití. Jejich výchozí schopnost rozeznat umění je právě tím, čím se má adekvátnost teorie testovat, a problém spočívá pouze v explikaci toho, co již vědí. Je to právě *naše* užívání

tohoto pojmu, jež má teorie údajně podchytit. Měli bychom být schopni, jak se nedávno vyjádřil jeden autor, „oddělit ty objekty, které jsou uměleckými díly, od těch, které jimi nejsou [...] neboť víme, jak správně užívat slovo ‚umění‘ a výraz ‚umělecké dílo‘“. Teorie se z tohoto pohledu podobají zrcadlovým odrazům v pojetí Sókratově, neboť odhalují to, co již víme; jsou nadbytečným odrazem běžné jazykové praxe, kterou mistrně ovládáme.

Odlíšit umění od jiných věcí však zdaleka není tak snadný úkol ani pro rodilé mluvčí, neboť v dnešní době si člověk vůbec nemusí všimnout, že se pohybuje na půdě umění bez toho, že by mu to teorie sdělila. A částečný důvod, proč tomu tak je, spočívá v tom, že se tento prostor stává uměleckým právě díky teoriím umění, neboť jedním z úkolů teorie, krom toho, že nám pomáhá rozlišit umění od ostatních věcí, spočívá v tom, že umění umožňuje. Glaukón a jeho druzí sotva věděli, co je a co není umění: jinak by se nenechali svést zrcadlovými odrazy.

I

Předpokládejme, že se objeví celé nové třídy uměleckých děl podobá objevu celé nové třídy faktů, tedy něčemu, co si žádá teoretického vysvětlení. Ve vědě, tak jako jinde, často přizpůsobujeme nová fakta starým teoriím prostřednictvím pomocných hypotéz, což je prominutelný konzervativismus, pokud považujeme danou teorii za příliš hodnotnou, než abychom ji rovnou hodili přes palubu. Teorie umění jako imitace (TI) je, pokud se nad ní trochu zamyslíme, neobyčejně přesvědčivou teorií vysvětlující velké množství jevů týkajících se tvorby i hodnocení uměleckých děl, která do této složité oblasti přináší překvapivý řád. Navíc je velmi jednoduché bránit ji proti mnoha údajným protipříkladům takovými pomocnými hypotézami, jako že umělec, který se od nápodoby odklonil, je perverzní, neschopný nebo šílený. Neschopnost, podvádění či bláznovství jsou ovšem testovatelné hypotézy. Představme si tedy, že testy prokážou, že tyto hypotézy jsou nesprávné, že naše teorie, kterou již nelze zachránit, musí být nahrazena, a že se vypracuje nová teorie, která z toho, co vysvětlovala ta předchozí, zachová vše, co může, ale vysvětlí také dosud nevysvětlená fakta. Uvažujeme-li tímto způsobem, můžeme prezentovat určité epizody v dějinách umění podobně jako jisté epizody v dějinách vědy, v nichž dochází ke změně paradigmatu a kdy odmítnutí zavírat oči před určitými fakty, částečně způsobené předpojatostí, zvykem či vlastními zájmy, vychází z toho, že dobře potvrzená nebo alespoň široce přijímaná teorie je natolik ohrožena, že se vše, co dávalo smysl, hroutí.

Takové epizody se začaly objevovat s nástupem postimpresionismu v malířství. Z hlediska převládající umělecké teorie (TI) je bylo možné přijmout nanejvýš jako nepovedené umění: alternativou bylo označit je za nezapné žerty, pokusy o sebezviditelnění nebo vizuální projevy záchvatů šílenství. Na to, aby mohly být přijaty jako umění rovnocenné *Proměnění Páně* (o Landseerově jelenovi nemluvě), nemuselo dojít ani tak k převratné změně vkusu jako spíš k teoretickému přehodnocení zcela zásadního rázu, které zahrnovalo nejen uznání těchto objektů za umění, ale zdůraznění nových významných rysů již uznaných uměleckých děl, kterým musel být nyní přiznán status umění na zcela jiném základě. V důsledku přijetí této nové teorie došlo nejen k akceptování postimpresionistických obrazů jako uměleckých děl, ale i k přestěhování různých objektů (masek, zbraní atd.) z antropologických muzeí (a všelijakých dalších míst) do *musées des beaux arts*, aniž by – což se dalo očekávat, neboť kritériem pro přijetí nové teorie je, že zachová vše, co vysvětlovala teorie starší – se cokoli muselo z *musées des beaux arts* stěhovat ven (i když v nich proběhly jisté vnitřní přesuny mezi výstavními plochami a depozitáři). Bezpočet rodilých mluvčích si ve svých předměstských domcích nad křbovou římsu pověsilo nepřeborné množství replik paradigmatických příkladů ilustrujících pojem „umělecké dílo“, které by jejich edvardovským předkům přivodily záchvat jazykové mrtvice.

Jisté že zjednodušují, když mluvíme o jedné teorii: historicky jich bylo více, ale není nezajímavé, že všechny byly více méně definovány v pojmech TI. Rozmanitost dějin umění musí ustoupit potřebám logického výkladu, takže se budu tvářit, jako by existovala pouze jediná nástupkyně TI, přičemž tuto historickou nepravdu částečně vykompenzuji tím, že vyberu tu, která byla skutečně formulována. Dle této teorie neměli být dotyční umělci chápáni jako neúspěšní napodobitelé reálných tvarů, ale jako úspěšní tvůrci tvarů nových, právě tak reálných jako ty nejlepší ukázky dřívějšího umění, které byly považovány za věrné imitace. Umění bylo koneckonců již dlouho považováno za tvůrčí aktivitu (dle Vasariho byl prvním umělcem Bůh), a postimpresionisté měli být považováni za skutečné tvůr-

ce, usilující, slovy Rogera Frye, „nikoli o iluzi, ale o realitu“. Tato teorie (TR)² umožnila zcela nový způsob pohledu na současnou i starší malbu. Hrubá kresba u Van Gogha či u Cézanna, vymknutí formy z kontury u Rouaulta a Dufyho, arbitrární užití barevných ploch u Gauguina a fauvistů, to vše lze interpretovat jako různé způsoby, jak upoutat pozornost k tomu, že se *nejedná* o nápodobu, neboť záměrem rozhodně nebyl žádný klam. Logicky by to odpovídalo tomu, kdybychom na perfektně padělanou dolarovou bankovku natiskli nápis „toto není legální platidlo“, takže by výsledný objekt (padělek s popiskou) znemožnil, aby byl kdokoli oklamán. Nejde o klamavou dolarovou bankovku, avšak to, že neklame, též automaticky neznamená, že jde o bankovku pravou. Zaujímá nově otevřené pole mezi reálnými objekty a reálnými duplikáty reálných objektů. Je to „neduplikát“, chceme-li na to mít slovo, nový přírůstek do světa. Van Goghovi *Jedlíci brambor* se tak v důsledku jistých nepřehlédnutelných zkresení stávají neduplikátem skutečných jedlíků brambor. A protože ti jedlíci nejsou duplikáty dalších jedlíků brambor, Van Goghův obraz, coby neimitace, má stejné právo nazývat se reálným objektem jako jeho předpokládaná předloha. Prostřednictvím této teorie (TR) se umělecká díla vrátila zpět do spleti věcí, odkud je sókratovská teorie chtěla vyhostit: nejsou-li skutečnější než to, co vytváří tesař, přinejmenším nejsou skutečná méně. Postimpresionisté dosáhli vítězství na poli ontologie.

Díla, která nás obklopují dnes, musíme chápat skrze TR. Roy Lichtenstein například maluje komiksové stripy, i když jsou tři až čtyři metry vysoké. Jedná se o komiksové obrázky známé z bulvárního tisku poměrně věrně převedené do obřích rozměrů. Právě tyto rozměry zde však hrají roli. Zručný grafik může vyrýt *Madonu kancléře Rolina* na špendlíkovou hlavičku a člověk s dobrým zrakem ji rozpozná; rytina Barnetta Newmana v podobných rozměrech by však byla pouhou skvrnou, dílo by zmenšením zaniklo. *Fotografie* Lichtensteinova plátna bude nerozeznatelná od fotografie odpovídajícího obrázku *Stevea Canyona*.³ Fotografie však nezachytí rozměry, čímž se stává právě tak neadekvátní reprodukcí jako černobílá rytina Botticelliho: rozměry jsou v prvním případě stejně důležité jako barevnost v druhém. Lichtensteinovy obrazy tak nejsou napodobeninami, nýbrž novými entitami, jakými by byli například obří slímáci. Jasper Johns maluje naopak objekty, u kterých rozměry nehrají roli. Jeho objekty však nemohou být napodobeninami, neboť mají tu pozoruhodnou vlastnost, že jakákoli zamýšlená kopie kteréhokoli členu této třídy objektů by se stala automaticky členem této třídy, takže jsou tyto objekty logicky nenapodobitelné. Kopie kterékoli číslice je tak sama touto číslicí, obraz trojky je trojka provedená v barvě. Johns maluje terče, vlajky a mapy. Nakonec pak dva z našich průkopníků – Robert Rauschenberg a Claes Oldenburg – vyrobili opravdové postele, což doufám nejsou bezděčné odkazy k Platónovi.

Rauschenbergova postel visí na stěně a je nepravidelně pocákaná lakýrníckými barvami. Oldenburgova postel je kosodélník, na jednom konci je užší než na druhém; dalo by se říci, že má vestavěnou perspektivu, zkrátka postel ideální pro malé ložnice. Coby postele se prodávají za nehorázně přemrštěné ceny, v každé z nich se však dá spát: Rauschenberg jednou vyjádřil obavu, že by někdo mohl do jeho postele vlézt a usnout v ní. Nyní si představme jistého Tvrdolína – upřímného člověka, leč známého ignoranta –, který neví, že se jedná o umění a naivně si myslí, že jsou to prostě postele. Barevné cákance na Rauschenbergově posteli přičte na účet lajdáctví jejího majitele a deformaci Oldenburgovy postele připíše nešikovnosti jejího výrobce, případně vrtochům toho, kdo si ji nechal na míru zhotovit. Dopustil by se chyby, ale chyby dosti zvláštního druhu – ne nepodobné té, které se dopustili překvapení ptáci, když zobali Zeuxidovy falešné hrozny. Spletili si umění s realitou, tak jako náš Tvrdolín. Jenže podle TR zde realita byla záměrem. Lze si splest realitu s realitou? Jak máme popsát Tvrdolínův omyl? Čím se vlastně liší Oldenburgův výtvar od nepovedené postele? Tato otázka je ekvivalentní dotazu, proč jde o umění, a tímto dotazem vstupujeme do domény otázek konceptuálních, kde rodič mluvčí nejsou nejlepšími průvodci: oni sami v tom nemají jasno.

II

Splest si umělecké dílo s reálným objektem není nic pozoruhodného, je-li dílo právě tím reálným objektem, se kterým jsme si ho spletili. Jde o to, jak se takových chyb vyvarovat či jak je napravit, když už se jednou staly. Uměleckým dílem je postel, nikoli iluze postele, takže zde nedochází k ničemu, co by se podobalo bolestivému střetu s plochou, po

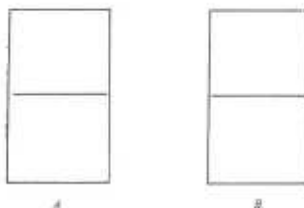
němž ptákům došlo, že je Zeuxis napálil. Kdyby hlídač v galerii Tvrdolína neupozornil, že na uměleckých dílech se nespí, možná by nikdy nezjistil, že je to umělecké dílo, a ne postel. A protože vlastně nelze zjistit, že postel není postel, jak má Tvrdolín přijít na to, že se spletl? Je zapotřebí jistého druhu vysvětlení, protože zde jde o zvláštní chybu filozofické povahy. Jsou-li správně dobře známé teze P. F. Strawsona, je to podobná chyba, jako když zaměníme nějakou osobu za její fyzické tělo, přičemž dotyčná osoba jím opravdu je v tom smyslu, že celá řada vlastností, které oprávněně přisuzujeme fyzickým tělům, je stejně adekvátně a podle stejných kritérií přisuzována osobám. Nelze totiž zjistit, že dotyčná osoba fyzickým tělem není.

Začneme třeba vysvětlením, že barevné skvrny si nemůžeme odmyslet, že tvoří integrální součást daného objektu, takže tento objekt není jen postel, která je náhodou počkaná barevnými skvrnami, ale komplexní objekt složený z postele a barevných cákanců: je to malba-postel. V podobném smyslu není osoba fyzickým tělem, které má navíc – jak už to tak bývá – jakési myšlenky, ale komplexní entitou sestávající z těla a stavů mysli: je to vědomé tělo. Osoby, tak jako umělecká díla, tudíž nelze brát jako entity, které lze rozložit na soubory jejich částí – v tomto smyslu jsou primitivní. Řeceno přesněji: barevné cákance nejsou částí reálného objektu – postele –, která je náhodou částí uměleckého díla, ale jsou, *stejně jako* postel, částí uměleckého díla jako takového. Z toho můžeme zobecnit hrubou charakteristiku uměleckých děl, jejichž části tvoří reálné objekty: ne každá část uměleckého díla *A* je částí reálného objektu *R*, kdy *R* je částí *A* a může být navíc od *A* oddělena a považována *pouze* za *R*. Potud by tedy bylo chybou splést si *A* s jeho částí, jmenovitě s *R*, i když by nebylo nesprávné říci, že *A* je *R*, že ono umělecké dílo je postel. Spona „je“ v předchozí větě si však žádá vysvětlení.

Existuje *je* vyskytující se často ve výrocích o uměleckých dílech, které nemá ani význam identity, ani není predikací. Není to ani *je* existence, ani *je* identifikace, ani nějaké *je* speciálně vytvořené k určitému filozofickému účelu. Nicméně se obecně užívá a je běžnou součástí slovníku dětí. Ide o ten význam *je*, kterého užije dítě, když mu ukážeme kolečko a trojúhelník a zeptáme se jej, co je on a co je jeho sestra: dítě ukáže na trojúhelník a řekne: „To jsem já“; anebo když pán vedle mne v odpovědi na můj dotaz ukáže na muže v nachovém hávu a řekne: „Tamten je Lear“; anebo když v galerii ukáží své společnosti na obraze, na který se díváme, určité místo a řeknu: „Ta bílá skvrna je Ikaros“.

V těchto situacích nemáme na mysli, že to, na co ukazujeme, zastupuje či reprezentuje to, o čemž říkáme, že tím je, neboť slovo „Ikaros“ zastupuje či reprezentuje Ikaros: ve stejném smyslu tohoto *je* bych neukázal na ono slovo a neřekl bych: „To je Ikaros.“ Věta „Toto *a* je *b*“ vůbec neodporuje větě „Toto *a* není *b*“, kdy se v té první užívá *je* v tomto smyslu a v druhé v nějakém jiném, i když *a* a *b* znamenají v obou totéž. Často je pravdivost první věty dokonce *podmíněna* pravdivostí té druhé. První věta je totiž neslučitelná s „Toto *a* není *b*“, jen pokud ono *je* znovu užijeme ve stejném smyslu. Protože pro toto *je* nenacházím vhodné slovo, označím jej za *je* umělecké identifikace. Vždy, když jej užijeme, označuje *a* nějakou specifickou fyzikální vlastnost nebo fyzikální část nějakého objektu, přičemž nutnou podmínkou, aby něco mohlo být uměleckým dílem, je, že určitá jeho část nebo vlastnost je označena podmětem věty, v níž je užito ono speciální *je*. Toto *je* má mimochodem blízké příbuzné v mytických výrocích. (Tudíž někdo *je* Quetzalcoatl; toto *jsou* Herkulovy sloupy.)

Uvedu příklad. Dva umělci dostanou zakázku na výzdobu východní a západní stěny přírodovědecké knihovny freskami: první se bude jmenovat *Newtonův první zákon*, druhá *Newtonův třetí zákon*. Obě malby, když jsou nakonec odhaleny, vypadají – pomíne-li rozměr – takto:



Budu předpokládat, že coby objekty jsou tato dvě díla nerozlišitelná: černá horizontální čára na bílém pozadí, stejná co do rozměrů i polohy. *B* vysvětluje své dílo následovně: těleso působící silou dolů tlačí na těleso působící silou vzhůru – reakce spodního tělesa je v opačném směru k akci tělesa horního. *A* své dílo vysvětluje takto: čára v prostoru představuje dráhu izolované částice. Tato dráha vede od jednoho konce obrazu k druhému, aby tak vzbudila dojem, že jeho plochu *přesahuje*. Kdyby končila nebo začínala na ploše obrazu, byla by její dráha zakřivená: ta ovšem musí být rovnoběžná s horní i dolní hranou obrazu, neboť kdyby byla k jedné blíže, musela by existovat nějaká síla, která to způsobila, což by bylo v rozporu s tím, že jde o dráhu *izolované* částice.

Z těchto uměleckých identifikací vyplývá mnohé. Vnímáme-li čáru uprostřed jako hranu (těleso působí na těleso), předpokládá to identifikaci horní i spodní polky obrazu jako obdélníku a jako dvou různých celků (ne nezbytně jako dvou těles, protože čára by mohla být hranou *jednoho* tělesa vyčnívajícího – nahoru či dolů – do prázdného prostoru). Je-li to hrana, pak nemůžeme brát celou plochu malby jako jeden prostor: tvoří ji dva tvary, nebo jeden tvar a jeden ne-tvar. Celou plochu bychom mohli považovat za jeden prostor, jen pokud bychom brali prostřední horizontálu jako čáru, která není hranou. To ovšem málem vyžaduje třírozměrnou interpretaci celého obrazu: čára by mohla vést *nad* plochým povrchem (*Let letadla*), *pod* ním (*Dráha ponorky*), *na* něm (*Čára*), *v* něm (*Prasklina*), nebo *skrze* něj (*Newtonův první zákon*) – i když v tomto posledním případě by nešlo o plochý povrch, ale o transparentní protnutí absolutního prostoru. Užití všech těchto předložek se nám ozřejmí, když si představíme svislý příčný řez kolmý k povrchu obrazu. V závislosti na užití daného předložkového spojení pak plocha obrazu buďto bude, anebo nebude (umělecky) přerušena horizontálním prvkem. Budeme-li čáru chápat jako přímkou procházející *skrze* prostor, pak okraje obrazu vlastně nepředstavují hranice prostoru: vede-li přímka mimo obraz, pak i prostor obrazu *přesahuje* a my s ní tento prostor sdílíme. V případě *B* však okraje obrazu mohou tvořit i jeho součást, a to když zobrazená tělesa vyplňují prostor tak, že okraje obrazu jsou také jejich okraji. Pak budou vrcholy obrazu současně vrcholy těles, ovšem s tím, že tělesa budou mít o čtyři vrcholy více než samotný obraz: tyto čtyři vrcholy budou částí uměleckého díla, nikoliv však již částí reálného objektu. Čelní stěny těles mohou být totožné s lícem obrazu, takže když se na obraz díváme, díváme se na tyto čelní stěny: *prostor* však nemá líc, takže čteme-li obraz jako *A*, pak dílo žádný líc nemá a líc fyzikálního objektu nebude součástí uměleckého díla. Všimněme si, jak zde jedna umělecká identifikace plodí druhou a jak jsme, v souladu s danou identifikací, *nuceni* k identifikacím jiným, zatímco další jsou *vyloučeny*: daná identifikace de facto určuje, z kolika částí dílo sestává. Různé identifikace se, obecně vzato, vzájemně vylučují a lze říci, že každá vytváří jiné umělecké dílo, přestože součástí každého uměleckého díla je stejný reálný objekt – nebo alespoň části reálného objektu tvoří součást díla. Existují samozřejmě i nesmyslné identifikace: horizontálu uprostřed nelze podle mne smysluplně interpretovat jako *Marnou lásky snahu* nebo jako *Pokušení svatého Antonína*. Všimněme si konečně, že přijetí jedné identifikace namísto druhé znamená v podstatě vyměnit jeden *svět* za jiný. Mohli bychom se například rázem ocitnout v tichém poetickém světě, kdybychom horní plochu identifikovali jako čistou oblohou bez mráčků, která se dole odráží v klidné vodní hladině, jako bělost oddělenou od jiné bělosti imaginární hranicí horizontu.

Tvrdočin, který naši debatu zpovzdálí sledoval, nyní protestuje a říká, že *nevidí nic než barvy*: bíle natřený obdélník, přes který vede černá čára. A nemá snad pravdu? Vždyť je to vsutku vše, co vidí, vše, co může kdokoli vidět, včetně nás estétů. Kdyby nás totiž požádal, abychom mu ukázali, čeho si nevíme, a dokázali mu tím, že má před sebou umělecké dílo (*Nebe a moře*), nemůžeme mu vyhovět, protože vůbec nic nepěhlédli. (Bylo by absurdní předpokládat, že něco přehlédli, že je zde cosi drobného, na co bychom mohli ukázat, a on by na to upřel zrak a řekl: „Je to tak! Je to opravdu umělecké dílo!“) Tvrdočinovi nelze pomoci, dokud si neosvojí ono *je umělecké identifikace a nevytvoří* tak umělecké dílo. Není-li toho schopen, pak nikdy neuvidí umělecká díla: bude jako dítě, které vidí klacky jako klacky.

Co však říct o čisté abstrakci, například o něčem, co vypadá stejně jako *A*, ale je nazváno *Č. ?* Abstraktní umělec z Desáté ulice bude svezepě trvat na tom, že na obraze kromě bílé a černé barvy nic jiného není, takže žádný z předchozích předmětných popisů není vhodný. Čím se tedy liší od Tvrdočiny, jehož ignorantské výroky se od těch jeho nijak

neliší? A jak to, že na rozdíl od Tvrdočinova názoru se podle něj jedná o umělecké dílo, ačkoli se oba shodnou na tom, že tu není nic víc, než co můžeme vidět? Odpověď, která se nejspíš nebude líbit puristům žádného ražení, zní, že se tento umělec vrátil k materiálnosti barvy skrze atmosféru tvořenou uměleckými teoriemi a historií starší i současné malby. Jejich prvky chce ze svého díla vypudit, následkem čehož jeho tvorba do této atmosféry a do této historie patří. Docílil abstrakce tím, že odmítl umělecké identifikace a navrátil se do reálného světa, z něhož nás (dle jeho názoru) tyto identifikace vyháňají – v duchu Čching-juena, který píše:

Předtím, než jsem třicet let studoval Zen, jsem viděl hory jako hory a řeky jako řeky. Když jsem došel k vyššímu stadiu poznání, viděl jsem, že hory nejsou horami a řeky nejsou řekami. Ale nyní, když jsem dospěl k samotné podstatě, spočívá má duše v klidu. Vidím totiž opět hory jako hory a řeky jako řeky.

To, jak náš umělec popisuje, co vytvořil, závisí logicky na teoriích a na historii, které odmítá. Rozdíl mezi jeho a Tvrdočinovým tvrzením „Tady je černá barva a bílá barva a nic jiného“ spočívá v tom, že stále užívá ono *je umělecké identifikace*, takže když řekne „Tato černá barva je černá barva“, není to tautologie. Tak daleko se Tvrdočin nedostal. Vidět něco jako umění vyžaduje cosi, co oko nemůže odhalit – atmosféru umělecké teorie, znalost dějin umění: svět umění.

III

Pan Andy Warhol, pop-artový umělec, vystavuje duplikáty krabic Brillo, narovnané do výšky, pěkně naskládané na sebe jako ve skladu v supermarketu. Jsou sice ze dřeva – pomalovaného, aby vypadalo jako karton – ale proč ne. Parafrázujeme-li kritika Timesů: když smíme udělat duplikát lidské bytosti z bronzu, proč bychom nemohli vytvořit duplikát krabic Brillo z překližky? Tyto krabice stojí shodou okolností 2 x 10³násobek ceny jejich všedních dvojnůžek z běžného života, což je rozdíl, který můžeme stěží připsat větrlivosti dřevěných krabic. Firma Brillo by jistě mohla s mírným zvýšením nákladů začít své krabice vyrábět z překližky, aniž by se z nich tak stala umělecká díla, a pan Warhol by mohl *ty své* dělat z kartonu, aniž by přestaly být uměním. Zapomeňme tedy na otázku *inherentní* hodnoty a zeptejme se, proč lidé od Brilla nemohou vyrábět umění a proč naopak Andy Warhol umění dělat *musí*. Pravdou je, že jeho krabice jsou vyrobeny ručně. Je to jako bláznivé převrácení Picassovy strategie, když na kresbu nalepil nálepkou z láhve Suze, čímž chtěl říci, že akademický umělec snažící se o přesné napodobení reálné věci stejně nikdy realitu opravdu nedostihne: proč tedy rovnou onu skutečnou věc *nepoužít*? Pop-artová umělci ručně pracně reprodukuji sériově vyráběné objekty, např. malují nálepky na plechovky od kávy. (A známá pochvala „stoprocentně ruční práce“ se k jeho lítosti vytrácí ze slovníku galerijního průvodce.) Ve vynaložené práci však rozdíl spočítat nemůžeme: vytesá-li někdo oblázky z kamene, pak je pečlivě vyskládá a dílo nazve *Hromada štěrku*, může odkázat k teorii pracovní hodnoty, aby zdůvodnil cenu, kterou za dílo požaduje. Otázkou však zůstává: proč je to umění? A proč má vůbec pan Warhol potřebu tyhle věci *dělat*? Proč rovnou na jednu krabici nenaškrábe svůj podpis? Anebo proč jednu nezmačká a nevystaví ji jako *Zmačkanou krabici Brillo* („Protest proti mechanizaci...“), anebo prostě nevystaví krabici Brillo coby *Nezmačkanou krabici Brillo* („Smělé potvrzení plastické autentičnosti průmyslového...“)? Je tento muž jakýsi Midas, který vše, na co sáhne, promění ve zlato čistého umění? A neskládá se celý svět z latentních uměleckých děl, která jen čekají, tak jako reálný chléb a víno, až budou prostřednictvím jakéhosi temného mystéria přetvořeny v tělo a krev svátosti, které jsou od nich nerozlišitelné? Je úplně jedno, že krabice Brillo nemusí být dobrým a už vůbec ne vynikajícím uměním. Impozantní je již samotný fakt, že vůbec uměním jsou. Jestliže jím však jsou, proč jím nejsou krabice Brillo ve skladu, které jsou od nich nerozeznatelné? Anebo už žádný rozdíl mezi uměním a realitou neexistuje?

Představme si, že někdo sbírá objekty (*ready-mades*) včetně krabic Brillo. Jeho výstavu chválíme pro rozmanitost, důvtipnost a tak podobně. Jeho příští výstava však sestává výhradně z krabic Brillo a kritika ji označí za nudnou, repetitivní, vykrádající sebe sama – anebo důmyslnější, poukáže na umělcovu posedlost pravidelností a opakováním à la *Loni v Marienbadu*. Anebo umělec krabice nakupí do výšky a nechá mezi nimi jen úzkou uličku:

[71]

opatrně našlapujeme mezi těmi narovnanými neprůhlednými haldami a zažíváme při tom nepříjemné pocity, pročez to v recenzi popíšeme jako výraz obklíčení konzumem, který nás uvěžňuje; anebo řekneme, že je autor novodobý stavitel pyramid. Je sice pravda, že tohle neřekneme o skladníkovi, ale skladiště není galerie a my prostě nemůžeme kartony Brillo oddělit od galerie, ve které se nacházejí, tak jako nelze oddělit Rauschenbergovu postel od barvy, již je pocákána. Mimo galerii jsou to lepenkové krabice, tak jako je Rauschenbergova postel očištěná od barvy prostě postel: tou také konec konců byla, než se proměnila v umění. Ovšem když se nad tím zamyslíme, zjistíme, že náš umělec vlastně nutně selhal ve své snaze vytvořit pouhý reálný objekt. Vytvořil umělecké dílo; použitím krabic Brillo jen rozšířil prostředky, které má umělec k dispozici, obohatil repertoár *uměleckých nástrojů*, jako tento repertoár svého času obohatily olejové barvy nebo litografické pero.

To, co nakonec činí rozdíl mezi krabicí Brillo a uměleckým dílem sestávajícím z krabice Brillo, je určitá teorie umění. Je to tato teorie, která krabici povyšší do světa umění a která zabrání, aby zase sklouzla na úroveň reálného objektu, kterým ve skutečnosti je (ve smyslu *je* odlišném od *je* umělecké identifikace). Bez této teorie samozřejmě krabici považovat za umění nebudeme. K tomu, abychom ji viděli jako součást světa umění, si musíme osvojit hodně z teorie umění, stejně jako notnou část nedávné historie newyorské malby. Před padesáti lety by krabice uměním být nemohla. Právě tak ovšem nemohlo za daných okolností ve středověku existovat letecké pojištění nebo v době etruské korekční páska. Svět musí být na určité věci připraven: ten umělecký neméně než ten reálný. Role teorií umění, dnes stejně jako v minulosti, spočívá v tom, že umožňuje jak svět umění, tak i umění samo. Lidí, kteří malovali na stěny jeskyní v Lascaux, by dle mého názoru nikdy nenapadlo, že tvoří *umění*. Ledaže by existovali nějakí neolitické estetici.

IV

Svět umění se má ke skutečnému světu asi tak, jako se má obec Boží k obci pozemské. Některé objekty, stejně jako někteří jedinci, mají výhodu dvojího občanství, i když navzdory TR zůstává zásadní rozdíl mezi uměleckými díly a reálnými objekty. Možná to tušili již první protagonisté TI, kteří si nejasně uvědomovali nereálnost umění a které omezoval snad jen předpoklad, že pokud nejsou některé objekty reálné, mohou být už jedině klamné, a tím pádem musela umělecká díla nutně být jen imitací reálných objektů. Toto pojetí bylo příliš úzké. Tak to viděl Yeats když napsal: „Až vyjdu z přírody, nechci obléknout z přírodních věcí žádně podobu.“⁴ Je to jen věc volby: krabice Brillo patří do světa umění nemusí být ničím jiným než krabicí Brillo světa reálného; obě odděluje a spojuje ono *je* umělecké identifikace. Závěrem bych však chtěl říct několik slov k teoriím, které umění umožňují, a k jejich vzájemným vztahům, přičemž se jen letmo dotknu několika z nejtěžších filozofických otázek, které znám.

Budu nyní uvažovat o dvojici predikátů, které jsou vzájemně „protichůdné“, při vědomí vágnosti tohoto zastaralého termínu. Rozporné predikáty nejsou protichůdné, neboť oba členy takového páru se musí vztahovat na všechny objekty ve vesmíru, zatímco ani jeden z protichůdných pojmů se nemusí vztahovat na určité objekty ve vesmíru. Objekt musí nejdříve být jistého druhu, aby se na něj jeden z dvojice protichůdných termínů vztahoval, a pak se na něj musí vztahovat nejméně i nanejvýš jeden. Takže protichůdné predikáty nejsou termíny opačné, protože každý z dvojice opačných predikátů může být nepravdivý o nějakém objektu ve vesmíru zároveň, zatímco protichůdné termíny nemohou být oba nepravdivé – na některé objekty se žádný z dvojice protichůdných predikátů nevztahuje *rozumným způsobem*, není-li objekt správného druhu. Pak ale, je-li daný objekt onoho druhu, chovají se protichůdné predikáty jako predikáty rozporné. Jsou-li F a $\neg F$ protichůdné, objekt o musí být jistého druhu D , aby se na něj mohly rozumným způsobem vztahovat. Je-li o členem třídy D , pak je o buďto F , anebo $\neg F$, které se vzájemně vylučují. Třída dvojic protichůdných pojmů, které se rozumně vztahují na třídu (δ) D , budu nazývat třídou D -relevantních predikátů. Nezbytnou podmínkou, aby objekt byl druhu D , je, že alespoň jeden z dvojice D -relevantních protichůdných predikátů se na něj smysluplně vztahuje. Když ale objekt skutečně je druhu D , pak se na něj nejméně a nanejvýš jeden z dvojice D -relevantních protichůdných predikátů vztahuje.

Zaměříme se nyní na D -relevantní predikáty pro třídu uměleckých děl D . A necht' je F a $\neg F$ dvojicí takových predikátů. Může se stát, že po celé jedno období jsou všechna umě-

lecká díla ne- F . Ale protože se dosud neobjevilo nic, co by bylo jak uměleckým dílem, tak F , nikoho třeba nenapadne, že ne- F je umělecky relevantní predikát. Vlastnost být ne- F uměleckých děl zůstala nepovšimnuta. Oproti tomu všechna umělecká díla až do určité doby mohou být G , aniž by někoho napadlo, že by něco mohlo být uměleckým dílem a být ne- G . Lidé se vskutku mohli domnívat, že G je *definujícím rysem* umění, zatímco ve skutečnosti něco muselo nejdříve být uměním, než se na to mohlo G rozumně vztahovat: v tom případě by se ovšem mohla vlastnost ne- G vztahovat také na umělecká díla, takže samotné G nemohlo být definujícím rysem této třídy.

Nechť G znamená „je figurativní“ a F znamená „je expresivní“. V určitém čase mohou být F a G a predikáty jim protikladné jedinými predikáty, které kritika užívá. Bude-li nyní „+“ zastupovat daný predikát P a „-“ protichůdný predikát ne- P , můžeme sestavit následující tabulku:

	F	G
+	+	+
+	-	-
-	-	+
-	+	-

Každá řádka určuje existující styl v závislosti na slovníku, který má kritika k dispozici: figurativní a expresivní (např. fauvismus), figurativní a neexpresivní (Ingres), nefigurativní a expresivní (abstraktní expresionismus), nefigurativní a neexpresivní (geometrická abstrakce). Je jasné, že když přidáme další umělecky relevantní predikáty, zvýšíme tak počet existujících stylů na 2^n . Není samozřejmě snadné předem odhadnout, které predikáty budou přidány nebo nahrazeny protichůdnými, představme si však, že si nějaký umělec usmyslí, že H bude od této chvíle umělecky relevantní predikát pro jeho malbu. V takovém případě se jak H , tak ne- H stanou umělecky relevantní pro *všechny* obrazy, a pokud je dílo našeho umělce prvním a jediným obrazem, který je H , pak se každý jiný existující obraz stane ne- H a celá komunita obrazů se obohatí spolu se zdvojnásobením možností stylů, které mají k dispozici. Právě díky tomuto zpětnému obohacení entit světa umění je možné srovnávat Rafaela s De Kooningem či Lichtensteina s Michelangelem. Čím rozmanitější je škála umělecky relevantních predikátů, tím komplexnější budou jednotliví členové světa umění; a čím víc toho víme o celé populaci světa umění, tím bohatší bude naše zkušenost s každým z nich.

Zde si všimněme, že když máme m umělecky relevantních predikátů, bude vždy v poslední řadě m minusů. V této řadě by se mohli zabydlet puristé. Když jednou očistili svá plátna od všeho, co považují za nepodstatné, pyšní se, že se jim podařilo vydestilovat samotnou esenci umění. V tom se však mýlí: na jejich čtvercová monochromatická plátna se vztahuje přesně stejný počet umělecky relevantních predikátů jako na jakýkoli jiný člen světa umění a jejich plátna mohou *existovat coby* umění jen proto, že existují „nepuristické“ malby. Přísně vzato, Reinhardtův černý čtverec je umělecky stejně bohaté dílo jako Tizianova *Láska svatá a láska světská*. Zde vidíme, jak méně někdy může být více.

Jak už to bývá, móda si vybírá některé řádky naší tabulky stylů na úkor jiných: ve světě umění to určují muzea, znalci a další. Trvat na tom nebo se snažit, aby všichni umělci tvořili figurativně, třeba proto, aby se dostali na nějakou obzvláště prestižní výstavu, by zredukovalo tabulku přípustných stylů na polovinu: zbylo by $2^{n/2}$ způsobů, jak splnit tento požadavek, a muzea by pak mohla vystavit všechny takové „přístupy“ k danému tématu. To je však záležitost skoro čistě sociologická: každá řádka tabulky je stejně legitimní jako jakákoli jiná. Umělecký průlom dle mého spočívá v tom, když se někomu podaří přidat do tabulky sloupec. Umělci pak začnou více či méně pohoťovně obsazovat nově otevřené pozice: toto je pozoruhodný rys soudobého umění a pro ty, kteří naši tabulku neznají, je obtížné, ne-li nemožné, rozpoznat, že určité pozice jsou obsazené uměleckými díly. Bez příslušných teorií a historií světa umění by dané objekty ani nebyly uměleckými díly.

Krabice Brillo vstoupily do světa umění se stejně osvěžující nepatřičností, jakou přinesly postavy komedie *dell'arte do Ariadny na Naxu*. Ať už zní onen umělecky relevantní predikát, díky němuž byly krabice přijaty, jakkoli, zbytek světa umění se tak obohatil i tím, že se na jeho členy vztahuje protichůdný predikát, který je nově k dispozici. Vrátime-li se k Hamletovým myšlenkám, s nimiž jsme naši debatu započali, krabice Brillo nám mohou,

tak jako cokoli jiného, odhalit nás samé: jako zrcadlo nastavené přírodě mohou sloužit k tomu, aby vystihly špatné svědomí našich králů.

Přeložil Tomáš Kulka

Tento text původně vyšel pod názvem „The Artworld“ v The Journal of Philosophy 61, č. 19, American Philosophical Association Eastern Division Sixty-First Annual Meeting (Oct. 15, 1964), s. 571–584.

Aluze děkuje profesoru Dantovi za svolení k otištění překladu.

Aluze wishes to thank professor Danto for his permission to publish the Czech translation.

Překlad tohoto textu vznikl v rámci projektu
GA ČR 408/07/0909 „Estetická dimenze vizualizace kultury“.

Poznámky:

1 William Shakespeare, *Hamlet*, přel. Martin Hilský, Praha, Evropský literární klub 2002, s. 92. – *Pozn. překl.*

2 Teorie umění coby reality. – *Pozn. překl.*

3 Steve Canyon je hrdina amerických komiksů z pera grafika Milтона Caniffa. – *Pozn. překl.*

4 W. B. Yeats: „Plavba do Byzance“, in: *Slova snad pro hudbu*, přel. Jifí Valja, Praha, SNKLU 1961, s. 88-89; mírně upraveno. V originále: „Once out of nature, I shall never take / My bodily form from any natural thing.“ – *Pozn. překl.*

ABSTRAKT

KOPTYŠOVÁ, M. *Výchova a vzdělání ve starověku aneb jejich odkaz dnešní době*. České Budějovice 2010. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Klíčová slova: starověk, antika, výchova, vzdělání, Sokratés, sokratovský dialog, sokratovská metoda, Sparta, Athény.

Práce se zabývá výchovou a vzděláním ve starověku v porovnání s dnešní výchovou a vzděláním. Nejprve se seznámíme se vzděláním ve dvou městských státech Spartě a Athénách. Porovnáme rozdíly, které zde byly, a přesuneme se k jedné z nejvýznamnějších osobností tehdejší filosofie – Sokratovi. Krátce se zmíním o jeho životě, ale mnohem důležitější je jeho filosoficko-pedagogické působení a myšlenky, které nás ovlivňují i dnes.

Na závěr se v práci věnuji porovnání pohledu Sokrata, Platóna a Aristotela na tehdejší výchovu a vzdělání oproti dnešnímu pohledu.

Hlavním cílem celé práce je najít nějaký odkaz pro dnešní dobu. Ať už je to metoda nebo nějaká myšlenka, která by se dala využít i v dnešní době, a která by mohla pomoci při výchově a vzdělání.

ABSTRACT

KOPTYŠOVÁ, M. *Upbringing and education in antiquity, its legacy and the present*. České Budějovice 2010. Bachelor's Thesis. Jihočeská univerzita (University of South Bohemia) in České Budějovice. Faculty of Theology. Department of Education. Supervisor: PhDr. Zuzana Svobodová, PhD.

Key words: ancient history, antiquity, upbringing, education, Socratic Dialogue, Socratic Method, Sparta, Athens.

My thesis discusses the manner of upbringing and education in antiquity compared to current upbringing and education. First, we learn about education in two city-states Sparta and Athens. We compare their differences and then move on to one of the most significant figures of the then philosophy - Socrates. I included a brief introduction to his life but his philosophical and educational activities and ideas are much more important and affect our lives even at present.

The thesis is concluded with a comparison of Socrates, Plato and Aristotle views of the then upbringing and education with today's views.

The major objective of my thesis is to find a sort of legacy left for the present, be it either a method or an idea that could be used nowadays to aid upbringing and education.