

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA**

**FILOZOFIE VÝCHOVY, TEORIE A SKUTEČNOST**

**PHYLOSOPHY OF EDUCATIONAL, THEORY AND REALITY**

Diplomová práce

**Vedoucí práce:**

prof. PhDr. Anna Hogenová, CSc.

**Autor:**

Bc. Jiří Šťastný

Praha 2017

## **Poděkování:**

Děkuji mé rodině za podporu

Děkuji prof. PhDr. Anně Hogenové, CSc. za perfektní vedení této práce

### **Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci "Filozofie výchovy, teorie a skutečnost" vypracoval samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne: 28. 6. 2017

Podpis autora:

## **Anotace**

Diplomová práce Filozofie výchovy, teorie a skutečnost je zaměřena na krátký historický vývoj výchovných ideálů, stanovení potřebných ctností vychovaného člověka, a následné porovnání zjištěných ctností s aktuální vzdělávací politikou ČR.

## **Annotation**

Thesis The Philosophy of Education, Theory and Reality focuses on the brief historical development of educational ideals, the determination of the necessary virtues of the raised man, and the subsequent comparison of the established virtues with the current educational policy of the Czech Republic.

## **Klíčová slova:**

Výchova, Platón, Aristoteles, sv. Augustýn, Tomáš Akvinský, Komenský, Jean Jacques Rousseau, Patočka, Palouš, vzdělávací politika ČR.

## **Keywords:**

Upbringing, Platon, Aristoteles, st. Augustine, Thomas Aquinas, Komensky, Patočka, Palouš, educational Policy of the Czech Republic.

# Obsah

Obsah .....	- 5 -
Úvod .....	- 6 -
1. Výchova a její význam.....	- 7 -
2. Výchova ve starověku.....	- 9 -
2.1 Platón.....	- 15 -
2.2 Aristoteles .....	- 19 -
3. Výchova ve středověku.....	- 23 -
3.1 Aurelius Augustinus .....	- 24 -
3.2 Tomáš Akvinský .....	- 28 -
4. Výchova v novověku.....	- 33 -
4.1 Jan Amos Komenský.....	- 35 -
4.2 Jean Jacques Rousseau .....	- 41 -
5. Výchova v současnosti .....	- 46 -
5.1 Jan Patočka.....	- 47 -
5.2 Radim Palouš .....	- 55 -
6. Vychovaný člověk? .....	- 57 -
7. Výchova ve vzdělávací politice ČR .....	- 58 -
7.1 Předškolní vzdělávání.....	- 58 -
7.2 Základní vzdělávání.....	- 60 -
7.3 Střední odborné vzdělávání .....	- 63 -
7.4 Gymnaziální vzdělávání .....	- 64 -
8. Shrnutí.....	- 67 -
Závěr:.....	- 69 -
Seznam použité literatury .....	- 71 -
Summary:.....	- 75 -

## Úvod

Výchova je v poslední době velice diskutovaným tématem. Stále častěji lze vidět tendence, které se snaží stále více delegovat výchovu na školy, školská zařízení a jejich pracovníky. Když opomineme osobnostní a charakterové dispozice a schopnosti jednotlivých učitelů, je vůbec české školství na tuto úlohu připraveno? A jakými vlastnostmi by měl vychovaný člověk disponovat?

Úkolem této práce není vytváření nových modelů vyučování, nových výchovných ideálů, dokonce ani způsobů výchovy.

Úkolem této diplomové práce Filozofie výchovy, teorie a skutečnost, je stručná diachronní analýza výchovných tendencí, která poskytne teoretická východiska. Tato studie bude rozčleněna do třech základních historických období, v nichž bude podrobnější zaměření na výchovné ideály u celkem deseti významných filozofů.

Tato teoretická východiska poslouží ke zjištění ctností, kterými by měl disponovat „ideálně“ vychovaný člověk.

Tyto ctnosti poté budou hledány ve školských vzdělávacích dokumentech na národní úrovni.

Tím bude zjištěno, zda se české školství může více podílet na tak složitém, těžkém a zodpovědném úkolu, jako je výchova člověka. Zda tato školní výchova z pohledu dokumentů vede ke skutečnému a správnému vychování, a kvalitnímu životu.

# 1. Výchova a její význam

Výchova! Je skoro až neuvěřitelné, co vše se pod tímto jediným slovem skrývá. Pod tímto jediným slovem se bezesporu nachází největší formující vliv, se kterým přijde do styku každý člověk. Díky tomuto vlivu, se člověk stává člověkem, neboť Cipro ve své knize píše, že výchova je jedním z charakteristických rysů, kterými se lidé odlišili od říše zvířat.<sup>1</sup> Výchova je specifická lidská činnost, která je zřejmě stejně stará, jako lidstvo samo. Činnost, jenž lidé nazývají výchovou, je vědomá, vždy účelná a nesmírně zodpovědná. Výchovou se totiž malému dítěti může předurčit celá jeho budoucnost. Touto tezí se proslavil americký psycholog John Watson, který prohlásil, že z tuctu zdravých dětí vychovává specialisty jakéhokoliv oboru. Vědce, umělce ale třeba i zloděje.

Touto krátkou úvahou lze formulovat, co výchova vlastně je. Výchova je promyšlené formování jedince, nebo skupiny lidí, k určitému cíli.

Pokud tedy výchovou lze člověka formovat tak, aby se z něho stal člověk požadovaných hodnot, tak lze vychovat i takového člověka, který bude ve společnosti persona non grata, či dokonce pro společnost člověka přímo nebezpečného. Praktický příklad této situace lze v současné době pozorovat u radikálních islamistů, kteří podle vojenských zpravodajských služeb z celého světa, učí děti zacházet s automatickými zbraněmi a bojovat proti nepříteli. Pokud by to byla pravda, co se z takového dítěte vychová? Filantrop těžko.

Z přirozeného hlediska a v zájmu fungující spořádané společnosti, je potřeba lidi vychovávat k dobrým mravům. Co je dobro, a co je zlo, to jsou témata na samostatné diplomové práce. Krátce lze říci, že dobro je to, co životu prospívá, a mrav je způsob a zvyklost jednání. Jednání člověka, které odpovídá požadavkům pro dobro člověka i celé společnosti, jenž jedinec činí vědomě či nevědomě, se označuje tak, že jedná mravně.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> CIPRO M., *Průvodce dějinami výchovy*, Praha: Panorama 1984, s. 8

<sup>2</sup> Ottův slovník naučný, 17. díl, J. Otto, V Praze: 1901, s. 815

Může člověk bez výchovy žít a existovat? Nemůže. Výchova je pro člověka absolutně nezbytná. Člověk bez výchovy sice neumírá za několik málo minut či dní, jako je tomu v případě vzduchu, vody a jídla, ale i tak by byl odsouzen k záhubě, neboť by se stal zranitelným, bezmocným a neschopným. Lze se setkat i s názorem, že výchova má v životě člověka takový význam, že ji lze považovat za pokračování plození. Proto, aby člověk byl schopen samostatné fyzické existence, musí zrát devět měsíců v matčině lůně. A pro samostatnou duchovní existenci, musí člověk zrát v lůně rodiny celé dětství a adolescenci. Člověk si tímto zrajícím procesem osvojuje veškeré dovednosti a ctnosti, pomocí kterých může celý život prožít jako součást lidské společnosti.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> CIPRO M., *Průvodce dějinami výchovy*, Praha: Panorama 1984, s. 8



## 2. Výchova ve starověku

Výchovné tendence, v takto dávných dobách, lze sledovat jen v oblastech, kde byla vyspělá a vzkvétající kultura. Ne snad proto, že v jiných oblastech, které byly obydleny primitivními obyvateli živící se prvními způsoby zemědělství a lovem, neměli žádnou výchovu. Dozajista měli, jinak by nemohli žít v pospolitosti, což dokazují archeologické objevy. Ale o způsobech a směrech výchovy nelze říci nic konkrétního, protože se do dnešních dnů z těchto oblastí nezachoval jediný hmatatelný důkaz.<sup>4</sup>

A co že je tento hmatatelný důkaz, pojednávající o způsobech výchovy, který měly jen vyspělé civilizace? Je to písmo! Pokud daná kultura disponovala určitým druhem písma, mohla po sobě zanechat zmínky o způsobech řízení státu, ale i o každodenních situacích, kterým musel čelit každý obyvatel. Z těchto dochovaných písemných zmínek, může badatel vysledovat hodnoty a způsoby života dané společnosti.

Úplně nejstarší zmínky o určitém systému výchovy najdeme ve staré Mezopotámii, pocházející kolem roku 3000 před naším letopočtem. Objevuje se zde i takzvaná institucionalizovaná výchova v podobě škol. Žáci byli složeni z dětí z nejvyšších sociálních vrstev. Tyto děti byly všestranně vzdělávány, a téměř jistě byly vychovávány ke spořádanému životu a mravnímu jednání. Lze to vypozařovat z charakteru věd a oborů, které žáci studovali. Nejprve to byly bajky, legendy a mýty. Později mimo jiné filozofie, poezie, teologie, politika, právo a občanská administrativa.<sup>5</sup>

Později v egyptské civilizaci, která trvala přibližně od třetího tisíciletí do čtvrtého století před naším letopočtem, zaujímala výchova velmi významné místo. Základní ideou výchovy bylo zvnitřnit dětem úctu k pravdě a řádu. Děti byly vedeny k vysoké disciplíně. Musely se naučit ovládat sebe sama, nepodléhat vášním, pokorně přijmout svůj úděl v životě, a ukázněně se skromností se začlenit do svého okolí.<sup>6</sup> Mladí Egyptané též byli vychováváni k poměrně vysoké loajalitě vůči autoritám. Cipro ve své knize uvádí

---

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 10

<sup>5</sup> Tamtéž, s. 11

<sup>6</sup> Tamtéž, s. 12

zajímavou citaci jakési mravnostní poučky, ve které se bezvýznamnému členu družiny vysoce významného člověka přikazuje, aby zapomněl, že i tento vysoce vážený člověk byl kdysi bezvýznamný, a má jej respektovat pro jeho osud.<sup>7</sup> Možná že toto, spolu se vštipenou vysokou sebedisciplínou je jeden z klíčů pro odpověď na otázku, jak je možné, že lidé před tisíci léty dokázali za pomoci primitivních nástrojů postavit a vytvořit tak úchvatná díla, která vyraží dech i dnes.

Za zmínku jistě stojí i filozofie výchovy ve staré Indii a Číně.

Filozofii výchovy ve starověké Indii, pravděpodobně nejvíce ovlivnil buddhismus. Buddhismus klade nesmírný důraz na morální výchovu. Důkazem je fakt, že v tomto náboženství je jistý termín dukkha, což je výraz pro jakékoliv utrpení. Pak je zde takzvaná Osmidílná stezka, která popisuje způsob, jak veškeré strasti v životě ukončit. Jedná se o osm zásad, které jsou vzájemně propojeny. Mimo jiné tyto zásady říkají, že mysl člověka se má zdokonalovat v soucitu, lásce, laskavosti a úctě ke všemu živému. Je třeba z mysli vypudit veškeré sobecké touhy. Nelhat, nepomlouvat a neurážet. V této Osmidílné stezce se píše i to, že správné chování je takové, které nevede k násilí.<sup>8</sup>

Pro konkrétní příklad Buddhistického myšlení bude nejlepší podívat se na způsob myšlení samotného zakladatele Buddhismu, askety Gótamy. Ten mimo jiné tvrdil, že v životě je několik druhů neklidů. Ovšem každý neklid se dá nějakým způsobem odstranit. Lépe řečeno nějakým nástrojem. „*Existuje, mnichové, neklid, který se překonává věděním. Existuje neklid, který se překonává obranou. Existuje neklid, který se překonává péčí. Existuje neklid, který se překonává trpělivostí. Existuje neklid, který se překonává bojem a existuje neklid, který se překonává působením.*“<sup>9</sup> Jak je vidět, pro předmět výchovy jsou důležité všechny nástroje pro odstranění neklidu. Avšak velice zajímavé jsou nástroje BOJ a PŮSOBENÍ. „*Co ale, mnichové, je neklid, který se překonává bojem? To nedopřává, mnichové, mnich s důkladnou opatrností žádný prostor vzrůstající myšlence na přání, zamítá ji, zahání ji, rdousí ji v zárodku; nepřeje žádné vzrůstající myšlence na nenávist, zamítá ji, zahání ji, rdousí ji v zárodku; nepřeje žádné myšlence na zlost, zamítá ji, zahání*

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 12

<sup>8</sup> O'Callaghan, *Malé kompendium světových náboženství*, Knižní klub, Praha: 2012, 1. vyd., s. 151

<sup>9</sup> *Dvacet jedna řečí askety Gótama zvaného Buddha*, Bibliotheca Gnostica, Praha: 2011, 3. vyd., s. 42

*ji, rdousí ji v zárodku; nepřeje žádné myšlence na hněv, zamítá ji, zahání ji, rdousí ji v zárodku, nepřeje těmto ani oněm záhubným myšlenkám.*<sup>10</sup> Je evidentní, že na základě těchto myšlenek je nutné vychovávat k přísnému sebeovládání. Díky vysokému sebeovládání, bude člověk schopen vést přímo až heroický boj s největšími pokušiteli lidského života jako je například zmíněná zlost, hněv nebo nenávist. Pokud bude člověk ovládat sebe sama, má sílu takovátou pokušení rdousit již v samotném počátku.

Dále velmi zajímavá výpověď je v působení. „*A co, mnichové, je neklid, který se překonává působením? To uskuteční, mnichové, mnich s důkladnou rozvahou probuzení **vhledu** zrozeného v osamění, zrozeného v odloučenosti, zrozeného z vymýcení, který vyústí v dokončení; s důkladnou rozvahou uskuteční probuzení **hlubšího smyslu** zrozeného v osamění, zrozeného v odloučenosti, zrozeného z vymýcení, který vyústí v dokončení; s důkladnou rozvahou uskuteční probuzení **síly** zrozené v osamění, zrozené v odloučenosti, zrozené z vymýcení, která vyústí v dokončení; s důkladnou rozvahou uskuteční probuzení **jasu** zrozeného v osamění, zrozeného v odloučenosti, zrozeného z vymýcení, který vyústí v dokončení; s důkladnou rozvahou uskuteční probuzení **mírnosti** zrozené v osamění, zrozené v odloučenosti, zrozené z vymýcení, která vyústí v dokončení; s důkladnou rozvahou uskuteční probuzení **niternosti** zrozené v osamění, zrozené v odloučenosti, zrozené z vymýcení, která vyústí v dokončení; s důkladnou rozvahou uskuteční probuzení **vyrovnané mysli** zrozené v osamění, zrozené v odloučenosti, zrozené z vymýcení, která vyústí v dokončení. Protože tedy, mnichové, bez působení podlehne mnich stále vzrůstajícímu neklidu, proto působí a žádný rušivý, vzrůstající neklid mu nevzejde.*“<sup>11</sup> Zde jsou zahrnuty ctnosti každého dobře vychovaného člověka. Probuzení hlubšího smyslu znamená, že člověk by měl nad jevy a činy uvažovat a nejednat impulzivně. Probuzení síly, to může být odvaha a víra v sebe sama. Probuzení jasu, je zřejmě poukázání na prospěšnost přítomnosti cíle. Ať už aktuálně konkrétního, či životního. Když je cíl, snáze víme, co máme dělat. Probuzení mírnosti je jednoznačně žití bez zbytečných konfliktů. Probuzení niternosti je pobídka k vychování člověka srdečného. A probuzení vyrovnané mysli je vychovávat tak, aby vychovávaný co nejvíce směřoval k sangvinismu.

---

<sup>10</sup> Tamtéž, s. 46 - 47

<sup>11</sup> Tamtéž, s. 47 - 48

Přibližně ve stejné době jako v Indii, se utvářela kultura staré Číny. Zřejmě nejvlivnějším čínským myslitelem byl Konfucius. Narodil se ve státě Lu, roku 551 před naším letopočtem. Pocházel ze šlechtického rodu Kchung. Celé jeho čínské jméno je Kchung - fu - c', což lze přeložit jako Mistr z rodu Kchung. V našich oblastech je znám pod jeho latinizovanou formou jména Konfucius.<sup>12</sup>

Již během jeho mládí zřídil ve svém domě školu, kde vyučoval žáky básnickému umění, dějinám a především slušnému chování. V posledně zmíněné disciplíně se již objevují ideály, které přetrvávají do dnešních dob. Například dobro oplácet dobrem a špatností čelit spravedlností. Nebo učení dětí takovému jednání, aby co sami nechtějí, nečinily ostatním. Konfucius v člověku viděl součást celé společnosti. Proto výchovu k mravnímu jednání vnímal jako nástroj pro blaho lidu. Podle Konfucia by se měl člověk vychovat v člověka urozeného. Takový člověk se vyznačuje neustálou sebevýchovou, upřímným a vždy mravním jednáním při jednání s ostatními lidmi. Dalším atributem urozeného člověka je, že jeho vnitřní i vnější stránka je v rovnováze. Čili urozený člověk nemůže mít jen šlechetné myšlenky, ale musí být šlechetný i navenek. Musí slušně jednat, mluvit, ale i být slušně oblečen.<sup>13</sup>

Konfucius vyučoval metodou rozhovoru s malými skupinami žáků. Velmi důležitá při těchto rozhovorech byla jeho upřímnost, a jádrem obsahu byla vždy etika. Takové vyučování Konfucius vnímal jako možný nástroj pro řešení společenských problémů. A nejen řešení. Konfucius se též domníval, že vhodnou a důslednou výchovou, spory ve společnosti nebudou.

Cíl Konfuciovy výchovy ve vztahu k jedinci, bylo vychovávat jedince ke zdvořilosti, disciplinovanosti, úctě ke stáří, respektování a dodržování starých obyčejů a tradic.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> STÖRIG H. J., *Malé dějiny filozofie*, Zvon, Praha: 1993, 3. vyd., s. 69

<sup>13</sup> Tamtéž, s. 72

<sup>14</sup> CIPRO M., *Průvodce dějinami výchovy*, Praha: Panorama 1984, s. 14

V dochovaných Konfuciových výrocih je možné, zachytit skutečně mnoho výchovného nabádání. Například „*Přemoudřelé řeči a povýšené chování mají jen pramálo společného s Dokonalým člověkem*“<sup>15</sup> Konfucius zde zřejmě poukazuje na skromnost a možná i ohleduplnost. Povýšeným chováním vzbudíme u druhých lidí nevoli zcela jistě, ale co přemoudřelé řeči? Když budu s běžným člověkem hovořit příliš fundovaně, mohu v něm probudit pocity znechucení a pocity marnosti.

Konfucius také poukazuje na nutnost plného zvnitřnění slušného chování. „*Pokud jsou lidé ovládáni jen zákony a jednají-li jen pod tlakem strachu z trestu, budou páchat podlosti beze špetky studu. Jsou-li však lidé ovládáni Cestou, a jedná-li se s nimi rovnocenně ohledně povinností i trestu, pak mají naději, že nebudou konat zlo ani nepoznají neštěstí. Sebemenší pocit hanby povede je k nápravě.*“<sup>16</sup> Tato neuvěřitelně nadčasová myšlenka říká, že pokud budou lidé jednat ctnostně jen proto, aby se vyhnuli trestu, stejně ctnostní nebudou. A to z toho důvodu, že takový člověk špatné myšlenky neopustí. Další Konfuciova myšlenka je, aby člověk méně sliboval, a více jednal. „*Ušlechtilý člověk se snaží být skoupý na slova, ale rychlý a bohatý na činy*“<sup>17</sup>

Velice zajímavé je tvrzení o jistém člověku jménem Jen Chuej. „*Jen Chuej byl člověk nejvyšší ušlechtilostí! S hrstí rýže a konví vody přebýval v lesích. Jiného by tento stav uvrhl v zoufalství, avšak Jen Chuej byl šťastný. Já trvám na tom, že to byl člověk nejvyšších kvalit!*“<sup>18</sup> Zde lze vidět minimálně dva významy této moudrosti. První co se ihned nabízí, je otázka množství jídla. Proto, aby byl člověk spokojený, nepotřebuje hory různorodého jídla a množství lahodných moku. Člověk může být šťastný i jen z toho, že žije, a ne z toho, že se výtečně najedl. Tuto myšlenku lze vysvětlit i z pohledu materie. Člověk nemusí mít vše, vše nejlepší, nejpohodlnější a nejluxusnější proto, aby byl šťasten. Na toto částečně navazuje další Konfuciov výrok. „*Jíst pouze zeleninu bez masa, pít pouze vodu, používat jako polštář svou paži, z takového života může být radost. Ale zbohatnout pomocí nespravedlnosti? Radost z takového života bych přirovnal k neproniknutelnému*

---

<sup>15</sup> KONFUCIUS, *Hovory LUN – JÜ*, CAD Press, Bratislava: 2006, s. 19

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 23

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 40

<sup>18</sup> Tamtéž, s. 53

*mraku.*“<sup>19</sup> Myslím, že toto nepotřebuje další komentář. Je lepší být chudý ale čestný, než naopak.

## Řecko

Vrcholem starověké filozofie výchovy, je bezesporu antické Řecko. Ještě než pojednám o výchovných idejích nejvýznamnějších filozofů v antickém Řecku, musím se pozastavit u dvou nejtypičtějších výchovných systémů starého Řecka. Je to systém spartský a athénský.<sup>20</sup>

Výchova v militaristickém státě Sparta, byla zaměřena na přípravu nezdolných a bezohledných bojovníků, kteří jsou mezi sebou stmeleni věrným přátelstvím a vysokým vlastenectvím. Spartská výchova se soustřeďovala na chlapce ve věku od sedmi do osmnácti let. Důraz byl kladen na tělesné cvičení a pochopitelně na vojenský výcvik. Aplikována byla i takzvaná morálně politická výchova, která žákům intenzivně vštěpovala ideály o hrdinství a vlasteneckých povinnostech.<sup>21</sup>

Naproti tomu athénská výchova směřovala k vyváženosti mezi fyzickou zdatností, estetičností a rozumem spolu s mravností. Vedle výchovy v rodině se velmi rozvíjelo i školní vzdělávání. Zde probíhala výuka gymnastiky, gramatiky, múzického umění a mnoho dalších oborů, mezi kterými byly i besedy morálně politického zaměření. Stejně jako ve Spartě, tak i v Athénách chlapci v osmnácti letech nastupovali na dvouletou vojenskou školu. Tato instituce se nazývala Efébie. Později v této instituci vojenství ustoupilo tělesné a duševní výchově.<sup>22</sup> Posledně zmíněná duševní výchova je něco, co dodnes zůstává fenoménem. Takzvaná péče o duši, kterou prosazoval Platón, je do dnešních dnů nepřekonána. Podrobněji bude vysvětlena v následující kapitole o Platónovi. Nejvýznamnější filozofové starého Řecka, u kterých můžeme pozorovat filozofii výchovy oné doby, jsou zcela nepochybně Sokrates, již zmíněný Platón a Aristoteles. Při zkoumání

---

<sup>19</sup> Tamtéž, s. 61-62

<sup>20</sup> CIPRO M., Průvodce dějinami výchovy, Praha: Panorama 1984, s. 19

<sup>21</sup> Tamtéž, s. 20

<sup>22</sup> Tamtéž, s. 21

myšlenek těchto tří starověkých velikánů, musí každý badatel začít až od Platóna. Neboť, jak víme, Sokrates by své myšlenky papyru nikdy nesvěřil.

## 2.1 Platón

Platón, řecky *πλάτων* žil v letech 427 – 347 před naším letopočtem. Narodil se v Athénách, a je zakladatelem Akademie. Byl to Sokratův žák a Aristotelův učitel. Jeho myšlení s největší pravděpodobností ovlivnilo osobní setkání s řadou významných filozofů své doby. Se Sokratem se setkal přibližně ve svých dvaceti letech. Po Sokratově smrti v roce 399 před naším letopočtem, nebyl jeho žákům pobyt v Aténách příliš bezpečný. Proto se Platón odebral k Euklidovi do Megar. Zanedlouho se odebral na cesty za účelem vzdělání.<sup>23</sup>

Nejprve se vypravil do Kyrény, kde navštívil matematika Theodóra. Později při cestě do jižní Itálie navštívil některé Pythagorovce, mimo jiných i s Archytou z Tarentu jehož prostřednictvím se Platón setkal se syrakuským tyranem Dionýsiem I. Zprvu se k Platónovi údajně choval vlídně, později však k němu pojal podezření. Když se Platón vracel domů, vyzval Dionýsios spartského velvyslance Pollidia, který Platóna doprovázel, aby jej dal na cestě usmrtit. Pollidius naštěstí neuposlechl. Místo toho Platóna na ostrově Aegina, která v té době vedla válku s Athénami, prodal do otroctví. Jakýsi Annikeris z Kyrény (nikoliv filozof Annikeris) údajně Platóna vykoupil a umožnil mu návrat do Athén.<sup>24</sup>

Tento traumatizující zážitek musel Platónovo myšlení taktéž ovlivnit. Později Platónovi přátelé Annikeriovi nabízeli náhradu za výkupné. Annikeris ji nepřijal, a tak byly peníze použity k zakoupení pozemků pro školu. Platónovu Akademii.

---

<sup>23</sup> Ottův slovník naučný, 19. díl, J. Otto, V Praze: 1902, s. 859

<sup>24</sup> Tamtéž, s. 860

## Péče o duši

Podle Platóna veškerá hmota v existujícím světě potřebuje duši! Protože hmota je sama o sobě bez jakékoliv kvality. Hmota bez duše podléhá stavu, ve kterém není žádný řád. Teprve činem bohů byla stvořena duše, která veškerý nelad přivádí do harmonie a udává směr k dobrému.<sup>25</sup>

Platón říká, že lidská duše má tři části. Jedna část, která je označována jako nejlepší, sídlí v hlavě. Zde se k této části duše váží dva živly. Jeden je stálý a nedělitelný, a druhý živel je měnivý a dělitelný. Živel stálý a nedělitelný je nositelem rozumu, a druhý živel je nositelem smyslového nazírání. Druhá část duše se nachází v hrudi, a váže se k ní síla a zmužilost. Třetí část duše se nachází ve spodní části těla, a nese chtíč a žádostivost. Celá lidská duše, myšleno všechny tři části, se obrazně může podobat spřežení dvou koní s řídicím vozkou. Řídicího vůdce má znázorňovat ta část duše, na kterou se váže rozum. Pokud všechny tři části duše vládnou v pravém poměru, tak nastává jev spravedlnosti.<sup>26</sup>

Ta část duše, která sídlí v hlavě a váže se s rozumem, je věčná a nesmrtelná! Platón ji označuje λογιστικόν (logistikon). Tato duše existovala před životem konkrétního člověka, existuje během života a existuje i po skončení života člověka. Tím, že existovala i před sloučením s tělem, má určité vzpomínky na obrazy z říše idejí, které dříve viděla. Proto veškeré lidské poznávání je v podstatě rozvzpomínání se.<sup>27</sup>

Platón nesmrtelnost duše vyučoval způsobem metempsychose. Čili tato část duše putuje. Nejprve se nacházela v říši idejí, své vlastní podstatě se zpronevěřila tak, že na sebe převzala zdání. Tím na sebe uvalila vinu a zřítela se do těla. Zde se z této viny musí očišťovat po velice dlouhou dobu. Podle Platóna 10 000 let, tak dlouho trvá jeden cyklus pohybu nebeských těles. Čili po 10 000 letech se hvězdy vracejí na původní místo, ze kterého začal jejich pohyb. Po smrti člověka se duše stěhuje do jiného těla, aby mohla dále prodělávat pozemský život a tím se dále očišťovat. Po očištění se tato část duše navrácí do

---

<sup>25</sup> Slovník naučný, 6. díl, I: L. Kober, Praha: 1867, s. 433

<sup>26</sup> Tamtéž, s. 433

<sup>27</sup> Tamtéž, s. 434



říše idejí. Úkolem této péče, čili očišťování je činit duši lehkou, aby stoupala. Duše se očišťuje pomocí ctností, z nichž čtyři základní jsou moudrost, statečnost, uměřenost a spravedlnost. Touto upřímnou snahou může dojít k věčné odměně, a to je, setrvat v říši idejí. Avšak pokud zůstane duše nenapravena, čeká ji věčný trest.<sup>28</sup>

Byl zde několikrát zmíněn termín říše idejí. Idea je podle Platóna pravzor, a jednotlivé věci ve světě jsou jejími obrazy. Avšak nedokonalými. Idea je sama sebou, a je sama o sobě. Mezi jednotlivými idejemi vládne zvláštní řád. Nejvyšší ideou všech je idea dobra. Svou mocí a důstojností údajně převyšuje i samotnou ideu bytí! Idea dobra je základem vši jsoucnosti a všeho poznání. V celku božská podstata, a dost možná i božství samo.<sup>29</sup>

### **Výchova**

V platónových dialozích se toho člověk může dočíst opravdu mnoho. Myšlenky obsahující výchovné směry nevyjímaje. V Platónově Symposiu, kde jsou pronášeny chvalořeči na boha Eróta, lze vyzorovat odlesk ideálně vychovaného člověka. Zcela jistě do vlastností takového člověka patří šlechtnost, harmonie, skromnost, nebýt povrchní a každý muž by měl následovat Eróta.

Šlechtnost spočívá v tom, aby člověk byl veden k takové vůli, pomocí které by se později nenechal zlákat penězi, bohatstvím a mocným postavením.<sup>30</sup> Tato vůle učiní člověka šlechtným, protože odolá a odmítne přijmout výhody, které vesměs vedou k dalšímu bohatství, anebo k výhodám ve veřejných činnostech.

Dále by člověk měl v životě udržovat určitou harmonii neboli rovnováhu. V Symposiu je harmonie přirovnávána k několika jevům. Zřejmě nejnápadnější je přirovnání k hudebnímu umění. Neboť jednotlivé tóny jsou nic neříkající, a každý tón může být kdekoliv ve frekvenčním spektru. To je, jak je popsáno v Symposiu, různost. Teprve když se jednotlivé tóny spojí, vznikne harmonická hudba. Avšak je na člověku, aby vznikla hudba libozvučná, aby člověku prospěla. Z tohoto důvodu je potřeba dávat pozor na

---

<sup>28</sup> Tamtéž, s. 434

<sup>29</sup> Tamtéž, s. 434

<sup>30</sup> PLATÓN, *Symposion*, Oikoymenh, Praha: 2005, 6. vyd., s. 27

rovnováhu. V Symposiu je tato rovnováha vyjádřena jakýmsi dvojím Erótem. Jeden Erót představuje jeden pól, a druhý Erót druhý pól, který je vždy v protikladu k prvnímu. Pokud jsou oba Eróti ve vzájemném rovném poměru, nastává rovnováha. Tuto rovnováhu obou Erótů můžeme pozorovat například u počasí, Chvilí je teplo, pak zima. Chvilí prší, pak svítí sluníčko. Avšak když jeden z Erótů bude v nadvládě, vychýlí se rovnováha a dojde ke škodám.<sup>31</sup> Například když bude dlouho pršet, nastanou záplavy. Naopak když bude velmi dlouho svítit sluníčko, bude veliké sucho a nastanou požáry. „ *Neboť že jest Erós dvojí, to, myslím, dobře rozlišil; ale že nesdílí toliko v lidských duších a netýká se jen krasavců, nýbrž i mnoha jiných věcí a jest i všude jinde, i v tělech všech živočichů, i v rostlinách, a zkrátka v celé přírodě, to jsem, myslím, vypožoroval z vědy lékařské ... Právě totiž, že jedno, obsahující v sobě různost, je samo se sebou ve shodě, jako harmonie luku nebo lyry. Ale je velmi nelogické říkat, že harmonie chová v sobě různost nebo že se skládá z věcí ještě se různících. Snad chtěl říci to, že vznikla ze zvuků dříve se různících, vysokých a hlubokých, které však později byly uvedeny v souhlas působením hudebního umění. Vždyť přece by nemohla býti harmonie z prvků dosud ještě se různících... Tedy i v múzickém umění, i v lékařství, i ve všech ostatních věcech lidských i božských je třeba, pokud možno, dávat pozor na obojího Eróta; neboť oba všude tam jsou. Vždyť i roční počasí ve svém složení jsou plna těchto obou Erótů. A kdykoli věci, o kterých jsem právě mluvil, teplo, sucho, studeno, vlhko, dosáhnou ve svém vzájemném poměru řádné lásky a dostane se jim rozumné harmonie a směsi, přinášejí pohodu a zdraví, ... ale když onen nezřízený Erós nabude nadvlády nad ročními časy, nadělá mnoho zhouby a škody.* “<sup>32</sup>

V životě člověka je to stejné. Proto je potřeba vychovávat k harmonii a následně rovnováze. Když bude člověk jíst velmi málo, bude nemocný, pokud velmi mnoho, bude taktéž nemocný.

Dalším východiskem pro výchovu může být tvrzení Agathóna, který v Symposiu říká, že každý muž by měl Eróta následovat. „ *... je podle mého mínění, Faidre, Erós za prvé sám nejkrásnější a nejlepší, a pak i pro jiné je původcem podobných vlastností. ... On nás zbavuje cizosti, naplňuje družností, svádí všechny takovéto přátelské schůzky a jest*

---

<sup>31</sup> Tamtéž, s. 31

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 29 - 31

*vůdcem při slavnostech, při sborových zpěvech i tancích, při obětech; propůjčuje jemnost, vylučuje hrubost; štědrý je láskou, skoupý neláskou; je milostivý a dobrý ... stará se o dobré, nestará se o zlé; v strachu, v seči v stesku, v řeči jest kormidelníkem, bojovníkem, druhem i ochráncem nejlepším, ozdobou všech bohů i lidí, vůdcem nejkrásnějším a nejlepším, jehož má následovat každý muž“<sup>33</sup>*

Erót je líčen jako nejkrásnější, což může být impulzem k takzvané fyzikultuře, zvyšování fyzické kondice a dbání o osobní hygienu. Erót naplňuje člověka družností, to lze interpretovat jako výchovu k přátelství. Propůjčuje jemnost a hrubost vylučuje, to je podnět k sebeovládání, nejednat hrubě. V řeči je Erót kormidelníkem - dovede vést rozhovor, je bojovníkem - dokáže obhajovat, je druhem - umí pozorně naslouchat, je ochráncem - dovede poskytnout radu. Tyto aspekty jsou jednoznačně podnětem k rétorické výchově a k soucítění. Cílem takové výchovy je bezesporu schopnost adekvátně reagovat a interpretovat své pocity a myšlenky.<sup>34</sup>

Následujícím atributem ideálně vychovaného člověka je nebýt povrchní. Člověk by měl být soustředěný na merit věci než na formu. V Symposiu je tato skutečnost vyložena tak, že milovník po čase nabude přesvědčení, že krása duše je o mnoho cennější, než krása těla. Navíc ten, kdo se zahleděl do těla a ne do duše, miluje věc nestálou. Taková láska dlouho nevydrží. Avšak ten, kdo se zamiloval do dobré povahy, bude milující po celý život, neboť se zamiloval do věci stálé.<sup>35</sup>

## 2.2 Aristoteles

Aristoteles žil v letech 384 – 322 před naším letopočtem. Je představitelem vrcholné antické filozofie v Řecku. Je nejvýznamnějším Platónovým žákem. Aristoteles byl natolik nadaný, že svými myšlenkami pozvedl na vrchol celou řeckou filozofii.

---

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 41 - 42

<sup>34</sup> Tamtéž, s.42

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 56

Narodil se v iónské osadě Stagira v dnešní Makedonii. Byl z lékařského rodu, neboť celá řada Aristotelových dědů je uváděna jako přírodovědci, a Aristotelův otec Níkomachos byl lékařem a přítelem krále Filipa Makedonského.<sup>36</sup>

Roku 367 se Aristoteles odebral do Athén, kde horlivě poslouchal Platóna. Později přichází na královský dvůr krále Filipa Makedonského, kde se ujal výchovy králova syna Alexandra Makedonského, později Velikého!<sup>37</sup>

Po násilné smrti krále Filipa, se Aristoteles odebrá zpět do Athén, kde zakrátko v malém hájku zakládá vlastní školu. To místo, kde Aristoteles založil svou školu, bylo zasvěceno Apollónovi Lykeiovi. Λυκειον je latinsky lyceum! Tam v ranních hodinách Aristoteles vyučoval náročnější a složitější záležitosti své nauky, přičemž se studenti procházeli v blízkých stinných sadech. Odtud filozofie paripatétická. Ve večerních hodinách se již učilo vsedě a přednášky byly věnovány populárnějším látkám.

Avšak po smrti Alexandra Velikého se, jak už to bývá, změnily politické poměry. Vůči Aristotelovi propukly dlouho utajované závisti a nenávisti, a označen jako neznaboh opustil Athény, neboť mu hrozil podobný osud jako Sókratovi. Není dostatečně známo, jaký jeho život ve vyhnanství vlastně byl. Údajně se odebral do Chalkidy na ostrově Euboi, kde zřejmě roku 322 před naším letopočtem zemřel na žaludeční chorobu.<sup>38</sup>

## Výchova

Zatímco u Platóna vidíme vlastnosti dobře vychovaného člověka, u Aristotela lze vidět konkrétnější cíle výchovy. Prvním konkrétním cílem výchovy u Aristotela je určité uspořádání způsobu života. V tomto Aristoteles s největší pravděpodobností navazuje na Platónovy části duše. Aristoteles tvrdí, že jsou dvě složky duše. Jedna je rozumná a druhá nerozumná s tím, že nerozumná složka složku rozumnou buď poslouchá či nikoliv. Rozumná složka je dokonalejší. Celý život je také rozdělována na dvě složky. Práci a volný čas, válku a mír, věci nutné, užitečné a věci krásné. Každá z těchto složek může být

---

<sup>36</sup> Slovník naučný, 1. Díl, I. L. Kober, Praha: 1860, s. 315

<sup>37</sup> Ottův slovník naučný, 2. Díl, J. Otto, V Praze: 1889, s. 718

<sup>38</sup> Tamtéž, s. 719

člověkem zvolena stejně tak, jako složka duše a to podle potřebného cíle, neboť u války je cílem mír, u práce je cílem volný čas, a věci užitečné a nutné mohou tvořit krásno.<sup>39</sup>

Člověka je potřeba vychovat tak, aby si dovedl uspořádat život tímto způsobem. Člověk by měl pracovat proto, aby mohl ještě lépe žít ve volném čase. Je nutné konat věci užitečné a nutné, aby bylo ještě více třeba konat krásno.

Zrovna tak je vychovávaného člověka potřeba vést k umírněnosti. Zajímavé je, že již Aristoteles poukazoval na nebezpečí blahobytu, neboť takový člověk potřebuje výchovu umírněnosti nejvíce!<sup>40</sup> Tato skutečnost možná půjde vysvětlit rčením: S jídlem roste chuť. Pokud se člověk nebude ovládat, a nebude žít umírněně, bude žít jako otrok. Čili nebude svobodný, protože bude jen poslouchat. Nebude rozhodovat, bude jen poslouchat svůj chtíč.

S touto pomyslnou rovnováhou umírněnosti do jisté míry souvisí i nutnost vyrovnanosti rozumu a zvyku.<sup>41</sup> Přílišné preferování pouze jedné „misky vah“ vede k nebezpečí, že v důsledku jednání z ryzího rozumu může člověka minout i ten nejlepší cíl. A naopak pokud bude člověk jednat pouze na základě svých zvyků, může ho to časem přivést na scestí. Teď nastává otázka, čím se má ve výchově začít dříve? Aristoteles tvrdí, že zvykem. Neboť nerozumná složka duše je vyvinuta dříve, než ta rozumná.<sup>42</sup> Ne nadarmo se zřejmě říká: Až dostane rozum.

Dalším velice zajímavým tvrzením je, že člověk by měl být vychováván také k tomu, aby si uměl správně vyplnit volný čas. Volný čas je velice žádoucí, ale jak s ním naložit? Aristoteles tvrdí, že by se rozhodně neměl vyplňovat hrou. Aristoteles se zřejmě obává, že by se hra mohla stát účelem a i cílem celého života. Hry by se měly užívat o pracovních přestávkách jako prostředek oddechu a zotavení. Volný čas by měl způsobovat šťastné žití, libost a blaženost. Blaženost lze vnímat jako cíl, který je navozen určitou slastí. Avšak tuto slast nemají všichni lidé stejnou. Slast je čistě individuální, ale je zde

---

<sup>39</sup> ARISTOTELES, *Politika*, Rezek, Praha: 2009,3. vyd., s. 251

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 253

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 254

<sup>42</sup> Tamtéž, s. 255

jisté sjednocení, a to takové, že dobře vychovaný člověk má takové slasti, které pramení jen v těch nejkrásnějších činnostech.<sup>43</sup>

Z těchto argumentů plyne, že děti nemohou být učeni jen pracím a pracovním návykům, neboť práce je k nutnosti. Pro vyplnění volného času je potřeba naučit a vzdělávat děti v takových činnostech, jako je například tělocvik a hudba.

Podle Aristotela je též potřeba vychovávat ke statečnosti. Avšak statečný člověk se má projevovat klidem a povahou lva, nikoliv divokostí.<sup>44</sup> Člověk musí být veden k tomu, aby se nebál „zasáhnout“. Ale musí to provést s klidnou duší, s rozmyslem a snad i s určitou vyrovnaností. Neboť Aristoteles říká, že stateční nejsou ti nejdivočejší.

Aristoteles neopomenul ani přínos hudební výchovy. I když nad její užitečností nejprve uvažuje. Pokud se má hudba užívat k zábavě a šlechetnému požitku, proč se jí musím učit i vytvořit? Nestačilo by si ji jen poslechnout od někoho jiného? Nestačilo! Cílem hry na hudební nástroj je zejména zotavení po práci a je i lékem na životní obtíže. Navíc hra na hudební nástroj poskytuje i zábavu. Pak je hudba příjemná a krásná, člověk ji vnímá slastně. To vše jsou podmínky pro blažený život. *„Nyní jest třeba promluvit k otázce, zda se má mládež učit tak, aby sama zpívala a hrála, či ne. Nemůže být pochyby, že pro získání určitých vlastností nemálo záleží na tom, provádíme-li výkony sami; neboť jest nemožno nebo alespoň nesnadno, aby se v něčem zdatným soudcem stal ten, kdo toho sám neprovozoval. Zároveň pak mládež má mít nějaké zábavné zaměstnání, i jest za dobrý výmysl pokládat Archýtovu klapačku která se dává dětem, ... Z toho je tedy zřejmé, že se hudbě má učit tak, aby učící se výkony sami prováděli.“*<sup>45</sup>

Zde si lze povšimnout určité shody s nutností správného vyplnění volného času, která je popsána výše. Hudba zřejmě bude jednou z možností, jak vhodně nakládat s volným časem. Dalším argumentem je, že hudba může duši poskytnout určitou mravní vlastnost. Neboť tóny a rytmy mohou být jak jemnější, tak i hrubší, jak klidné, tak i zběsilé. Pomocí těchto skutečností můžeme u člověka rozvíjet vztah k harmonii a klidu.

---

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 263

<sup>44</sup> Tamtéž, s. 266

<sup>45</sup> Tamtéž, s. 270 - 271

### 3. Výchova ve středověku

Středověk je mimo jiné znám svým výrazným rozmachem křesťanské víry, které svou nadějí ve spravedlivější pořádek měnila i hodnoty života. Nejvýznamnější prvotní křesťanskou výchovou byl takzvaný katechumenát,<sup>46</sup> kde se adepti křtu učili křesťanským idejím a hodnotám. Ovšem šířící se křesťanství mělo za následek určitého normování slušného chování i mezi běžným obyvatelstvem. Tato všeobecně závazná pravidla mravního chování byla Desatero Božích přikázání. První tři přikázání určovala pravidla v oblasti víry. Nesmí se uctívat jiné Bohy, nezneužívat Boží jméno a jeden den v týdnu zasvětit Bohu. Dalších sedm přikázání se týká občanského života. Je potřeba ctít své rodiče, nesmí se vraždit a krást, nesmí se o jiných lidech mluvit nepravdivě a dychtit po majetku druhých lidí. Jsou zde i jisté náznaky sexuální zdrženlivosti v přikázání nezesmilniš, a podpora věrné lásky v přikázání, nepožádáš manželky bližního svého.

Avšak přechod od antického pohanství ke křesťanství nebyl okamžitý. Téměř tisíc let byla zachována určitá spojitost mezi dědictvím antické vzdělanosti a křesťanstvím.<sup>47</sup> Tuto kontinuitu způsobila Byzantská říše, které po pádu Říma převzala tíhu kultury a vzdělanosti, a uchovala antické myšlení a kulturu pro následující generace. V dobách, kdy Evropská kultura v důsledku barbarských nájezdů zažila neobyčejný krok zpět.<sup>48</sup> V tomto chaosu hrály velice důležitou roli dva faktory. První faktor jsou Keltští křesťané, kteří byli ušetřeni barbarských útoků, a v klidu mohli rozvíjet svoji kulturu. Druhým faktorem je zakládání mnišských řádů, které uchovaly vzdělanost a organizaci lidské společnosti.<sup>49</sup> Tyto skutečnosti měli nesporně blahodárný vliv na budoucí rozvoj křesťanství v západním světě, a s ním i rozvoj příslušných mravních zásad a hodnot.

Tato záchrana byla jistě osudová, neboť hlavní město Byzantské říše Konstantinopol musela čelit útokům ze stran muslimů. Ti mimo jiné věřili, že člověk je od

---

<sup>46</sup> CIPRO M., *Průvodce dějinami výchovy*, Panorama, Praha: 1984, s. 24

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 24

<sup>48</sup> Tamtéž, s. 25

<sup>49</sup> Backhouse, *Malé kompendium křesťanských dějin*, Knižní klub, Praha: 2012, 1. vyd., s. 44

přírody muslimem, a každému se musí dostat řádné mravní výchovy v duchu Koránu.<sup>50</sup> Roku 1453 Konstantinopol definitivně padla, a západní křesťanská kultura zůstala osamocena.

Zmíněné zakládání mnišských řádů s sebou neslo i velikou naději, co se týče vzdělanosti a výchovy. Mnišské řády provozovaly klášterní a farní školy, kde se z pohledu výchovy pěstoval křesťanský asketismus. Avšak světský život nezůstával pozadu. S rozvojem feudálního zřízení se na rytířských a královských hradech vyučovala vojenská výchova, tělesná výchova, hudební výchova, poezie a společenské chování. Oproti tomu měšťané projevovali hlubší zájem o skutečné vědecké poznání. Toto puzení mělo za následek vznik nového druhu škol. Středověké univerzity.<sup>51</sup>

### 3.1 Aurelius Augustinus

Svatý Augustýn – nejslavnější církevní otec a největší církevní učitel. Narodil se 13. listopadu 354 v Tagastě v Numidii. Jeho otec byl členem městské rady, a teprve až v pozdějším stáří přijal křesťanství. Oproti tomu Augustinova matka, sv. Monika, byla rozená křesťanka. Ideál ženy, matky, manželky a dokonce i vdovy. Augustýn byl velmi talentovaný v rétorice a studoval v Kartágu. Zprvu Augustin zbožný život nevedl. Dokonce se křesťanství stranil, holdoval prostopášnostem, náruživostem a byl veden vysokou ctižádostivostí. Později již po vydání svého spisu *De Pulechro et Apto*, už ani studium filozofie neuspokojovalo jeho duchovní potřeby.<sup>52</sup>

Odebral se do Říma, kde rétoriku vyučoval. Odtud byl roku 384 povolán jako učitel řečnictví do Milána. Zde se setkal se sv. Ambrožem, který musel na Augustina neuvěřitelně zapůsobit, protože před Velikonocemi roku 387 přijal od sv. Ambrože křest. Vnitřní boj, který podstoupil, když se zřekl pozemských rozkoší, a přijal obnovu vnitřního člověka, popisuje ve svém Vyznání. Od roku 388 žil Augustín s několika svými přáteli v ústraní mimo světský vliv. Svými spisy získal slávu, a tak byl roku 391 vysvěcen na

---

<sup>50</sup> CIPRO M., *Průvodce dějinami výchovy*, Panorama, Praha: 1984, s. 26

<sup>51</sup> Tamtéž, s. 30

<sup>52</sup> Ottův slovník naučný, 2. Díl, J. Otto, V Praze: 1889, s. 396



kněze. Později, když se stal biskupem, přeměnil své obydlí na klášter, čímž založil duchovní semináře a vedl kanovnícký život. Zemřel 28. srpna 430.<sup>53</sup>

Výchovné tendence u Augustina lze velmi dobře pozorovat v jeho díle *Vyznání*. Ovšem oproti předchozím pramenům je zde něco nového. Je to přiznání a omluva za hříchy, kterých se Augustín v dětství a mládí dopouštěl. Skrze toto upřímné a místy až hysterické doznání můžeme sledovat, jakým chybám by měl člověk předcházet. A předcházet jim můžeme jediné výchovou. A komu že se to Augustín tak vroucně omlouvá? Společnosti? Nikoliv. Omlouvá se Bohu.

Augustín říká, že celé dětství tone v hříších.<sup>54</sup> U dětí které ještě ani neumí mluvit, osobně prý pozoroval v jejich očích závist. Avšak tyto chyby se mají brát s láskou, ovšem tyto dětské chyby musí časem vymizet.<sup>55</sup> Tím chce Augustín jednoznačně říci, že u dětí jsou hříchy jaksi přirozené. Zde se dá velmi dobře uplatnit Démokritovo tvrzení, že zlo vychází z nerozumnosti. Z toho plyne, že dětské hříchy s největší pravděpodobností budou přirozené, protože může být nemluvně přirozené? Nemůže! Toto zas napovídá Aristoteles, který tvrdí, že nejdříve u dětí přichází zvyk a až později rozum. A Augustín dává třetí díl skládačky, že tyto hříchy se mají prozatím přijímat s láskou. Proč? Protože jsou přirozené.

Na hru Augustín nazírá jako na možné nebezpečí. Neboť podle svých slov on sám byl neposlušný, když nedbal přání a rozkazů rodičů a učitelů, ale nikoliv v touze po něčem lepším, ale v důsledku záliby ve hře.<sup>56</sup> Toto Augustinovo varování by šlo ve výchově uplatnit pomocí rčení: Nejdříve práce, potom zábava. Ale je to správně? Vždyť touha po hře by mohla být natolik intenzivní, že by povinnosti, které se musí před hrou vykonat, nemusely být provedeny pečlivě. Možná že toto nebezpečí už viděl i Aristoteles, který tvrdil, že volný čas nemá být vyplněn hrou. Ale je tu určitý problém. Volný čas musí člověku přinést radost, libost a blaženost. To děti nacházejí právě ve hře. Tento pocit bludného kruhu je našťástí jen zdánlivý. Řešení je ve zvyku a rozumu, jak je popsáno výše. Když si dítě zvykne vykonávat své povinnosti řádně a pečlivě, nic nebrání tomu, aby si ve

---

<sup>53</sup> Tamtéž, s. 396

<sup>54</sup> AUGUSTINUS, *Vyznání*, Kalich, Praha: 1999, s. 20

<sup>55</sup> Tamtéž, s. 21

<sup>56</sup> Tamtéž, s. 26

volném čase užívalo hry. Další Augustinovou myšlenkou, která je velice zajímavá a pravdivá je, že hříchy se nesmí provádět bez ohledu na to, zda je dotyčný pokřtěný či nikoliv. Augustín ve svém Vyznání uvádí, v té době zřejmě rozšířené tvrzení, aby člověk, který ještě není pokřtěn, nebyl napomínán, a aby si dělal, co chtěl.<sup>57</sup> Augustýn na to vtipně argumentuje tvrzením, že lidé přece neříkají, aby se člověk klidně poranil ještě více, když ještě není uzdraven.<sup>58</sup> Z toho plyne skutečnost vychovávat tak, aby člověk jednal mravně z vlastního přesvědčení a nikoliv proto, aby se vyhnul trestu. Touto myšlenkou se možná inspiroval i Pierre Abélard, který tvrdí, že podstatně vyšší mravní hodnotu mají dobře žijící pohané, než špatně žijící křesťané. Dále říká, že v Soudný den budou spaseni i morálně dobří nekřesťané.<sup>59</sup> V té době to bylo bezesporu velmi odvážné tvrzení, ale je pravdivé. Co na tom, když někdo vyznává Hospodina, Alláha, Buddhu, duchy nebo nikoho. Důležité je, zda o svou duši pečuje.

Jak již bylo zmíněno, celý středověk je prostoupen urputnou vírou v Boha. Bylo by velmi zvláštní, kdyby se v Augustinově vyznání neobjevila snaha o duchovní výchovu. Upozorňuje, že ne vše je v moci lidí, proto je zapotřebí vychovávat ke zbožnosti v tom smyslu, aby si byl člověk neustále vědom vyšší moci.<sup>60</sup> „...*radoval se v opojné radosti, v níž tento svět zapomíná Tebe, svého Stvořitele, a místo Tebe miluje tvora opojen neviditelným vínem převrácené a k neřestem nakloněné své vůle.*“<sup>61</sup> Augustín se zde zřejmě snaží vystihnout realitu společnosti na samém počátku středověku. V tomto úryvku lze vidět varování před špatnou cestou. Možná tu je i upozornění na uctívání materie, namísto skutečné duševní víry ...místo Tebe miluje tvora... Lidé musí být vychovávaní tak, aby i v největší radosti měli dostatečně pevnou vůli a nepodléhali neřestem.

---

<sup>57</sup> Tamtéž, s. 29

<sup>58</sup> Tamtéž, s. 29

<sup>59</sup> BLAŽKOVÁ, *Dějiny etických teorií (od antiky po konec 18. století)*, Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, Praha: 2004, s. 80

<sup>60</sup> AUGUSTINUS, *Vyznání*, Kalich, Praha: 1999, s. 50

<sup>61</sup> Tamtéž, s. 50

Dále Augustín apeluje na znalost a dodržování Desatera. Zejména body smilstvo a cizoložství. Podle Augustina by Desatero skutečně mělo být dětmi a mládeží vnímáno jako vůle a příkazy Boha. Augustín opět argumentuje vlastní zkušeností, když jej jeho matka, sv. Monika starostlivě napomínala a prosila, aby se vyhýbal smilstvu a cizoložství, považoval to za napomínání ženy, člověka.<sup>62</sup> Ale pokud budou lidé vědět, že je to v podstatě napomínání Boha, které je jen člověkem přetlumočeno, s největší pravděpodobností to bude mít ve výchově podstatně větší váhu. Vždyť je to napomínání autority nejvyšší.

Další výchovnou tendencí, která jistě stojí za povšimnutí, je výchova k pevné a silné vůli. Ovšem v trochu jiném směru, než jaká vůle je potřeba v největší radosti, jak bylo popsáno výše. Tato vůle musí být tak silná, že ani nejlepší přítel nezviklá daného jedince k nepravostem. Augustín tuto situaci popisuje, jak v mládí se svými kamarády chodil krást hrušky. Přiznává fakt, že hrušky nepotřeboval a nakonec je hodil prasatům. Navíc kdyby byl sám, jistě by se krádeže nedopustil. Na tomto hříchu neměl radost z lupu, ale z přítomnosti svých kamarádů.<sup>63</sup>

Zcela nepochybně zde Augustín upozorňuje na nebezpečí hecu. Přítomnost obecenstva, které navíc může dávat najevo pochybnosti o schopnostech a odvaze konkrétního člověka, může zapříčinit nemravné jednání jen proto, aby dotyčný dokázal svoji sílu, odvahu, moc. I dnes přesně z tohoto důvodu vznikají zcela zbytečně vysoké škody a nehody. Těmto tlakům se nejlépe odolává právě nezlomnou vůlí. Vůli věřit v sebe sama.

Podle Augustina by se též mělo vychovávat k tomu, aby člověk nebyl zaslepený. Na tento problém poukazoval už i Hérakleitos z Efezu, tvrdíce, že většina lidí skrze své vlastní přání, předsudky a choutky, nevidí pravou povahu věci.<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> Tamtéž, s. 50

<sup>63</sup> Tamtéž, s. 60

<sup>64</sup> BLAŽKOVÁ, *Dějiny etických teorií (od antiky po konec 18. století)*, Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, Praha: 2004, s. 32

Augustín zaslepenost popisuje jako trest Boží za příliš velikou žádostivost.<sup>65</sup> „*Jak jsi tajuplný, jediný veliký Bože, jenž v mlčení trůníš na nebesích a dle nezměnitelného zákona sesíláš zaslepenost jako trest za nedovolenou žádostivost!*“<sup>66</sup> Dále upozorňuje na nebezpečí, které nastává v zaslepenosti. Člověk, který hájí své zájmy za jakoukoliv cenu, je zaslepený, protože přes tuto horlivost si nemusí všimnout, že tímto jednáním může druhému ublížit.<sup>67</sup> Ale pomocí jakého výchovného cíle můžeme dosáhnout toho, aby vychovávaný nebyl zaslepený? Zřejmě pomocí ohleduplnosti. Když vychováme člověka ohleduplného, nebude myslet jen na svůj užitek, ale bude mít na paměti, zda jeho jednání někomu neublíží.

### 3.2 Tomáš Akvinský

Velmi významný středověký scholastik, který se narodil roku 1225 na zámku v Rocca Secca blízko města Aquina v Neapolském království. Pocházel z rodiny hrabat Aquinských, původně Sommacleských. Tomášův děd dokonce pojal za svou choť sestru císaře Fridricha Barbarossy.<sup>68</sup> V pěti letech byl dán na vychování do kláštera na Monte Cassino, pak v roce 12337 do Neapole. Zde se v něm probudila touha po řeholnickém životě, ale zprvu mu v tom bránila rodina. Teprve až po zásahu papeže Inocence IV. směl vstoupit do řádu dominikánů. Ti jej poslali na další studia do Kolína nad Rýnem.<sup>69</sup> Ke konci roku 1252 odešel do Paříže, kde se stal bakalářem, a roku 1257 získal doktorát.<sup>70</sup> Zde v Paříži dosahoval velmi vysokých úspěchů v kázání i vyučování. Dokonce i král Ludvík IX. si jej zval na státní a církevní porady. Též u papežů Urbana IV. a i jeho nástupce Klimenta IV. se těšil vysoké přízně. Kliment IV. Tomášovi nabízel Neapolské arcibiskupství, Tomáš jej však nepřijal, místo toho raději vyučoval v Římě a Boloni. Při cestě na Lyonský koncil cestou onemocněl, cestu musel přerušit. Útočiště našel

---

<sup>65</sup> AUGUSTINUS, *Vyznání*, Kalich, Praha: 1999, s. 41

<sup>66</sup> Tamtéž, s. 41

<sup>67</sup> Tamtéž, s. 41

<sup>68</sup> Slovník naučný, 9. Díl, I. L. Kober, Praha: 1872, s. 497

<sup>69</sup> Ottův slovník naučný, 25. díl, J. Otto, V Praze: 1906, s. 524

<sup>70</sup> Slovník naučný, 9. Díl, I. L. Kober, Praha: 1872, s. 497

v cisterciáckém klášteře ve Fossa Nuova, kde 2. března 1274 zemřel.<sup>71</sup> Roku 1323 papež Jan XXII. O něm prohlásil: Quod scripsit articulos, tot miracula fecit. A zcela bez jakéhokoliv beatifikačního procesu jej prohlásil za svatého.<sup>72</sup>

Tomáš Akvinský byl ve svém uvažování nepochybně velmi činný. Vedle klasických ctností jako jsou statečnost, uměřenost, spravedlnost a rozumnost, rozpracoval něco, co má na poli výchovy neobyčejný význam. Podařilo se mu vystihnout a rozpracovat svědomí. Tomáš vnímá svědomí jako místo. V tomto místě zvaném svědomí je vůle, která zde získává oporu při rozhodování, ale i soud po činu. Tím pádem musí svědomí vstupovat v činnost jak před činem, dokazující shodu činu s ideou dobra, tak i po činu, kdy svědomí využívá chválu nebo pokárání.<sup>73</sup>

Velice pozoruhodný je Tomášův rozbor svědomí. Tomáš si uvědomuje, že pokud existuje svědomí, před konáním činu, musí zde být vědomost dobrého. Tato vědomost má tři stupně. První stupeň se nazývá Synderesis. Je to vědomí nejzákladnějších mravních principů a norem. Například nekrást, nebo nezabíjet. Je to přirozená výbava člověka, která člověka podněcuje konat dobro a zavrhnout zlo. Druhý stupeň vědomí dobra je Sapientia, neboli moudrost. To je přístup člověka ke světu. Každému člověku udává východiska a přesvědčení k jeho činům. Tento stupeň člověk získává během svého života. Třetí stupeň je Scientia, čili vědění. Člověk během svého života získává v různých situacích životní zkušenosti. Tyto zkušenosti mají podíl na rozhodování, neboť obsahují i znalost okolností, které jsou při rozhodování potřeba.<sup>74</sup>

Spoustu otázek vyvstává v prvním stupni Synderesii. Jestliže je to přirozená výbava člověka, která člověka nabádá konat dobro a zavrhnout zlo, může tato oblast svědomí, tento základní pilíř, selhat? Pokud ne, tak jak je možné, že i přesto se dějí krádeže, vraždy a křivá svědectví? Tyto otázky tížily již samotného Tomáše. V jeho spisech na ně lze najít odpovědi.

---

<sup>71</sup> Tamtéž s. 497

<sup>72</sup> Ottův slovník naučný, 25. díl, J. Otto, V Praze: 1906, s. 524

<sup>73</sup> BLAŽKOVÁ, *Dějiny etických teorií (od antiky po konec 18. století)*, Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, Praha: 2004, s. 85

<sup>74</sup> Tamtéž, s. 86

Nejprve Tomáš uvažuje, zda je Syndereze mohutnost, čili potence neboli schopnost. Nebo zda je Syndereze habitus, čili postoj neboli zvyk. Po dialektické úvaze dochází k tomu, že problém bude zřejmě jen ve významu jména, a to proto, že zde stojí dva názory, které se nakonec stejně sejdou v jednom bodě. Jeden názor říká, že Syndereze je plně označení mohutnosti, a to mohutnosti jiné a vyšší, než je rozum. Druhý názor je, že Syndereze je sama rozumová mohutnost, ale s jistým přirozeným habitem. Výsledkem je, že synkreze je z části mohutnost a z části habitus.<sup>75</sup> Tento na první pohled nesrozumitelný sled pojmů zdůvodňuje svojí argumentací, kterou lze vysvětlit následovně. Každá přirozenost někde končí. Lidská přirozenost se nachází pod přirozeností andělskou. Tam kde končí přirozenost lidská, končí přirozenost andělská. Možná se i vzájemně dotýkají. Lidská přirozenost dochází k poznání pravdy zkoumáním. Andělská přirozenost dochází k poznání pravdy bez zkoumání. A toto andělské poznání probíhá ve dvou oblastech. Buď v oblasti spekulativní, kde probíhá prosté nahlížení na samou pravdu věcí. A v oblasti praktické, kde andělé hýbou nebeskými sférami. Tak funguje přirozenost andělská. Bylo řečeno, že lidská přirozenost dochází k poznání pravdy zkoumáním. Ale v důsledku toho, že se na svém vrcholu přibližuje, nebo i dotýká přirozenosti andělské, přijímá v těchto horních oblastech i část toho, co je vlastní pro přirozenost andělskou.<sup>76</sup>

Představit si to lze jako houbu, která je položena na hladině vody. Houba je celá takové podstaty, že ji lze stlačit. Vodu stlačit nelze. Avšak houba na vodní hladině nasaje část vody, a tím má houba v sobě něco, co je podstaty jiné, než je podstata houby.

Čili tím, že má lidská přirozenost v sobě něco z přirozenosti andělské, může některé pravdy poznat i bez zkoumání. Jak ve spekulativní oblasti, tak i v praktické oblasti. Tím se poznávají principy, které jsou jistější a pevnější, než poznání získané zkoumáním. Toto poznání principů, je zdroj veškerého dalšího poznání. A toto poznání je člověku přirozeně dáno. A toto poznání, které je člověku přirozeně dáno, musí také nutně být

---

<sup>75</sup> TOMÁŠ AKVINSKÝ, *Otázky o svědomí*, Krystal OP, Praha: 2010, s. 153

<sup>76</sup> Tamtéž, s. 151

habituální, protože musí být snadno použitelné tehdy, když je to nutné.<sup>77</sup> Tímto lze stručně vysvětlit, jak synkreze funguje.

Dále si Tomáš pokládá otázku, zda může Syndereze selhat, neboli zhřešit, a domnívá se, že nikoliv. K tomuto názoru dochází tím, že přirozenost sleduje dobro, a zachovává vše, co z dobra nastává. Veškeré principy přirozenosti jsou neměnné a zachovávají správnost. Navíc veškeré spekulativní poznání se odvozuje od poznání nejjistějších, a v těchto poznáních chybovat nelze. Veškeré další poznatky jsou zkoumány ke vztahu předchozích nejjistějších poznání, a proto, je vše pravdivé přijímáno, a vše nepravdivé odmítáno.<sup>78</sup> Proto musí existovat nějaký stálý princip, který obsahuje neměnnou správnost, a tímto stálým principem se každému zlu odporuje, a dobro je přijímáno. Tudíž v ní hřích sídlit nemůže.

Nakonec se Tomáš ptá, jestli u některých lidí může Syndereze zaniknout. Po své úvaze říká, že nemůže. Na první pohled se zdá, že to není pravda, protože ke krádežím, vraždám a křivým přísahám. velice často dochází, a tomu přece Syndereze zabraňuje. Tomáš si to zcela jistě uvědomuje a uvádí, že jsou situace, ve kterých síla dychtivosti nebo vášně, zcela oslepí rozum, a univerzální soud Syndereze se odsune do postraní. Až takovou má dychtivost sílu! Avšak Syndereze při tom nezaniká.<sup>79</sup> Důkazem mohou být výčitky svědomí po provedeném úkonu, neboť když je dychtivost ukojena, klesne její síla, a zpět převáží síla Syndereze. Ovšem víme, že jsou i jedinci, u kterých se zpytování svědomí neobjeví ani po vykonání činu. Jako jediné vysvětlení se nabízí, že tito lidé mají duši postiženou velikou nenávisť, nebo pleonexií, čili nezměrným chtěním.

Jak je vidět, svědomí má pro výchovu veliký význam. Vychovaný člověk musí být veden k tomu, aby své svědomí vnímal a poslouchal. Avšak toto svědomí musí být správné, čili dobré. V oblasti Syndereze je potřeba, aby si dítě uvědomovalo, co je dobré a co zlé, a mělo pevnou vůli se tímto věděním řídit. V oblasti Sapientia je potřeba vychovávat k zodpovědnosti nad svými činy. A v oblasti Scientia je nutné, vychovávat k dobrému rozhodování za pomoci předchozích zkušeností, dnes bychom řekli za pomoci

---

<sup>77</sup> Tamtéž, s. 152

<sup>78</sup> Tamtéž, s. 165

<sup>79</sup> Tamtéž, s. 173

sebereflexe, kdy člověk má zjišťovat a uvědomovat si následky svého jednání. Souhrnně lze tedy říci, že člověk má být vychováván ke svědomitosti a zodpovědnosti.

Vypadá to, že Tomáš Akvinský již začal výrazněji poukazovat na to, že lidská vůle je natolik silná, že zvítězí i nad strachem z Boha.



## 4. Výchova v novověku

Nový věk! V této dějinné epoše je vše skutečně jako nové. Přichází spousta nových věcí a jevů. Objevuje se humanismus a renesance se svým zájmem o antiku. Reformy církve ve snaze najít tu jedinou správnou cestu k Bohu. Převraty v sociální a politické oblasti, kde byla za pomoci nových střelných zbraní na střelný prach, hospodářským vývojem a rozmachem měšťanstva, zlomena moc rytířů. Nové poznatky z oblasti přírodních věd, které zcela měnily pohled na svět. Zrovna tak vynálezy a objevy, které pomáhaly k detailnějšímu pohledu na věc. V neposlední řadě zde byl i obrat duchovní. Jisté náznaky tohoto obratu lze pozorovat už v pozdní scholastice, kde si lze všimnout myšlenkových jisker na osvobození individua z tradičních vazeb.<sup>80</sup>

Pro středověkou scholastiku je, jak víme, největší problém smíření víry a rozumu.<sup>81</sup> Ovšem v pozdní scholastice se důkladně studovaly staré jazyky. Díky této dovednosti bylo během humanistického hnutí možné nově a prohloubeněji poznat antické zdroje Evropy. Opět jistě osudový fakt je ten, že antická filozofie byla zprvu prozkoumána nezaujatě, s absencí skálopevné víry. Díky tomu mohla být předána ve své přirozenosti.

Na společnost to mělo neuvěřitelný vliv. Ve Florencii byla založena akademie po vzoru řecké Akademie. Umělecká a stavitelská díla byla tvořena ve zcela nových koncepcích, které byly též inspirovány antikou.<sup>82</sup> Například socha Davida. Nic není zahaleno. To je něco nevidaného a pro středověk i morálně zakázaného.

Toto období přetavování starých hodnot se zcela přirozeně nevyhnulo ani oblasti vzdělávání a výchovy. Zřejmě jednou z nejvýznamnějších skutečností v proměně výchovy během raného novověku, jsou protestantské reformace církve. Těmto útokům se věrní katolíci pochopitelně bránili. Jedním z nich je i Ignác z Loyoly, který byl později svatořečen. Tento šlechtic, se svými šesti společníky, založil řád Tovaryšstvo Ježíšovo. U

---

<sup>80</sup> STÖRIG H. J., *Malé dějiny filozofie*, Zvon, Praha: 1993, 3. vyd., s. 204

<sup>81</sup> G. Durozoi; A. Roussel, *Filozofický slovník*, EWA Edition, Praha: 1994, s. 271

<sup>82</sup> STÖRIG H. J., *Malé dějiny filozofie*, Zvon, Praha: 1993, 3. vyd., s. 208

nás se používá, spíše označení Jezuité.<sup>83</sup> Jedním z mnoha cílů bylo získat pomocí výchovy mládeže ztracený význam katolického Říma. Vzhledem k výbornému materiálnímu i finančnímu zajištění katolické církve, které bylo nabyto během středověku, bylo možné budovat Jezuitské koleje, mající vzezření paláců, poskytující mládeži všeobecné vzdělání. Navíc Jezuité vyhověli tendencím tehdejší společnosti, která požadovala vzdělání a výchovu umožňující společenský vzestup, a je v souladu s novým životním stylem, který je méně asketický, a více se zabývá estetikou.<sup>84</sup> Tímto moderním vyučováním Jezuitské koleje zdárně konkurovaly i scholastickým univerzitám. V českých zemích se Jezuité dokonce zmocnili většiny tehdejšího školství. V důsledku represí po bitvě na Bílé hoře, Jezuité převzali i řízení pražské univerzity, která byla protestantská.<sup>85</sup> Popularita byla též zajištěna tím, že kázeňské nároky nebyly již tak vysoké, jako dříve. Namísto tvrdých trestů, byly zavedeny dozory a soutěžní metody. Žáci se zde učili i společenskému chování a etiketě tehdejší doby. Byla zde i dramatická výchova v rámci divadelních představení pro oživení výuky. Úsměvné je, že Jezuité neváhali použít i účinné pedagogické pomůcky svých ideových protivníků.<sup>86</sup>

Postupem času, náboženské války vystřídaly války politické, a feudalismus se začal rozpadat. Nahradila ho buržoazie, a s ní i rozvoj kapitalismu a manufaktur. To si vyžádalo nutnost, aby většina lidí uměla číst, psát a počítat. Jako pojistka, aby lid nepřevzal vládnutí, posloužila příslušná ideologická výchova.<sup>87</sup>

V českých zemích během tereziánských školských reforem, se objevila i Kindermannova výchova k industrii. František Kindermann (1740 Království u Šluknova – 1801 Litoměřice) ji prezentoval tak, že žáci mají být vedeni k pracovitosti, píli a vynalézavosti.<sup>88</sup>

---

<sup>83</sup> BACKHOUSE, *Malé kompendium křesťanských dějin*, Knižní klub, Praha: 2012, 1. vyd., s. 131

<sup>84</sup> CIPRO M., *Průvodce dějinami výchovy*, Panorama, Praha: 1984, s. 33

<sup>85</sup> Tamtéž, s. 34

<sup>86</sup> Tamtéž, s. 35

<sup>87</sup> Tamtéž, s. 37

<sup>88</sup> T. KASPER; D. KASPEROVÁ, *Dějiny pedagogiky*, Grada, Praha: 2010, s. 89

## 4.1 Jan Amos Komenský

Jan Amos Komenský, zakladatel novověkého školství a nejvýznamnější člen Jednoty Bratrské se narodil 28. 3. 1592 poblíž Uherského Brodu. Pravděpodobně v Nivnicích. Otec byl mlynář. Oba rodiče mu zemřeli velice brzo, když byl Jan ještě dítě. Po základních studiích, která s největší pravděpodobností financoval z otcovy pozůstalosti, rozhodl se pro službu v Jednotě Bratrské. Z toho důvodu odešel do Německa na školu v Herborně, odkud roku 1612 odešel na univerzitu v Heidelbergu, kde se přednášelo podle Kalvína. Z Heidelbergu se v roce 1614 vydal na cestu do Holandska.<sup>89</sup> Je dost možné, že během této cesty Komenský získal kontakty, které mu později dost možná zachránily život. Ještě téhož roku byl zemským hejtmanem Karlem z Žerotína povolán zpět na Moravu, a ujal se řízení školy v Přerově. Roku 1616 byl vysvěcen na kněze, a stal se kazatelem Jednoty Bratrské ve Fulneku. V roce 1621, pro český lid tak osudný, španělští vojáci spěchající císaři Ferdinandovi II. na pomoc, město Fulnek vydrancovali a vypálili. Komenský během drancování přišel o veškeré své jmění, a ztratil i veškeré knihy a rukopisy.<sup>90</sup>

Když začalo pronásledování protestantských kazatelů, Komenský pochopil, že je nejvyšší čas stáhnout se do ústraní. Útočiště našel u Karla z Žerotína, který v dobách povstání zůstal věrný císaři. V tomto období Komenský sepsal své dílo *Labyrint světa a ráj srdce*. Roku 1624 již přestávalo být bezpečno i u Karla z Žerotína, a tak se Komenský rozhodl odejít.<sup>91</sup> Následující dva roky nevíme o životě Komenského nic určitého. Roku 1626 vykonal cestu do Polska, odkud se ještě vrátil a žil na statku Jiřího Sádovského ze Sloupna. Avšak mračna se začala stahovat i nad samotnými ochránci, a roku 1628 byli nakonec vypovězeni i Karel z Žerotína a Jiří Sádovský. Komenskému nezbývalo nic jiného, než aby i on svou rodnou zemi opustil.<sup>92</sup>

---

<sup>89</sup> Slovník naučný, 4. Díl, I. L. Kober, Praha: 1865, s. 769

<sup>90</sup> Tamtéž, s. 769

<sup>91</sup> Tamtéž, s. 769

<sup>92</sup> Tamtéž, s. 769

Na konci ledna 1628 se odebral do polského Lešna. Zde vydává svá díla Velká didaktika a Škola mateřská a škola prostonárodní na šest tříd rozdělená. A roku 1629 zde přichází dílo, které mu zajistilo pověst v celém tehdejší vzdělaném světě. *Janua linguarum reserata!* Tato učebnice byla téměř ihned přeložena do všech evropských jazyků, a dokonce i do některých jazyků asijských.<sup>93</sup> Komenský toho času udržoval korespondenční kontakt s jistým Angličanem Samuelem Hartilbem z Londýna. Ten Komenského žádal, zda by mohl po vzoru brány jazyků sepsat i jakousi Bránu moudrosti. Komenský na tento podnět sepsal krátké pojednání. Když jej Hartilb prostudoval, neprodleně jej dal roku 1637 v Oxfordu vytisknout jako *Conatuum Comenianorum Praeludia*, a v roce 1639 v Londýně jako *Pansophiae prodromus*.<sup>94</sup>

Toto dílo přineslo Komenskému skutečně neuvěřitelný věhlas. Komenský byl zván do Švédska, aby podle svých zásad zmodernizoval veškeré tamější školství. Ještě naléhavěji zvali Komenského do Anglie, kde mu chtěli zřídit celé pansofické kolegium. Komenský měl napilno. Později ještě přišlo pozvání do Uher od knížete Sigmunda Rákóczyho. Komenský této nabídce využil, a v květnu roku 1650 se do Uher odebral, kde v Šryšském Potoku počal zřizovat celou školu výhradně podle svých idejí. Zde sepsal i další své pověstné dílo *Orbis Sensualium Pictus*.<sup>95</sup>

Po smrti mladého knížete Rákóczyho, se roku 1654 vrátil zpět do Lešna. Avšak následující rok Lešno dobyli Švédové, a když v roce 1656 město opět opanovali Poláci, celé jej obrátili v popel. Komenský tím opět přišel o své jmění, a o značnou část svých rukopisů. Údajně mezi ztracenými rukopisy byly i materiály k česko – latinskému a latinsko – českému slovníku, které sbíral přes dvacet let.<sup>96</sup> Roku 1656 Komenský přijal pozvání Vavřince Geera do Amsterdamu. Amsterdamský senát jej žádal, aby veškeré své spisy opět vydal, což Komenský i učinil. Svůj život již v Amsterdamu dokončil. Zemřel 15. listopadu 1671 ve věku 79 let. Zanechal po sobě syny Daniela a dceru Alžbětu.<sup>97</sup>

---

<sup>93</sup> Tamtéž, s. 770

<sup>94</sup> Tamtéž, s. 770

<sup>95</sup> Tamtéž, s. 770

<sup>96</sup> Tamtéž, s. 770

<sup>97</sup> Tamtéž, s. 770

## Výchova

Tento strastiplný a téměř až kočovný život dal Komenskému jistě mnoho inspirace k přemýšlení jak vyučovat, jak a k čemu vychovávat. Komenský se nesnaží představit výchovu, která by člověka připravovala k určitému společenskému postavení. Snaží se o takzvanou výchovu k lidství. Všeobecná lidská vzdělanost, která má postihnout všechny členy společnosti, bohaté i chudé, chlapce i dívky.<sup>98</sup>

Komenský je bezesporu ryzí novátor. Avšak při podrobnějším prostudování jeho myšlenek si lze všimnout, že on sám byl ještě vychováván a vzděláván v idejích pozdního středověku. Lze to vyzorovat v jeho díle Všenáprava: (Všeobecné porady o nápravě věcí lidských část šestá), neustále se odvolává na Boha a tvrdí, že všeobecné a konečné napravení všeho bude dílem Kristovým.<sup>99</sup> „*Dílo slavné obnovy náleží jedinému Kristu, jak neustále svědčí Písmo. Neboť on jediný je ten nový Adam, určený věčným rozhodnutím Božím za požehnaného obnovitele toho, co zkažil první Adam; On jediný dostačuje k nápravě všeho, co má býti obnoveno v neporušený stav, jakožto nejvyšší prorok a učitel a to pravé světlo světa*“<sup>100</sup>

To jsou zřejmě pozůstatky středověkého myšlení. Avšak Komenský upozorňuje na verš Apokalypsy, ze kterého je patrné, že tato obnova bude provedena s pomocí lidí. „*Ale přece to nečiní a neučiní sám o sobě, nýbrž za spolupráce svých povolanych, vyvolených a věrných, kterýmžto názvem jsou poctíváni, kteří s Beránkem zvítězí nad šelmou.*“<sup>101</sup>

Takovouto pomocí z pohledu výchovy je jednoznačně zastavení nelidskosti. Tato nelidskost je chápána, jako vzájemné nerozvážené jednání v důsledku čehož vznikají roztržky, nenávist a křivdy. Tyto nešvary vznikají z mysli a projevují se rozdílností názorů. Dále z vůle, a projevuje se jako nenávist. A nakonec vznikají i ze sil, což se projevuje jako otevřená křivda. Tyto stavy jsou úpadkem lidství, neboť když člověk brojí proti člověku,

---

<sup>98</sup> T. KASPER; D. KASPEROVÁ, *Dějiny pedagogiky*, Grada, Praha: 2010, s. 18

<sup>99</sup> J. A. KOMENSKÝ, *Všenáprava: (Všeobecné porady o nápravě věcí lidských část šestá)*, Soliton.CZ, Brno: 2008, s. 47

<sup>100</sup> Tamtéž, s. 47

<sup>101</sup> Tamtéž, s. 50

tak je to v rozporu s člověkem, který byl stvořen k obrazu Božímu. Ten by měl být vlídný a pokojný. Proto jsou zmíněné stavy projevem nelidskosti.<sup>102</sup>

Komenský nám naštěstí zanechal návod, jak ve společnosti lidství opět nastolit. Zmiňuje se o trojí cestě, která obsahuje smazání minulosti, snášenlivost a smíření. Jen tímto jediným lze odstranit nelidství.<sup>103</sup> „ ... jistě bud' touto trojí cestou, anebo sotva kterou jinou bude možno odstranit tolik tak příkrých našich sporů, nenávisti a křivd. Neboť věci tak spletené nerozplete nikdy nikdo; proto bude nejrozumnější, spálit je ohněm vzájemné lásky, tak jako Alexandr rozsekl mečem známý gordický uzel ... proč tedy konečně nerozetneme a neutneme mečem Boží horlivosti tak veliké spleteniny myslí, svědomí a svobod? Abychom po odstranění trnů tím snáze hledali a nelezli samu čistotu a jasnou pravdu, světlo a mír.“<sup>104</sup>

První krok smazání minulosti je důležitý v tom, že to co se stalo, už nelze vrátit. Proto je potřeba vyhnat z mysli rány, ať už se přihodily jakkoliv.<sup>105</sup> Ale je to skutečně ta správná cesta? Když mi někdo ublíží, ukřivdí, mám na to zapomenout? Mám se snad spoléhat na soud poslední? Avšak co se stane, když křivdu od dotyčného budu neustále chovat v srdci? Nestane se nic, jak je psáno výše, čas se nevrátí. Možná mi to dá sílu a odvalu k pomstě, ale tím přeci nevyhrají. Naopak též způsobím bolest. Tím pádem nelidství nezastavím, protože jej sám činím. A když minulost v sobě budu uchovávat proto, abych se mohl poučit do budoucna, tak mi to opět k ničemu není, protože je to někdo jiný, kdo tu bolest způsobil. To on by se měl poučit. Člověk na utrpenou křivdu nejspíš nezapomene, ale když bude ukřivděný neustále, výrazně se tím snižují šance na napravení vztahu, protože rysem ukřivděného člověka je, že s dotyčným nechce jednat. Zřejmě proto usmiřující se lidé říkají „smažme to“. Mažou ze svého jednání a myšlení to, co je rozezlilo. Komenský smazáním minulosti zřejmě nemyslel jakýsi stav amnézie, ale zřejmě tím myslel netrápit se a nelámat si hlavu věcmi, které již dávno pohltila minulost.

---

<sup>102</sup> Tamtéž, s. 84

<sup>103</sup> Tamtéž, s. 85

<sup>104</sup> Tamtéž, s. 85

<sup>105</sup> Tamtéž, s. 85

Dalším nástrojem na podporu lidství je snášenlivost. Tento prostředek je k dispozici z toho důvodu, aby nevznikala nenávist v důsledku různosti.<sup>106</sup> Komenský opět nalézá i řešení této situace. Tvrdí, že největším problémem je všímání si nedostatků druhého více, než jeho dostatků. Dobrý způsob jak toto změnit je vidět a hledat u druhého to, co máme společné.<sup>107</sup> „ ... rady filozofa Epikteta, který praví: Každá věc má dva kraje; jeden, za který se dá chytit, druhý, za který se nedá. A lidé ve vzájemném styku chybuji, že se obyčejně chápou toho kraje, za který se nemohou navzájem držeti; tj., přihlížejí vždycky k tomu, čím se od sebe liší, a na jiných si všímají chyb, které nenávidí; tak se sobě navzájem odcizují.“<sup>108</sup> Myslím, že pravdivost této myšlenky nejspíše na vlastní kůži pocítil každý. Když se člověk nachází ve společnosti, která je tvořena lidmi se stejnými zájmy, tak mu zřejmě v této společnosti bude dobře. Protože v takové společnosti se převážně diskutuje, nebo vykonává to, co je předmětem jejich společného zájmu. Tudíž vnímá to, co mají všichni společné. To je stmeluje, přináší dobrou náladu a pocit souznění.

Třetí cesta, pomocí které lze nelidskost zastavit je smíření. Komenský říká, že je nutné rozdílnost názorů nejen snášet, ale i odstraňovat. Veškeré spory moudře rozřešit.<sup>109</sup>

Nabízí se otázka, zda to je skutečně nutné? Když budou lidé snášenliví, je velmi málo pravděpodobné, že nějaké spory budou vznikat. A přesto by zřejmě vznikaly, neboť mohou nastat situace, kde budou názory lidí tak odlišné, že mohou přes veškerou tolerantnost vybičovat tak bytostný nesouhlas, na který by samotná snášenlivost nemusela stačit. Proto je skutečně nutné disponovat dovednostmi, která by dokázala tyto spory rozřešit a lidi smířit. Ale jak? Obzvláště za předpokladu, že oba budou mít pravdu. Řešením možná může být jistý kompromis. Ovšem ten je podmíněn určitou mírou skromnosti, aby člověk mohl učinit určitý ústupek. A pak je dobré, když na řešení opozice člověk uvidí pozitiva. K tomu by mohl mít trénink ze snášenlivosti.

Komenský tvrdí, že se během smíření má postupovat i skrze Boha. Pokud hledíme jen k vlastnímu, tak jsme nesmířitelní, ale pokud přijmeme s úctou Boží myšlenky o nás, je

---

<sup>106</sup> Tamtéž, s. 86

<sup>107</sup> Tamtéž, s. 86

<sup>108</sup> Tamtéž, s. 87

<sup>109</sup> Tamtéž, s. 93

smíření snadné. Bůh co říká, říká všem stejně, protože je Bohem všech.<sup>110</sup> Čili nemůže v tom být rozpor. Jako další metody smíření jsou: „*Jestliže se něco nedá smířit theoreticky, nechť se to začne zkoušet prakticky, tj. vážným pozorováním z obou stran, z které teorie vychází lepší praxe. ... Jestliže v něčem ani tak nelze dospět k závěru, ponechme to nerozhodnuté a odložme to pod heslem, DOSUD NENÍ JASNO podle pravidla apoštolova (Fil. 3, 15) „*<sup>111</sup> Ale pokud se spor odloží jako nerozhodně, spor tím neskončí. Dost možná by zde mohl pomoci již zmíněný kompromis.

Souhrnně lze tedy říct, že nelidskost se zastaví tehdy, když budou lidé vychováni k odpouštění a životnímu nadhledu, tolerantnosti a umění vykonat ústupek zcela bez záště.

Další výchovnou tendencí u Komenského je, aby člověk byl vychován k vlastnímu posouzení věci. Komenský tuto myšlenku uvádí v upozornění na situaci, když někdo pozoruje svět kolem sebe cizíma očima.<sup>112</sup> „*Jiní ovšem i v této věci jsou horliví, usilují, aby nic z vážných věcí jim nebylo neznámo; nicméně selhávají v přímém zkoumání věcí. Neboť nevezmou si čas, aby osobně věci ohledali, prohledali a prozkoumali, nýbrž propůjčují se za pouhé nohsledy jiným zkoumatelům, majíce za pravé všechno, cokoli ti tvrdí nebo popírají. Jsou to lidé, kteří prostudují celé knihovny, hledajíce moudrost jen v knihách a naplňujíce mysl jen cizími názory o věcech.*“<sup>113</sup>

---

<sup>110</sup> Tamtéž, s. 93

<sup>111</sup> Tamtéž, s. 97

<sup>112</sup> Tamtéž, s. 110

<sup>113</sup> Tamtéž, s. 110



## 4.2 Jean Jacques Rousseau

Narodil se 28 června 1712 v Ženevě. Jeho předci pocházeli z Paříže, odkud se roku 1554 přistěhovali. Otec Izák byl nezámožným hodinářem, jeho matka zemřela při porodu. Již ve svých sedmi letech četl romány z XVII. století. Později byl Jean dán na dva roky na vychování k protestantskému knězi v Bossey u Ženevy. Poté byl dán na praxi k městskému písaři v Ženevě, aby se vzdělával v právních záležitostech. Avšak kvůli Jeanově neschopnosti byl zanedlouho propuštěn. Jean se tedy začal učit rytcem u mistra Ducommuna. Ten však s Jeanem zacházel velmi hrubě, načež se u Rousseaua rozvinula zádumčivost a touha po samotě a ideálech.<sup>114</sup>

Jeden březnový podvečer roku 1728, když se Jean vracel z procházky přírodou, byly již městské brány zavřeny. Ve strachu z přísného trestu se rozhodl svého mistra opustit. Několik dní bloudil v okolí Ženevy, až nakonec našel pohostinnost u katolického kněze v Confignonu. Tento dobrosrdečný kněz Jeana doporučil k paní Warensové v Annecy. V této půvabné a vzdělané paní, která od svého manžela ve Švýcarsku utekla, Jean ihned našel zalíbení. Tato paní se snažila získávat nové přívržence katolické víry. Rousseau později nic nenamítal, když jej paní Warensová posílala do Turína, aby se tam ve víře katolické vzdělával. Po ukončení těchto studií se Jean toulal po Turíně, kde byl jednou klenotnicí přijat do práce. Brzy však byl jejím žárlivým manželem vyhnán. Avšak prostřednictvím této klenotnice byl Jean přijat za sloužícího k hraběnce de Vercellis. Po její smrti, byl přijat k hraběti Gouvonovi, prvnímu štolbovi královny Sardinské. Bratr hraběte si Rousseaua oblíbil natolik, že z něj učinil svého sekretáře. Ovšem nebyl by to Rousseau, kdyby se nenechal svést svým přítelem z Ženevy, v důsledku čehož brzy zanedbával své povinnosti. Jean byl následně propuštěn.<sup>115</sup>

Zanedlouho se vrátil k paní Warensové do Annecy, kde její příbuzný zkoušel Jeanovy vědomosti a usoudil, že by mohl zastávat nejvýše funkci vesnického faráře. Rousseau nastoupil do tamějšího semináře. Ale i odtud byl vyhnán a poslán zpět k paní

---

<sup>114</sup> Slovník naučný, 7. Díl, I. L. Kober, Praha: 1868, s. 1041

<sup>115</sup> Tamtéž, s. 1041

Warensové s podotknutím, že ani za kněze se nehodí. Údajně se zabýval více hudbou než teologií.<sup>116</sup> Poté se Jean učil hudbě u kapelníka místní katedrály. Později snahou paní Warensové Rousseau získal zaměstnání u katastrálního úřadu, brzy však své zaměstnání opustil, a živil se vyučováním hudby.

Později se Rousseau vypravil do Paříže, nechat si patentovat svůj vynález nahrazení not číslicemi. Bohužel bylo rozhodnuto, že se tento systém nedá s úspěchem prosadit. Nedlouho nato Jean sepsal operu *Muses Galantes*, načež mu bylo poskytnuto místo sekretáře francouzského vyslance v Benátkách. Ovšem po 18. měsících se vrátil do Paříže, kde se stal sekretářem u paní Dupinové a později pokladníkem výběrčího úřadu. Tou dobou se již Rousseauovo zdraví začalo zhoršovat. Do širšího povědomí se Rousseau dostal roku 1749, když Dijonská akademie vypsalala cenu na otázku, zda rozvoj věd a umění přispívá k zušlechťování mravů. Rousseau na tuto otázku odpověděl zcela záporně, a svůj názor argumentoval tak originálně a výmluvně, že akademie neváhala Rousseauovi cenu přidělit.<sup>117</sup> Avšak brzy se již musel hájit proti četným útokům z nejrůznějších stran. Dokonce i polský král Stanislav byl Rousseauovým odpůrcem. Rousseau se těmito polemikami ještě více utvrdil ve svých zásadách, a rozhodl se svůj život zasvětit pravdě a též k velmi nebezpečné věci, a to, pravdu lidem sdělovat. Tato jeho činnost ve společnosti způsobila velké bouře. Byly páleny jeho podobizny a dokonce se i několikrát o svůj život obával.<sup>118</sup>

Je logické, že se Rousseau začal před veškerou společností uzavírat. Když se později chtěl odstěhovat zpět do Ženevy, nabídla mu jeho příznivkyně paní d'Epinaý na svém panství osamocené domek. Jean rád žijící v ústraní nabídku přijal, a odstěhoval se tam i s mladou dívkou Theresií Le Feseuro. Avšak i toto útočiště musel z důvodu neklidu v prosinci roku 1757 opustit. Poté pobýval v Montmorency u maršála Lucemburského. Avšak po vydání spisu *Emil, čili o výchování*, Jean raději v červnu roku 1762 Francii opustil, neboť na něj byl vydán zatykač. Nastalo téměř až zběsilé pronásledování Rousseaua, který v důsledku toho musel velmi často měnit svá útočiště. Nejprve se usadil

---

<sup>116</sup> Tamtéž, s. 1041

<sup>117</sup> Tamtéž, s. 1042

<sup>118</sup> Tamtéž, s. 1042

v rodné Ženevě, ale když i tady byla půda pod nohama příliš horká, následoval Yverdon, Môtiers, ostrov sv. Petra na Beilském jezeře, Štrasburk a Wooton v Anglii. Rousseau během toho neustále sepisoval a vydával různé listy a spisy, čímž své pronásledovatele stále více pobuřoval, a ti jej štváli ještě zuřivěji.<sup>119</sup>

Později se vrátil do Francie pod jménem Renou. Nakonec se rozhodl vrátit do Paříže. Na začátku roku 1778 přijal nabídku markýze Girardina a odjel na jeho statek v Ermenonville, kde 2. července 1778 náhle zemřel.

Nejprve byl pohřben v tamějším parku, v přírodě, kterou tolik miloval. Během Velké francouzské revoluce byly 11. října 1794 jeho ostatky přeneseny do Pařížského Pantheonu, kde spočívá dodnes.<sup>120</sup>

### Výchova

Po těchto životních peripetiích není divu, že jeho myšlenky jsou dosti radikální. Rousseau je znám i tím, že rozpracoval problém takzvané přirozené výchovy. Rousseau tvrdí, že člověk se rodí jako dobrý, ale společnost jej kazí. Tuto situaci se snaží řešit tak, že vychová dítě jménem Emil, v duchu přirozenosti. Tento Emil, by pak pojal za svoji manželku Žofii, která bude stejně jako Emil, přirozeně vychována. Společně pak založí novou společnost, která bude tvořena přirozenými lidmi.<sup>121</sup>

Velice důležitou ctností v takovém přirozeném stavu je soucit. Soucit podle Rousseaua, ve společnosti dokáže zajistit to, aby každý své dobro činil tak, aby co nejméně škodil druhému.<sup>122</sup>

Pro Rousseaua je velice důležitá svoboda, protože je podle něj přirozený stav člověka. Lidská svoboda se zřejmě pojí i se štěstím. Pokud člověk bude vychováván tak, aby udržoval rovnováhu mezi tím, co chce a co může, a tím pádem snižoval své žádosti, které nejsou nutné k životu a přežití, bude svobodný. A pokud tak bude jednat ze svého

---

<sup>119</sup> Tamtéž, s. 1042

<sup>120</sup> Tamtéž, s. 1042

<sup>121</sup> T. KASPER; D. KASPEROVÁ, *Dějiny pedagogiky*, Grada, Praha: 2010, s. 63

<sup>122</sup> BLAŽKOVÁ, *Dějiny etických teorií (od antiky po konec 18. století)*, Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, Praha: 2004, 1. Vyd., s. 170

nejniternějšího rozhodnutí, a ne jen proto, že podle Rousseaua je toto ta správná cesta, bude i šťastný.<sup>123</sup>

V Rousseauově knize *Emil, čili o výchování* se píše zejména o metodách a způsobech vychovávání, které jsou někdy dosti zarážející. Ale lze tam vidět i několik důležitých ideálů, ke kterým má výchova směřovat.

Jednou z těchto velice zásadních myšlenek je, že dítě by mělo být vedeno k určitému sebevědomí. Ovšem zdravému sebevědomí. S největší pravděpodobností má na mysli uvědomění si svého pobývání, a snad i práva na toto pobývání. Proto vychovávané dítě nebude věšet hlavu, nebo pociťovat stud, protože bude přirozeně sebevědomé.<sup>124</sup>

*„ Učiňme mu místo ve společnosti: zkoušejte ho, pánové, tažte se ho důvěrně; nebojte se ani jeho dotíravosti, ani žvatlavosti, ani neskromných otázek! Nemějte strachu, že vás bude chtít opanovati, že bude chtít, abyste se zaměstnávali jen jím a že se ho nebudete moci více zbýti. Neočekávejte od něho též příjemných hovorův, ani že vám poví, čemu jsem ho učil; očekávejte pouze přirozenou, čistou pravdu bez ozdoby, bez příkras, bez marnivosti. Řekne vám zlou věc, kterou učinil nebo na kterou myslí právě tak otevřeně jako dobrou, nestaraje se nikterak o dojem, jaký na vás zapůsobí to, co řekne; bude užívati řeči v oné prostotě, která původně v ní byla. “<sup>125</sup>*

Do jisté míry je to zřejmě i podmínkou pro získávání přehledu o světě. Jestliže má dítě na vše přijít samo a vlastní cestou, musí k tomu mít dostatek odhodlání, aby mohlo pokládat otázky. Člověk, který nemá dostatek sebevědomí, může mít strach se ptát a vrůst do společnosti. Člověk by též měl být veden k duchaplnosti ve smyslu nespoléhat se na zvyk a obvyklost, ale jednat a být autentický.<sup>126</sup>

*„Neví, co jest rutina, zvyk, obyčej; co učinil včera, nemá žádného vlivu na to, co činí dnes: nenásleduje za žádnou formulí, nedá se přesvědčiti ani autoritou, ani příkladem a jedná i mluví pouze to, co se mu zdá býti vhodným. Neočekávejte tedy od něho naučených*

---

<sup>123</sup> Tamtéž, s. 171 - 173

<sup>124</sup> J. J. ROUSSEAU, *Emil, čili o výchování*, R. Promberger, Olomouc: 1926, s. 188

<sup>125</sup> Tamtéž, s. 188

<sup>126</sup> Tamtéž, s. 188

*řečí ani nastudovaných způsobů, ale vždy věrný výraz jeho myšlenek a chování z jeho náklonnosti vzniklé.*“<sup>127</sup>

Také k rovnocennosti má být výchova vedena. Člověk má být veden k tomu, že všichni lidé si jsou rovni. Král i sluha.<sup>128</sup> Rousseau zde zřejmě chce podotknout, že ve společnosti není nadřazených lidí. Je jen náročnost povolání. Též je i žádoucí, aby se vychovávaný člověk nesnažil vykonávat nic, dokud neví, že je daná činnost v rámci jeho sil, které má z dřívějšíka prozkoumané a zná jejich mez. Takový člověk se tedy neoddává riziku.<sup>129</sup>

Dalším velice důležitým atributem vychovaného člověka je přátelství a lidskost. Rousseau tvrdí, že jak je člověk od přírody dobrý, je i určitým způsobem slabý. Slabý v tom smyslu, že ke štěstí člověk potřebuje druhého člověka. Protože kdyby byl silný, údajně by ke štěstí nikoho dalšího nepotřeboval.<sup>130</sup> Proto je potřeba vést vychovávaného k přátelství. Aby nebyl sám, a prožíval pocit štěstí z náklonnosti, porozumění a sounáležitosti. Též i lidskost je velice žádoucí, neboť umožňuje soucítění. Člověk může cítit radosti i starosti druhého, což je důkazem naší náklonnosti.<sup>131</sup> Tím pádem pokud někdo projeví soucítění ve starostech druhého, projeví tím svou náklonnost ke strádajícímu. A tím se u strádajícího začne projevovat zmíněné štěstí, neboť uvidí, že není sám.

---

<sup>127</sup> Tamtéž, s. 188 - 189

<sup>128</sup> Tamtéž, s. 189

<sup>129</sup> Tamtéž, s. 190

<sup>130</sup> Tamtéž, s. 259

<sup>131</sup> Tamtéž, s. 259

## 5. Výchova v současnosti

Za výchovu v současnosti lze považovat výchovu od 20. století do dneška. Proč už od 20. století a ne posledních 5 let? Protože události a ideje z této doby se nás bezprostředně týkají ještě dnes. Před 20. stoletím proběhla průmyslová revoluce. Nové možnosti a vynálezy doslova zaplavily svět. Po 1. světové válce, kde se prostý člověk ocitl tváří v tvář kulometům, prvním tankům, urputným dělostřeleckým palbám, prvním pokusům o letecké bombardování, užitím bojových plynů a dalším hrůzám, je přirozené, že se hodnoty a ideály ve společnosti začaly opět měnit.

V jednom zcela novém státě uprostřed Evropy, s poněkud podivně podlouhlým tvarem a názvem Československo se objevuje určitá změna. V československých školách se zavedl nový povinný vzdělávací předmět občanská výchova. Žáci též byli vychováváni k uměleckému a tvořivému citění v rámci zpěvu, kreslení, ručním pracím, a též k tělesné zdatnosti ve formě tělesné výchovy.<sup>132</sup> Avšak republikánské nálady pokračovaly ještě dál, neboť bylo neustále poukazováno na to, že Československé školy neodpovídají požadavkům a poměrům na výchovu svobodného občana.<sup>133</sup> Pokusy o určité reformování na sebe nenechaly dlouho čekat. Objevilo se několik reformátorů, které spojovala zásada přirozeného vývoje dítěte a volné výchovy. Tato výchova spočívala v plné svobodě, jedině tak se dítě zcela vyvine.<sup>134</sup> Vedle těchto svým způsobem Rousseauovských stoupenců se nachází další skupina Československých reformátorů, kteří věřili zásadě vedení a řádu v rámci svobodné výchovy.<sup>135</sup>

Ale reformní nálady nebyly jen v nově vzniklých státech. V roce 1920 založila Angličanka Beatrice Ensor Mezinárodní ligu pro novou výchovu.<sup>136</sup> Hlavními zásadami je pedocentrismus, a opět svobodná výchova, do které nemá člověk zasahovat. Pozadu nezůstala ani Amerika. John Dewey, který vypracoval koncepci progresivní pedagogiky,

---

<sup>132</sup> T. KASPER; D. KASPEROVÁ, *Dějiny pedagogiky*, Grada, Praha: 2010, s. 198

<sup>133</sup> Tamtéž, s. 199

<sup>134</sup> Tamtéž, s. 201

<sup>135</sup> Tamtéž, s. 202

<sup>136</sup> Tamtéž, s. 112

kteřá je založena na pragmatismu. Základem výchovy je čin.<sup>137</sup> Problém je, že tento způsob výchovy se neřídí vnějším cílem, ale údajně má cíl sama v sobě.<sup>138</sup> Spočívá to v tom, že člověk koná, a rekonstrukcí tohoto konání získává zkušenosti. Podle Deweyho není výchova nic jiného, než přepracování zkušenosti.<sup>139</sup> Ale co hlídá výchovu společnosti jako celku? Sama společnost už zřejmě ne, poněvadž když se do výchovy nemá zasahovat a nemá cíl, nelze ji směřovat k dobru. Tak co ji hlídá a směřuje? Že by das Gestell? Další velice nebezpečnou výchovnou tendencí, která je velmi dobře skryta, je samotná koncepce pragmatického vyučování. Učební látka je zakomponována do sérií projektů a úkolů, které žák musí vyřešit. To je v pořádku, ale žák své řešení musí představit, konzultovat a porovnat s řešením spolužáků!<sup>140</sup> A právě zde je ten problém, neboť toto je organizovaná výchova k přemocňování!

20. století naštěstí přineslo i lidi, kteří tato i jiná rizika rozpoznali, a nenechali si to pro sebe. Jedním z nich je i fenomenální Jan Patočka.

## 5.1 Jan Patočka

Jan Patočka se narodil 1. Června 1907 v Turnově, do velmi skromných poměrů. Jeho maminka Františka byla operní pěvkyně, otec byl velice inteligentní středoškolský profesor se vzděláním ve filologii.<sup>141</sup> Jejich skromné poměry poznamenaly Patočku na celý život tak, že nikdy neprahl po světských statcích a skromnost byla samozřejmostí. Jan absolvoval reálné gymnázium a v roce 1925 se přihlásil na Karlovu univerzitu na obor Románská a slovanská filologie.<sup>142</sup> V roce 1929 ke konci svých studií, absolvoval roční studium v Paříži na École des Hautes, a na Collège de France. Patočka tam mimo jiné navštěvoval kurs Alexandra Koyrého o Husovi. A právě Koyré Patočku blíže seznámil s fenomenologií. Patočka zde navštívil i několik přednášek Edmunda Husserla. Později byl

---

<sup>137</sup> Tamtéž, s. 118

<sup>138</sup> Tamtéž, s. 118

<sup>139</sup> Tamtéž, s. 119

<sup>140</sup> Tamtéž, s. 119

<sup>141</sup> I. BLECHA, *Jan Patočka*, Votobia, Olomouc: 1997, s. 13.

<sup>142</sup> Tamtéž, s. 15

Patočka díky Koyrému osobně představen.<sup>143</sup> Patočka cítil, že fenomenologie hraje klíčovou úlohu v celé novověké filozofii, a že disponuje prostředky ke zcela novému uchopení poznání.<sup>144</sup> Určení Patočkova celoživotního směru bylo nasnadě. Po obhajobě své disertace Patočka 20. 6. 1931 promoval, a nastoupil jako asistent doktora Kozáka. V roce 1932 získal stipendium, a odcestoval na další vzdělávání do Berlína.

V berlíně se Patočka setkal s řadou kapacit. Jedním z nich byl i Jacob Klein, který byl žákem Martina Heideggera a právě Patočkovi Heideggera vřele doporučoval. Heidegger sídlil ve Freiburgu, kde toho času pobýval i Husserl. Patočka měl jasno! Odcestoval do Freiburgu. Ke studiu u Husserla bylo kvůli velmi vysokému zájmu zapotřebí doporučení, neboť si Husserl musel své žáky vybírat. Husserl, mimochodem narozený v Prostějově, Patočkovi odepsal, že pokud s sebou nepřináší již hotová filozofická tvrzení, je srdečně vítán. Ještě než Patočka z Berlína odjel, na vlastní oči viděl události a manifesty v ulicích, které způsobil nástup nacismu.

Po příjezdu byl Patočka vřele uvítán, a po úvodním přivítání ještě Husserl Patočku pozval na odpolední čaj. Avšak kvůli pracovní vytíženosti se Husserl nemohl Patočkovi trvale věnovat. Proto jej svěřil svému nejlepšímu asistentovi Eugenovi Finkovi.<sup>145</sup>

Po návratu do Československa Patočka zjistil, že jeho nové rozhledy jsou natolik hluboké, že zůstal osamocen, neboť jej nikdo nechápal. Naštěstí v roce 1933 přijel do Prahy profesor Emil Utitz, aby zde působil jako profesor filosofie, psychologie a estetiky. Tento profesor měl veliké pochopení pro fenomenologii, a k Patočkově radosti Utitz po svém příjezdu do Prahy pojal plán, učinit z Prahy centrum fenomenologických studií. V roce 1934 tato společnost skutečně vznikla, a působila pod názvem Cercle philosophique de Prague pour les recherches sur l'entendement humain. Zakrátko tato společnost udržovala kontakty i se zahraničím včetně Spojených států.<sup>146</sup>

Postupem času činnost společnosti uhasínala, zejména když její židovští členové byli nuceni svá místa opustit. Z kraje roku 1938 začal Patočka pracovat pro literární

---

<sup>143</sup> Tamtéž, s. 20 - 21

<sup>144</sup> Tamtéž, s. 23

<sup>145</sup> Tamtéž, s. 23 - 30

<sup>146</sup> Tamtéž, s. 40 - 42



časopis Kritický měsíčník. Avšak s postupným vývojem mezinárodní politické situace aktivní účast na měsíčníku vyžadovala čím dál tím více odvahy. Ale Patočkovi tato činnost zřejmě vyhovovala.<sup>147</sup>

Během války Patočka působil jako učitel na střední škole, ale v listopadu 1944 byl totálně nasazen. Naštěstí v Praze. Pracoval jako tunelář, jenomže Patočka byl velmi nepraktický člověk. Když to zjistili ostatní tuneláři, svěřili mu činnost vskutku originální. Celou zimu se staral o udržování ohně.<sup>148</sup>

Po válce se Patočka podílel na obnově českého vysokého školství, ale zakrátko zjistil, že je se svou fenomenologií mezi samými pozitivisty opět sám, a co víc, domácí politická scéna začala houstnout. Politické prověrky po únoru 1948 byly neúprosné. Patočka jimi bohužel neprošel, a nevyužil ani možnosti alespoň něco zachránit tím, že by vstoupil do komunistické strany. Patočka tuto nabídku odmítl, a jeho vysokoškolské angažmá skončilo.<sup>149</sup> Kontakty s lidmi z fakulty Patočka udržoval i nadále. Evidentně Patočka všem chyběl, neboť jej navštěvovali i v Ústavu T. G. Masaryka, Kde od roku 1950 pracoval jako vědecký badatel. Když byl Ústav v roce 1954 zrušen, pracoval v Pedagogickém ústavu ČSAV, kde se zabýval editací spisů J. A. Komenského.<sup>150</sup> V roce 1957 přešel do editačního oddělení Filosofického ústavu ČSAV, kde měl na starosti odbornou literaturu, a redaktorsky se podílel na přípravě vědeckých publikací.

V 60. letech se situace zmírnila, a Patočka mohl vycestovat do zahraničí, kde měl dokonce i několik přednášek (Heidelberg, Lovaň, Bonn, Kolín nad Rýnem). V roce 1968 byl obnoven Ústav T. G. M. a Patočka byl jako jeho bývalý pracovník a znalec Masarykovy filosofie pověřen vedením kuratoria.<sup>151</sup> Bohužel normalizace v 70. letech, opět vše změnila. V roce 1971 byl Patočkovi propůjčen čestný doktorát na filosofické fakultě Rýnsko – vestfálské Vysoké technické školy v Cáchách. Patočkovi byla několikrát zamítnuta žádost o vycestování na slavnostní předání. Čestný titul byl nakonec předán v roce 1975 na německém velvyslanectví v Praze. V roce 1972 Patočka neprošel dalšími

---

<sup>147</sup> Tamtéž, s. 81

<sup>148</sup> Tamtéž, s. 85

<sup>149</sup> Tamtéž, s. 97 - 98

<sup>150</sup> Tamtéž, s. 111

<sup>151</sup> Tamtéž, s. 118

prověrkami a byl penzionován. Jeho knihy z veřejného oběhu a knihoven začaly mizet.<sup>152</sup> Poté, co se Patočka uchýlil do soukromí, se stal eminentním zájmem Státní bezpečnosti. Navíc spouště lidem oficiální výuka na vysokých školách přestávala stačit, a tak Patočka začal pořádat tematické schůzky v bytech po celé Praze. Tím vznikly ony pověstné bytové semináře.<sup>153</sup>

Ke konci svého života se stal politicky aktivním občanem. Po incidentu s kapelou The Plastic People of the Universe, začal Václav Havel organizovat opatření na podporu těchto hudebníků. Vzešlo několik veřejných prohlášení. Pod jedním z nich, byl podepsán i Jan Patočka. Zanedlouho se Patočka vyjádřil, že jejich muziku nemůže poslouchat, ale jde o právo na svobodné myšlení. Nakonec se stal jedním z duchovních tvůrců Charty 77!<sup>154</sup> Patočka dokonce i aktivně sháněl podpisy k Chartě, bytostně přesvědčen, že se jedná o mravní záležitost. S největší pravděpodobností si i uvědomoval rizika, která Charta s sebou nesla. Nikdy nesháněl podpisy mezi studenty. Patočka byl na tyto hektické akce již velmi stár, ale i přes silnou chřipku stále běhal a vyřizoval. Jednou, když byl zcela vyčerpaný, odvezla jej Státní bezpečnost k výslechu, který trval deset hodin. Druhý den byl převezen do strahovské nemocnice. 10. března za Patočkou do nemocnice přišla policie, a Patočku opět vyslýchali. Patočkovi se přitížilo, a v noci utrpěl výron do mozku. O dva dny později, v neděli 13. března 1977 v poledních hodinách umírá.<sup>155</sup>

## Výchova

Patočka otázku výchovy uchopil zcela netradičně, ale přitom dosti přesvědčivě. Zprvu se zaobírá výchovným procesem jako takovým. Důležité je tvrzení, že i výchova má své možnosti a dokonce i meze. Tyto možnosti a meze mají původ v jistých momentech, které se nacházejí zcela mimo pedagogickou situaci. Tyto momenty lze rozčlenit do tří elementů. Prvním momentem jsou schopnosti vychovatele, ale i vychovance, které jsou pro každého individuální. Druhý moment se týká společnosti. Každý může dostat takovou výchovu, kterou podle svého společenského zařazení může dostat. A třetí moment souvisí

---

<sup>152</sup> Tamtéž, s. 158 - 159

<sup>153</sup> Tamtéž, s. 160 - 161

<sup>154</sup> Tamtéž, s. 185 - 187

<sup>155</sup> Tamtéž, s. 190 - 193

se vzdělanostní úrovni společnosti.<sup>156</sup> Za větší pozornost jistě stojí druhý moment. Je třeba si uvědomit, že každá společnost má své příslušníky v určitých úrovních. Zřejmě to úzce souvisí s již zmíněným vzděláním. V každé této úrovni je spousta podmínek, které umožňují, ale i omezují. Proto je velice důležité nesnažit se určité úrovni společnosti vtlačit hodnoty a ideály, které přísluší jiné společenské úrovni. Příslušník ze základních společenských úrovní, se těžko bude vychovávat ke způsobnému stravování pomocí speciálních druhů jídelního příboru. Vzhledem k podmínkám, které jsou pro danou základní společenskou úroveň přirozené, toto snažení bude vychovávaný vnímat jako něco zcela cizího. A s největší pravděpodobností se během života nebude vyskytovat v situacích, ve kterých by takové chování uplatnil.

Avšak Patočka upozorňuje na jistou variabilitu, která vyvstává z aktivity a vůle vyniknout, kterou konkrétní jedinec může začít vyvíjet.<sup>157</sup>

Na základě spíše skutečnosti než teze se nabízí jedna zásadní otázka. Lze stanovit jednotný výchovný cíl pro celou společnost? Několik takto jednotných cílů skutečně existuje. Jedním z nich je výchova k vlastenectví.<sup>158</sup> „*Vychovávat s ideou národní na očích je možno ve všech společenských vrstvách, je možno na všech stupních, na elementárním jako na nejvyšším, jenomže vždycky jiným způsobem, s jiným bohatstvím a s jinou hloubkou. Rád bych zdůraznil znovu, že národní ideál a národní myšlenka jakožto centrum smyslu, kolem něhož se krystalizuje celý výchovný proces, není tu pojata jako něco exkluzivního, jako něco stojícího v protikladu proti myšlence lidského společenství vůbec, že myšlenka národní, jak jsem již minule řekl, je jenom určitým vyformováním, jistým zvláštním útvarem myšlenky lidského společenství.*“<sup>159</sup> Je žádoucí, aby vychovávaný v průběhu času sám pocítil, že v tomto se skrývá smysl života. Nicméně nesmírně důležité bude to, aby vychovávaný k tomuto procitnutí skutečně dospěl sám. Pokud to bud mít pouze naučené, nebude to vycházet z jeho nitra. Budou to jen naučené a prázdné projevy vlastenectví.

---

<sup>156</sup> J. PATOČKA, *Péče o duši I.*, Oykoymenh, Praha: 1996, s. 412

<sup>157</sup> Tamtéž, s. 413

<sup>158</sup> Tamtéž, s. 414

<sup>159</sup> Tamtéž, s. 414

Dalším společným cílem by mohla být výchova ke kultivovanosti. Kulturní život je, jak Patočka říká, obohacení celého života. Je to něco hlubšího. Takový člověk se pak dokáže zabývat jevem, jako je krásno, nebo harmonie.<sup>160</sup> „ ... lidé, kteří nemají smyslu pro určité kulturní věci, pro určité zdánlivé jemnosti nebo zbytečnosti, utrpí v celkové své duševní struktuře, ne jenom v nějaké své izolované funkci.“<sup>161</sup> Avšak opět je třeba brát v úvahu příslušnost jedince k určité společenské úrovni. Na všech úrovních je cílem výchova ke kultivovanosti, ale v každé úrovni bude mít jinou podobu. Je to z toho důvodu, že každé společenské úrovni musí být podoba kultivovanosti vlastní. Navíc Patočka tvrdí, že v každé výchovné situaci se nachází mez, za kterou za žádných okolností, žádnými prostředky a žádným úsilím nemůžeme jít.<sup>162</sup>

Pomocí výchovy se vychovávaný má též stát svobodným člověkem. Ovšem svoboda je poněkud komplikovaný pojem. Každopádně je lidská svoboda záležitost sociální a záležitostí sociální logiky.<sup>163</sup> V každém člověku žije pocit svobody a touha po svobodě. Každý člověk má tendence žít po svém a ne podle nějakého cizího předpisu. Proto svoboda je možnost žít z vlastního rozhodnutí a z vlastní moci.<sup>164</sup> Tudíž se opět dostáváme k problému individualismu, neboť každý člověk má svoji svobodu trochu jinou. Se svobodou úzce souvisí i okolnosti a možnosti, které jedinec má. Ale co je společné pro všechny je to, že skutečná svoboda znamená život ze sebe sama.<sup>165</sup> „ ... člověk, který se cítí pouhým nástrojem, který cítí, že jeho život je jenom nějakým průchodním domem, který v sobě nic neuzavírá, který se cítí stále jen prostředkem, ten nemůže skutečně o sobě říci, že je svoboden. ... To je žití otrocké“<sup>166</sup> Ovšem nesmí se žít jen pro sebe, musí se žít ze sebe. Zkrátka žít život, který má smysl. S tím souvisí další ctnost, a tou je odpovědnost. Odpovědný postoj spočívá ve vytvoření sebe sama, chtít svůj osud, ale i společnou spravedlnost. Odpovědný člověk musí být schopen odpovědět, proč dělá to, co dělá.<sup>167</sup> Jinými slovy odpovědný člověk cítí, že ať učiní cokoli, nečiní to jen pro sebe, ale činí to i

---

<sup>160</sup> Tamtéž, s. 416

<sup>161</sup> Tamtéž, s. 416

<sup>162</sup> Tamtéž, s. 432

<sup>163</sup> J. PATOČKA, *Péče o duši III.*, Oykoymenh, Praha: 2002, s. 676

<sup>164</sup> J. PATOČKA, *Péče o duši I.*, Oykoymenh, Praha: 1996, s. 433

<sup>165</sup> Tamtéž, s. 434

<sup>166</sup> Tamtéž, s. 435

<sup>167</sup> J. PATOČKA, *Péče o duši III.*, Oykoymenh, Praha: 2002, s. 514

pro všechny ostatní. A co víc, nečiní to jen pro danou společnost, ale činí to pro společnost celkovou. A co ještě víc, možná to nečiní jen pro společnost aktuální, ale i pro společnost budoucí! A odpovědnost se svobodou souvisí tak, že člověk je svobodný všem.<sup>168</sup> Člověk který se rozhodne namalovat obraz, jej namaluje svobodně, neztížen tím, co si společnost žádá, ale tím, že je tento člověk i zodpovědný, je každý tah tohoto obrazu veden tak, aby se z něj mohli těšit i ostatní. Může se stát, že takový obraz bude třeba pobuřující, ale přitom vkusný a harmonický.

Další výchovnou tendencí, která může být jednotná pro všechny je výchova k duševnímu požitku. Je to důležité proto, aby člověk nezískával přesvědčení v tom, že cenné je jen to, co lze nějakým způsobem prakticky použít.<sup>169</sup> „*Chtějí např. vymýtit ze školského systému vše, co není bezprostředně zaměřeno. Ale to má háček, totiž ten, že utilitář velmi snadno sám se stane nesvobodným. On se domnívá, že má v ruce nejpodstatnější lidský cíl, materiální blaho; ve skutečnosti za tímto materiálním blahem se tak pachtí a tak je do něho zamilován, až se stává ne pánem tohoto cíle, nýbrž spíše jeho velice pokorným sluhou.*“<sup>170</sup>

Bylo zmíněno, že v každé výchovné situaci se nachází mez, za kterou nelze jít. Patočka tyto meze zřejmě i našel. Vrací se k Platónovu členění společnosti na vládcy – filozofy, strážce a výrobce. Aristoteles uvádí tři různé způsoby života. První je život požitkářský, poté život ve službách obce a nakonec život oddaný filozofii.<sup>171</sup> Požitkářský život nejspíše patří výrobcům, život ve službě obci strážcům a život zasvěcený filozofii vládcům. Ve společnosti kde vládne požitek zřejmě nelze vychovávat k určitému řádu a systému. To lze ve společnosti strážců, ale u nich zas nelze vychovávat k rozvažování, což zase můžeme u vládců. A k jakým cílům jednotlivé stupně společnosti vychovávat? Výrobce, čili požitkáře ke skromnosti a zdrženlivosti, neboť zpravidla vedou život animální. Strážce, neboli ti, co jsou ve službě obci, jsou vesměs ctižadostiví a žijí aktivně, kdy se snaží získat něco, co vyžaduje veliké námahy. Zde je důležitá výchova k čestnosti.

---

<sup>168</sup> J. PATOČKA, *Pěče o duši I.*, Oykoymenh, Praha: 1996, s. 435

<sup>169</sup> Tamtéž, s. 436

<sup>170</sup> Tamtéž, s. 436

<sup>171</sup> J. PATOČKA, *Pěče o duši II.*, Oykoymenh, Praha: 1999, s. 335

A nakonec vládci oddaní filozofii zřejmě nějaký svůj specifický výchovný cíl nepotřebují, neboť je vychovává sama filozofie.<sup>172</sup>

Patočka také bravurně rozpracoval Platónovu filozofii, včetně jeho péče o duši. I v těchto filozofických pojednání lze spatřit zrcadlení výchovných myšlenek. Péče o duši bude zřejmě nesmírně důležitá, neboť dobro a zlo, má smysl právě pro to, co má smysl.<sup>173</sup> Pomocí péče lze z duše učinit něco pevného a odolného. Pokud se o duši nepečuje, může se stát, že propadne neurčitosti a pleonexii.<sup>174</sup> Jak bylo pojednáno v kapitole o Platónovi, smyslem této péče je to, aby duše byla lehká a stoupala. Patočka to vysvětluje následovně: „*Duše je to, pro co má smysl dobro a zlo. Duše může sice existovat jen tehdy, když existuje dobro, neboť jejím základním pohybem je pohyb směrem k dobru, ale na druhé straně má i dobro samo jakožto cíl a úběžník všeho smysl jen tehdy, když existuje takový pohyb.*“<sup>175</sup> Péče o duši zřejmě odstraňuje veškerou naivitu, a člověk hledá dobro a absolutní rozumovou jasnost ve všem co říká, činí ale i promýšlí.<sup>176</sup>

Avšak Patočka upozorňuje, že to není cesta lehká. Nahlédnutí dobra je dáno tomu, kdo o svou duši pečuje. Ostatní si toto nárokují zcela naivně a bez potřebné reflexe. Navíc tito lidé vidí, že jsou z této vlastní nicoty usvědčeni tím, kdo o duši pečuje. Tudíž se tento jediný, tento pravdivý a spravedlivý ve společnosti nicotných jeví jako zloduch. Kdežto nicotní na sebe berou zdání opačné.<sup>177</sup>

Je to těžké, ale je to potřeba udělat. Abychom mohli žít kvalitní a ve finále i radostný život, musíme bytí otevřít dveře. Je nabíledni, že je k tomu potřeba notná dávka ryzí odvahy. Avšak Patočka upozorňuje, že tato odvaha není zaměřena směrem ven, ale spočívá v přezkoumávání sebe sama a bdělosti nad sebou samým.<sup>178</sup>

---

<sup>172</sup> Tamtéž, s. 336

<sup>173</sup> Tamtéž, s. 131

<sup>174</sup> Tamtéž, s. 131

<sup>175</sup> Tamtéž, s. 131

<sup>176</sup> Tamtéž, s. 132

<sup>177</sup> Tamtéž, s. 132

<sup>178</sup> Tamtéž, s. 136

## 5.2 Radim Palouš

Radim Palouš se narodil 6. 11. 1924 v Praze. Jeho otec Jan A. Palouš je zakladatelem českého hokeje. Radimův děd byl báňský hejtman a císařský rada. V roce 1943 Radim dokončil studia na Masarykově reálném gymnáziu v Praze, a do roku 1945 pracoval jako dělník v ocelárnách Poldi Kladno. V letech 1945 – 1948 studoval na Filosofické fakultě, Karlovy univerzity obor filozofie. Zde byl žákem Jana Patočky,<sup>179</sup> který se zde, jak bylo výše zmíněno, podílel na obnově českého vysokého školství.

Do roku 1951 pracoval v nakladatelství Orbis v oddělení vlastivědných publikací. V letech 1951 – 1957 působil jako učitel na základních školách v Davli, Zbraslavi, Modřanech, na Hradčanském náměstí a na Nerudově gymnáziu v Hellichově ulici v Praze. Během tohoto času v letech 1953 – 1957, dálkově studoval na Přírodovědecké fakultě, Vysoké školy pedagogické v Praze chemii. V roce 1957 nastoupil jako asistent pro analytickou chemii a didaktiku chemie na Vysoké škole pedagogické v Praze. Zde setrval do roku 1959. V tomto roce mu byl po prověrkách udělen zákaz pedagogické činnosti, a byl převeden do Ústavu pro dálkové studium pracujících při ČVUT, kde se zabýval teorií didaktiky chemie. Od 60. let působí na katedře chemie Pedagogické fakulty na Karlově univerzitě. V roce 1966 získává titul CSc. v oboru didaktika chemie. V roce 1968 je jmenován docentem. Později z politických důvodů rezignuje na svou funkci vedoucího katedry vyučovací techniky, a vrací se k filozofii, konkrétně k filozofii výchovy.<sup>180</sup>

Během 70. a 80. let je účastníkem a organizátorem Patočkových a patočkovských bytových seminářů. Je signatářem Charty 77 a v roce 1982 – 1983 je i jejím mluvčím. V roce 1989 je jedním z organizátorů listopadové revoluce. V roce 1990 byl zvolen rektorem Univerzity Karlovy. Titul doctor honoris causa mu byl udělen celkem osmkrát: 1990 Pittsburg a Omaha, 1991 Krakov a Lichtenstein, 1992 York a Betlehem,

---

<sup>179</sup> R. HÜBNER, *Who is ..? (v České republice)*: dodatkové dílo: životopisná encyklopedie. 3. vyd. Zug: Who is Who, 2004, s. 982

<sup>180</sup> Tamtéž, s. 982

1993 Edinburg a Soul. Dále několik domácích záslužných medailí, a v roce 1997 státní řád TGM.<sup>181</sup> Zemřel 10. 9. 2015<sup>182</sup>

V dílech Radima Palouše K filosofii výchovy a Čas výchovy, konkrétních výchovných cílů není mnoho. Spíše filozofuje nad výchovou jako takovou. Avšak některé cíle přeci jen nalézt lze. Zajímavým cílem je takzvaná nelhostejnost. Nelhostejnost ve smyslu mít zájem k živé pospolitosti a směřovat k ní.<sup>183</sup> Čili nesledovat jen svoje, ale i potřeby ostatních. Po čase se z této nelhostejnosti zřejmě může vyvinout zájem o věci veřejné. Palouš dodává, že takového člověka zajímá základní zájem všech bytostí. Což vede k určité ctnosti, a to být taktně vstřícný.<sup>184</sup>

Druhou významnou myšlenkou ohledně cílů výchovy je umění adekvátně rozhodovat nejen o svém projevu, ale i o celém životě. Čili umět správně rozvažovat. „*Jde totiž o obor projevování se v té podobě, která je tomu kterému jedinci uložena a která je jeho a právě jen jeho posláním. Umět nalézt své pravé místo, své hřivny, umět volit mezi cestami, jimiž se vydá, a potom se díky určitému zvolenému směru vytvářet jako takový.*“<sup>185</sup>

---

<sup>181</sup> Tamtéž, s. 982

<sup>182</sup> **Lidovky.cz**, [online] MAFRA [ cit. 2. 6. 2017] dostupné z: [http://www.lidovky.cz/ve-veku-90-let-zemrel-radim-palous-byvaly-mluvci-charty-77-pj9-/zpravy-domov.aspx?c=A150911\\_090528\\_In-media\\_sij](http://www.lidovky.cz/ve-veku-90-let-zemrel-radim-palous-byvaly-mluvci-charty-77-pj9-/zpravy-domov.aspx?c=A150911_090528_In-media_sij)

<sup>183</sup> R. PALOÚŠ, **K filosofii výchovy**, SPN, Praha: 1991, s. 32

<sup>184</sup> Tamtéž, s. 32

<sup>185</sup> Tamtéž, s. 35



## 6. Vychovaný člověk?

Po tomto krátkém vhledu do dějin výchovy lze vystopovat, jakými vlastnostmi by vychovaný člověk měl disponovat.

**Buddha** – rozvaha v jednání, skromné žití a ohleduplnost k ostatním

**Konfucius** – slušné jednání z přesvědčení

**Platon** – šlechtná věrnost ctnostným idejím, harmonické neboli vyrovnané jednání, hygiena a fyzická zdatnost, adekvátní jednání na různé situace, srozumitelné vyjadřování pocitů a myšlenek, rozpoznávat a oceňovat kvalitu než formu.

**Aristoteles** – rozvaha v jednání, smysluplné využití volného času, rozumnost, kladný vztah k hudbě

**Augustýn** – vnímání povinností, mravnost z přesvědčení, nelpět na majetku a materii, vůle věřit v sebe sama (nenechat se vyhecovat), ohleduplnost

**Tomáš Akvinský** – svědomitost a zodpovědnost

**J. A. Komenský** – tolerantnost k ostatním, schopnost kompromisu, životní nahléd, odpouštění, vlastní posouzení věci

**J. J. Rousseau** – soucit, zdravé sebevědomí, duchaplnost, rovnocennost, přátelství a lidskost, lidská svoboda

**J. Patočka** – vlastenectví, kultivovanost, svoboda (žít z vlastního rozhodnutí), odpovědnost ve vztahu k druhým, kladný vztah k nemotným hodnotám, skromnost, čestnost, nebýt naivní, mít absolutní rozumovou jasnost, schopnost rozjímat

**R. Palouš** – nelhostejnost k druhým a věcem veřejným, vstřícnost, vhodné rozvažování ve vlastním životě

Tento výčet ctností ideálně vychovaného člověka, by měl být bezesporu v institucionalizované výchově plně naplňován.

## 7. Výchova ve vzdělávací politice ČR

Vzdělávání v českých zemích v posledních několika letech prodělává jakousi decentralizaci. Tato decentralizace spočívá ve změnách, které se týkají nejen způsobů vyučování, ale i obsahu vzdělávání. Tudíž i vychovávání. Dnes již stát nediktuje všem školám, co se má vyučovat. Pro podpoření větší autonomie a údajně i konkurenceschopnost jednotlivých škol, byly zavedeny takzvané Rámcové vzdělávací programy. V oficiální zkratce RVP. Jedná se o dokument, který vydává Národní ústav pro vzdělávání. Tyto dokumenty se vydávají pro všechny stupně vzdělávání, kde je potřeba začlenit i výchovu. Jedná se o předškolní vzdělávání, základní vzdělávání a střední vzdělávání. Tyto dokumenty obsahují minimální státem požadované nároky a výstupy vzdělávání příslušného stupně. Každá škola v České republice je povinna, na základě těchto Rámcových vzdělávacích programů zpracovat svůj Školní vzdělávací program, ve zkratce ŠVP, ve kterém musí naplnit všechny požadavky Rámcového vzdělávacího programu. Jak škola využije „volné“ vyučovací hodiny, které po naplnění RVP zůstávají, už záleží čistě na konkrétní škole. V Rámcových vzdělávacích programech, jsou mimo výchovně vzdělávacích cílů uvedeny i určité kompetence, kterými má absolvent daného stupně vzdělání disponovat.

Nyní nezbyvá nic jiného, než se podívat, zda tyto Rámcové vzdělávací programy naplňují ctnosti, které byly zjištěny.

### 7.1 Předškolní vzdělávání

V kategorii kompetencí k učení se jako první z hledaných ctností objevuje zdravé sebevědomí v pojetí J. J. Rousseaua. Neboť se tam píše: *„klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo*

dokázalo a zvládlo“<sup>186</sup> Tato kompetence je plně v souladu s tím, že dítě má na vše přijít samo, a nemá se bát klást otázky, aby zjistilo, co potřebuje vědět. Další z hledaných ctností se nachází v kategorii komunikativních kompetencí, kde se skrývá ctnost od Platóna, a tou je srozumitelné vyjadřování pocitů a myšlenek. Poněvadž dítě samostatně vyjadřuje své myšlenky ve vhodně formulovaných větách, a dokáže vyjadřovat své prožitky pocity a nálady.<sup>187</sup> Několik dalších ctností je nalezeno v kategorii sociálních a personálních kompetencí. Buddhova a Augustýnova ctnost ohleduplnost je obsažena v cíli, že dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým. Dále je zde ctnost Tomáše Akvinského svědomitost a zodpovědnost, kdy si dítě má uvědomovat, že za své jednání nese odpovědnost a důsledky. Také Komenského tolerantnost k ostatním a schopnost kompromisu, protože dítě po mateřské škole má být schopno chápat lidské různosti a má umět být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným, je schopné respektovat druhé, vyjednávat a přijímat kompromisy.<sup>188</sup>

Ve výchovně vzdělávacích cílech se objevuje ctnost Aristotela, a tou je kladný vztah k hudbě. Protože dítě má projevovat o hudbu zájem a soustředěně ji poslouchat.<sup>189</sup> Následujícími hledanými ctnostmi je Komenského vlastní posouzení věci a Platónovo adekvátní jednání na různé situace. Tyto ctnosti jsou obsaženy v cílech, kdy dítě má zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je, a adekvátní jednání na různé situace je v cíli kdy má v situacích kterým rozumí, ovládat své city a přizpůsobovat jim své chování.<sup>190</sup> Pak následují ctnosti Komenského, a to lidská svoboda. Tato ctnost je poněkud skryta v cíli odmítnout komunikaci, která je dítěti nepříjemná.<sup>191</sup> A pak rovnocennost protože dítě má chápat, že i když je každý jiný, všichni mají stejnou hodnotu.<sup>192</sup> Dále jsou zde i ctnosti Radima Palouše, a těmi jsou nelhostejnost k druhým, neboť děti ve školce jsou vedeny k tomu, aby vnímaly, co si druhý přeje, nebo potřebuje, a vycházely mu

---

<sup>186</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, [online] Praha: 2017 [ cit. 15. 6. 2017] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/776/> s.11

<sup>187</sup> Tamtéž, s. 12

<sup>188</sup> Tamtéž, s. 12

<sup>189</sup> Tamtéž, s. 18

<sup>190</sup> Tamtéž, s. 21

<sup>191</sup> Tamtéž, s. 24

<sup>192</sup> Tamtéž, s. 24

vstříc.<sup>193</sup> K tomu se váže druhá Paloušova ctnost, a tou je vstřícnost. Další nalezenou ctností je Patočková kultivovanost, neboť dítě má „*vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení*“<sup>194</sup>

Již na první pohled je patrné, že hledaných ctností v předškolním vzdělávání je poměrně dost. Některé se dokonce několikrát opakují v různých oblastech vzdělávání. Jsou to například ohleduplnost, kladný vztah k hudbě a tolerantnost. Na druhou stranu je v tomto vzdělávacím programu několikrát opakováno, že dítě má jednat v souladu se společenským chováním. Nicméně nikde není blíže uvedeno, jak by takové chování vlastně mělo vypadat. Čímž může dojít k situaci, že si tento pojem každý vychovatel vyloží po svém v rámci svých hodnot.

## 7.2 Základní vzdělávání

V oblasti komunikativních kompetencí jsou dvě ctnosti Platóna. První je opět srozumitelné vyjadřování pocitů a myšlenek, protože se absolvent základní školy má výstižně, souvisle a kultivovaně projevovat nejen v ústním, ale i písemném projevu.<sup>195</sup> Druhá ctnost je adekvátní jednání na různé situace, neboť rozumí promluvám druhých lidí a vhodně na ně reaguje.<sup>196</sup>

V další oblasti, tentokrát sociálních a personálních kompetencí se nachází opět Buddhova a Augustýnova ohleduplnost, poněvadž k upevnování dobrých mezilidských vztahů přispívá žák na základě ohleduplnosti a úcty k ostatním.<sup>197</sup> A pak jedna ctnost Jana Patočky, a tou je svoboda ve smyslu žít z vlastního rozhodnutí. Tuto ctnost naplňuje cíl: „*vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu*

---

<sup>193</sup> Tamtéž, s. 24

<sup>194</sup> Tamtéž, s. 26

<sup>195</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**, [online] Praha: 2017 [cit. 15. 6. 2017] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>, s. 11

<sup>196</sup> Tamtéž, s. 11

<sup>197</sup> Tamtéž, s. 12

*sebeuspokojení a sebeúcty*<sup>198</sup> Avšak musí se dávat pozor, aby skrze tento cíl nenastalo utlačování ostatních ctností, jako je například ohleduplnost, tolerantnost k ostatním nebo rovnocennost.

Nejvíce ctností lze nalézt v kategorii občanských kompetencí. První je Platónovo rozpoznávání a oceňování kvality před formou. Neboť žák si má vážit vnitřních hodnot druhých lidí. Dále to je Rousseauův soucit a lidská svoboda, protože žák by měl být schopen se vcítit do situací druhých lidí, a odmítat hrubé zacházení a útlak. Následuje nejspíše Patočkova odpovědnost k druhým lidem, protože každý žák má cítit povinnost postavit se proti jakémukoliv fyzickému i psychickému násilí. Též Augustinovo vnímání povinnosti se zde objevuje, neboť žák si má být vědom svých povinností ve škole, ale i mimo ni. Pak zde lze zahlédnout i Buddhovu a Aristotelovu rozvahu v jednání, poněvadž jeden výchovný cíl praví, že žák se má zodpovědně rozhodovat podle dané situace. Zde může být i Akvinského zodpovědnost. A nakonec Patočkova kultivovanost a kladný vztah k nehmotným hodnotám. *„respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění*<sup>199</sup>

V oblasti pracovních kompetencí se nejspíše skrývá vhodné rozvažování ve vlastním životě Radima Palouše, protože žák má činit podložená rozhodnutí o svém dalším vzdělávání a profesním zaměření.<sup>200</sup>

Ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura je obsažen vzdělávací obor Komunikační a slohová výchova. Zde lze mimo ctností, které jsou předmětem kompetencí absolventa najít i ctnost Jana Patočky, nebýt naivní. Žák má být schopen rozpoznávat manipulativní jednání v reklamě<sup>201</sup> a masmédiích a zaujímat k ní kritický postoj.<sup>202</sup>

Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět je začleněn vzdělávací obor Člověk a jeho zdraví lze upozorovat ctnost Platóna, hygiena, poněvadž žák má uplatňovat základní

---

<sup>198</sup> Tamtéž, s. 12

<sup>199</sup> Tamtéž, s. 12

<sup>200</sup> Tamtéž, s. 13

<sup>201</sup> Tamtéž, s. 19

<sup>202</sup> Tamtéž, s. 22

hygienické a preventivní návyky. Dále Patočková odpovědnost ve vztahu k druhým. To určuje výchovný cíl, který říká, že žák má být schopen v případě nutnosti pomoci, přivolat pomoc nejen pro sebe, ale i pro druhé.<sup>203</sup>

Aristotelova ctnost kladný vztah k hudbě, je nesčetněkrát začleněna ve vzdělávací oblasti Hudební výchova.<sup>204</sup> Ve vzdělávací oblasti, ve vzdělávacím oboru je skrytá ctnost J. J. Rousseaua, a tou je lidská svoboda, protože žák má být schopen vyjádřit vlastní názor ohledně problematiky zdraví.<sup>205</sup> Dále je zde ctnost Tomáše Akvinského zodpovědnost, kterou má žák projevovat v rizikových silničních a železničních situacích.<sup>206</sup>

Platónovy ctnosti hygiena a fyzická zdatnost jsou několikrát zakomponovány ve vzdělávací oblasti Tělesná výchova.<sup>207</sup>

Spousta hledaných ctností jako je schopnost kompromisu, tolerantnosti, soucitu, nelhostejnosti k druhým, budování zdravého sebevědomí a dalších, se nachází ve vzdělávacím oboru Etická výchova. Ale je zde jeden dosti fatální problém. Tento vzdělávací obor, je zařazen do kategorie takzvaných doplňujících vzdělávacích oborů. Tyto vzdělávací obory jsou bohužel nepovinné. Údajně mají POUZE podle potřeby doplňovat povinné vzdělávací oblasti.<sup>208</sup> Je tedy na vlastním uvážení dané školy, zda některá témata do svých Školních vzdělávacích programů zařadí, či nikoliv.

Po prostudování Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je čistě viditelné, že je i v kritických oblastech zaměřen spíše na vědomosti, než postoje. Je užíváno cílů zejména typu posoudí, vysvětlí, porovná, ale málokdy je cíl takový, že žák má danou vlastnost ovládat. Například popíše, jak překonávat osobní nedostatky, objasní význam tolerantnosti ve společnosti, zhodnotí význam solidarity mezi lidmi, a další.<sup>209</sup> Je dobré, když žák zná pozitiva těchto ctností, ale to jsou čistě vzdělávací cíle. Aby žák byl

---

<sup>203</sup> Tamtéž, s. 49

<sup>204</sup> Tamtéž, s. 83 - 85

<sup>205</sup> Tamtéž, s. 93

<sup>206</sup> Tamtéž, s. 93

<sup>207</sup> Tamtéž, s. 96 - 102

<sup>208</sup> Tamtéž, s. 112

<sup>209</sup> Tamtéž, s. 57 - 58

vychovaný k těmto ctnostem, o kterých jistě dokáže krásně mluvit, musí je sám vykonávat. V tom případě by v takovém cíli mělo být napsáno, že to bude i uplatňovat.

### 7.3 Střední odborné vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání není pouze jeden. Pro každý obor vzdělání je samostatný program. České školství v současné době nabízí 160 oborů vzdělání. Naštěstí výchovné oblasti těchto programů jsou, až na nepatrné výjimky, shodné. Pro hledání ctností bude použit Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Truhlář.

V oblasti komunikativních kompetencí se nacházejí dvě ctnosti od Platóna. A to adekvátní jednání na různé situace, neboť žák se má vyjadřovat přiměřeně účelu jednání, a druhou ctností je opět srozumitelné vyjadřování pocitů a myšlenek, protože žák má srozumitelně a souvisle formulovat své myšlenky.<sup>210</sup>

V oblasti personálních a sociálních kompetencí je hledaných ctností o něco více. První je opět adekvátní jednání na různé situace od Platóna. Tento výchovný cíl říká, že absolvent střední odborné školy má být schopen adekvátně reagovat na hodnocení svého vystupování od druhých lidí, a má přijímat radu, ale i kritiku. Další nalezenou ctností je opět od Platóna, hygiena a fyzická zdatnost. Protože žák má mít odpovědný vztah ke svému zdraví a pečovat o svůj fyzický a duševní rozvoj. Třetí hledanou ctností je vlastní posouzení věci od J. A. Komenského, neboť žák si má ověřovat získané poznatky a kriticky zvažovat postoje, jednání a názory druhých lidí. Poslední dvě ctnosti jsou rovněž od Komenského, a těmi jsou tolerantnost k ostatním ve výchovném cíli, kdy žák má přispívat k vytváření kladných mezilidských vztahů, a pak ctnost životní nadhled, protože žák nemá podléhat předsudkům a stereotypům v přístupu k druhým. Ostatně v tomto cíli může být uplatněna i ctnost Rousseaua přátelství a lidskost.<sup>211</sup>

---

<sup>210</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Truhlář, [online] Praha: 2077 [cit. 15. 6. 2017] Dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/celkove\\_h.htm](http://zpd.nuov.cz/celkove_h.htm) s. 7-8

<sup>211</sup> Tamtéž, s. 8

Mezi občanskými kompetencemi a kulturním povědomím se ukrývají ctnosti od Jana Patočky. Je to odpovědnost ve vztahu k druhým, kdy žáci mají disponovat odpovědným jednáním nejen ve vlastním zájmu, ale i v zájmu veřejném. Dále kladný vztah k nehmotným hodnotám, poněvadž žák má podporovat místní hodnoty a mít k nim vytvořen kladný vztah. Třetí ctností od Patočky by snad mohlo být vlastenectví, protože žák má uznávat hodnoty a tradice svého národa. Poslední hledanou ctností je nelhostejnost k věcem veřejným od Palouše, jelikož žák se má aktivně zajímat o politické a společenské dění.<sup>212</sup>

Dostí nepochopitelná situace nastává v oblasti společenskovedního vzdělávání. Právě klíčová oblast pro výchovu žáka. Cíle, kterých má žák během studia dosáhnout, jsou opět čistě vědomostní. Opět jsou zde cíle typu: popíše, vyjmenuje, uvede příklady a jím podobné, ale nejsou zde cíle typu, aplikuje, dodržuje nebo jedná. S výjimkou jednoho cíle, který říká, že žák „*dovede aplikovat zásady slušného chování v běžných životních situacích*“.<sup>213</sup> Ovšem i toto lze chápat několika způsoby. V úvodní stati této vzdělávací oblasti je sice psáno, že vzdělávání v této oblasti má vést k čestnému žití, přemýšlet o skutečnostech kolem sebe, uznávat lidský život jako vysokou hodnotu.<sup>214</sup> Ale v očekávaných výstupech žáka, se již tyto ctnosti nevyskytují jako dovednost, ale vědomost.

## 7.4 Gymnaziální vzdělávání

V komunikativních kompetencích se opět nalézá ctnost od Platóna, a tou je srozumitelné vyjadřování pocitů a myšlenek, a zároveň i ctnost Buddhy ohleduplnost k ostatním. „*vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a*

---

<sup>212</sup> Tamtéž, s. 9

<sup>213</sup> Tamtéž, s. 22

<sup>214</sup> Tamtéž, s. 21



*přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci“*<sup>215</sup>

V oblasti personálních a sociálních kompetencí se nachází dvě hledané ctnosti od Komenského. První je tolerantnost k ostatním, neboť student má přispívat k tvoření kladných mezilidských vztahů, které jsou založeny mimo jiné i na tolerantnosti. Druhá ctnost je vlastní posouzení věci, protože se má rozhodovat na základě vlastního úsudku.<sup>216</sup>

V občanských kompetencích je ctnost od Buddhy, a tou je rozvaha v jednání. Jelikož student se rozhoduje a jedná tak, aby nepoškozoval a neohrožoval přírodu, kulturu a životní prostředí. Dále ctnost od Patočky v podobě kladného vztahu k nehmotným hodnotám, protože student spoluvytváří a chrání duchovní a kulturní hodnoty. Další ctností je rovnocennost od Rousseaua. Tento výchovný cíl uvádí, že student by měl respektovat hodnoty postoje a schopnosti ostatních lidí. Následující ctnosti výchovného cíle jsou vnímání povinnosti od Augustina, svědomitost a zodpovědnost od Tomáše Akvinského a duchaplnost od Rousseaua. Tento výchovný cíl zní: „*k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě*“<sup>217</sup> A poslední hledanou ctností je nelhostejnost k věcem veřejným, protože student má vnímat co se děje v jeho okolí a posuzovat události veřejného života.<sup>218</sup>

Ve vzdělávací oblasti Občanský a společensko vědní základ, ve vzdělávacím oboru Občan ve státě, se skrývá jedna ctnost přátelství a lidskosti od Rousseaua. Student má respektovat lidská práva druhých, a uvážlivě vystupovat proti jejich porušování. Tím že má vystupovat uvážlivě, je zde přidružena nejspíše ještě jedna ctnost, Aristotelova rozvaha v jednání.<sup>219</sup>

---

<sup>215</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, [online] Praha: 2007 [ cit. 15. 6. 2017] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159> s. 10

<sup>216</sup> Tamtéž, s. 10

<sup>217</sup> Tamtéž, s. 10

<sup>218</sup> Tamtéž, s. 10

<sup>219</sup> Tamtéž, s. 41

V oblasti Umění a kultura v Hudebním oboru je komplexně naplňována Aristotelova ctnost, kladný vztah k hudbě.<sup>220</sup> Ve Výtvarném oboru je dvakrát obsažena ctnost Komenského, duchaplnost. Poprvé, když student nalézá prostředky k uskutečnění svých prostředků, a podruhé když vědomě uplatňuje tvořivost při svých aktivitách.<sup>221</sup>

V oblasti výchova ke zdraví se objevuje jedna ze základních ctností, kterou lze zařadit do nelhostejnosti k druhým od Palouše, protože student má projevovat morální a etické postoje k ochraně dítěte a matky.<sup>222</sup> Dále je zde vhodné rozvažování ve vlastním životě, poněvadž *„uplatňuje odpovědné a etické přístupy k sexualitě, rozhoduje se s vědomím možných důsledků „*<sup>223</sup> s tím souvisí i zodpovědnost od Tomáše Akvinského.<sup>224</sup>

Nakonec je zde objevena ctnost od Augustýna, a tou je vůle věřit v sebe sama. Protože student má projevovat odolnost vůči výzvám k rizikovému chování a rizikovému životnímu stylu.<sup>225</sup>

---

<sup>220</sup> Tamtéž, 52 - 53

<sup>221</sup> Tamtéž, s. 54 - 55

<sup>222</sup> Tamtéž, s. 58

<sup>223</sup> Tamtéž, s. 59

<sup>224</sup> Tamtéž, s. 59

<sup>225</sup> Tamtéž, s. 59

## 8. Shrnutí

Celkem bylo hledáno 45 ctností.

V Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání je naplněno 16 ctností, a to: Ohleduplnost k ostatním, adekvátní jednání na různé situace, srozumitelné vyjadřování pocitů a myšlenek, kladný vztah k hudbě, ohleduplnost, svědomitost, tolerantnost k ostatním, schopnost kompromisu, vlastní posouzení věci, zdravé sebevědomí, rovnocennost přátelství a lidskost, lidská svoboda, kultivovanost, nelhostejnost k druhým a vstřícnost.

V Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání je naplněno 20 ctností. Jsou jimi: Ohleduplnost k ostatním, hygiena a fyzická zdatnost, adekvátní jednání na různé situace, srozumitelné vyjadřování pocitů a myšlenek, rozvaha v jednání, kladný vztah k hudbě, vnímání povinností, ohleduplnost, svědomitost a zodpovědnost, vlastní posouzení věci, soucit, lidská svoboda, kultivovanost, svoboda ve smyslu žít z vlastního rozhodnutí, odpovědnost ve vztahu k druhým, kladný vztah k nemotným hodnotám, nebýt naivní, nelhostejnost k druhým a vhodné rozvažování ve vlastním životě.

V Rámcovém vzdělávacím obsahu středního odborného vzdělávání se nachází 11 ctností, které jsou: Adekvátní jednání na různé situace, srozumitelné vyjadřování pocitů a myšlenek, tolerantnost k ostatním, životní nadhled, vlastní posouzení věci, přátelství a lidskost, vlastenectví, odpovědnost ve vztahu k druhým, kladný vztah k nemotným hodnotám a nelhostejnost k věcem veřejným.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia je ukryto 16 ctností. A to: Ohleduplnost k ostatním, srozumitelné vyjadřování pocitů a myšlenek, rozvaha v jednání, kladný vztah k hudbě, vnímání povinností, vůle věřit v sebe sama, ohleduplnost, svědomitost a zodpovědnost, tolerantnost k ostatním, vlastní posouzení věci, duchaplnost, rovnocennost, přátelství a lidskost, odpovědnost ve vztahu k druhým, kladný vztah k nemotným hodnotám, nelhostejnost k druhým a věcem veřejným a vhodné rozvažování ve vlastním životě.

Dvě ctnosti jsou obsaženy ve všech stupních vzdělání. Jsou to: Srozumitelné vyjadřování pocitů a myšlenek a vlastní posouzení věci.

Naopak některé ctnosti nebyly nalezeny vůbec. Tyto ctnosti, na které se jaksi zapomnělo, jsou: Skromné žití, slušné jednání, nebo mravnost z přesvědčení, šlechetná věrnost ctnostným idejím, harmonické, neboli vyrovnané jednání, smysluplné využití volného času, rozumnost, nelpět na majetku a materii, odpouštění, skromnost, čestnost, mít absolutní rozumovou jasnost a schopnost rozjímat. Celkem 12 ctností.

## **Závěr:**

Na základě shrnutí je ihned viditelné, že vzdělávací politika ČR má v oblasti výchovných cílů, z pohledu filozofických východisek, vážnější nedostatky. Hledané ctnosti byly sice ze tří čtvrtin nalezeny, ale v té jedné „zapomenuté“ čtvrtině jsou obsaženy důležité ctnosti pro kvalitnější život. Pokud vychovávaný bude naplňovat ctnosti, které jsou obsaženy v současných vzdělávacích programech, vychovaný zřejmě bude, avšak s podmínkou, že výchova mimo školu bude mimo jiné usilovat o hlubší zakořenění všech ctností. Poněvadž nejvíce nebezpečným na školní výchově se jeví zjištěná nepřítomnost ctnosti mravnosti z přesvědčení. Pokud člověk nejedná mravně z nejnítěrnějšího přesvědčení, pořád vychovaný není. Takový člověk se jen naučil vyhýbat trestu, a stavět se do lepšího světla. Otázkou zde zůstává zmíněná kvalita života.

Například ctnost skromné žití, pokud se člověk nespokojí s dostatkem, je zde velké riziko pleonexie, absence smysluplného využití volného času zase může způsobit zhoubnou zahálčivost.

Dalším velice důležitým zjištěním je formulace některých výchovně vzdělávacích cílů. Ctností, ke kterým se má žák vést, by mohlo být podstatně více. Potíž je v tom, že spousta důležitých výchovných cílů je směřována do oblasti vědomostí, díky jejich formulaci, kdy má žák vyjmenovávat a uvádět ctnosti, místo toho, aby se školství snažilo více explicitně pracovat s hodnotami a pocity žáků za pomoci psychosociálních aktivit a her. Tato iniciativa v současné době zůstává na uvážení konkrétního učitele, neboť Rámcové vzdělávací programy jej k tomu přímo nevyzývají.

Tím se otevírá další problém. Učitel musí naplnit učivo a cíle Školního vzdělávacího programu. Z vlastní zkušenosti vím, že na podporu výchovy mnohdy nezbývá čas. Ale jak je to možné? Že bych byl také pohlčen fenoménem die Machenschaft? Proto, i když s tím kolikrát vnitřně nesouhlasím, taktéž učím žáky vyjmenovávat a vysvětlovat? Proč vlastně? Abych měl v pořádku dokumentaci? Myslím, že je nejvyšší čas o tom začít přemýšlet.

*„Příliš klademe důraz na slova. Naše upovídaná výchova  
vychovává mluvky.“*

Jean Jacques Rousseau

## Seznam použité literatury

### **Prameny:**

ARISTOTELES, *Politika*, Rezek, Praha: 2009, 3. vyd., 323 s., ISBN: 80-86027-30-9

AUGUSTINUS, *Vyznání*, Kalich, Praha: 1999, 4. Vyd., 565 s., ISBN: 80-7017-301-7

*Dvacet jedna řečí askety Gótama zvaného Buddha*, Bibliotheca Gnostica, Praha: 2011, 3. vyd., 234 s., ISBN: 978-80-904050-3-5

KOMENSKÝ J. A., *Všenáprava: (Všeobecné porady o nápravě věcí lidských část šestá)*, Soliton.CZ, Brno: 2008, 308 s., ISBN: 978-80-254-1145-2

KONFUCIUS, *Hovory LUN – JÜ*, CAD Press, Bratislava: 2006, 2. vyd., 159 s., ISBN: 80-85349-43-4

PALOUŠ R., *K filosofii výchovy*, SPN, Praha: 1991, 119 s., ISBN: 80-04-25390-3

PATOČKA J., *Péče o duši I.*, Oykoymenh, Praha: 1996, 505 s., ISBN: 80-86005-24-0

PATOČKA J., *Péče o duši II.*, Oykoymenh, Praha: 1999, 398 s., ISBN: 80-86005-91-7

PATOČKA J., *Péče o duši III.*, Oykoymenh, Praha: 2002, 842 s., ISBN: 80-7298-054-8

PLATÓN, *Symposion*, Oikoymenh, Praha: 2005, 6. vyd., 85 s., ISBN: 80 - 7298 - 139 - 0

ROUSSEAU J. J., *Emil, čili o výchování*, R. Promberger, Olomouc: 1926, 3. vyd., 419 s., ISBN: NEPŘIDĚLENO

TOMÁŠ AKVINSKÝ, *Otázky o svědomí*, Krystal OP, Praha: 2010, 229 s., ISBN: 978-80-87183-19-9

**Sekundární literatura:**

BACKHOUSE, *Malé kompendium křesťanských dějin*, Knižní klub, Praha: 2012, 1. vyd., 208 s., ISBN: 978-80-242-3663-6

BLAŽKOVÁ, *Dějiny etických teorií (od antiky po konec 18. století)*, Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, Praha: 2004, 1. Vyd., 176 s., ISBN: 80-7290-164-8

BLECHA I., *Jan Patočka*, Votobia, Olomouc: 1997, 241 s., ISBN: 80-7198-299-7

CIPRO M., *Průvodce dějinami výchovy*, Panorama, Praha: 1984, 584 s., ISBN: 11 - 088 - 84

HÜBNER R., *Who is ..? (v České republice)*: dodatkové dílo: životopisná encyklopedie. 3. vyd. Zug: Who is Who, 2004. Hübners Who is who. ISBN 3-7290-0047-0

KASPER T.; KASPEROVÁ D., *Dějiny pedagogiky*, Grada, Praha: 2010, 224 s., ISBN: 978-80-247-2429-4

O'CALLAGHAN, *Malé kompendium světových náboženství*, Knižní klub, Praha: 2012, 1. vyd., 192 s., ISBN: 978-80-242-3467-0

STÖRIG H. J., *Malé dějiny filozofie*, Zvon, Praha: 1993, 3. vyd., 560 s., ISBN: 80-7113-058-3



### **Slovníky:**

Slovník naučný, 1. Díl, I. L. Kober, Praha: 1860, 1028 s., ISBN: NEPŘIDĚLENO

Slovník naučný, 4. Díl, I. L. Kober, Praha: 1865, 1470 s., ISBN: NEPŘIDĚLENO

Slovník naučný, 6. díl, I. L. Kober, Praha: 1867, 1171 s., ISBN: NEPŘIDĚLENO

Slovník naučný, 7. Díl, I. L. Kober, Praha: 1868, 1220 s., ISBN: NEPŘIDĚLENO

Slovník naučný, 9. Díl, I. L. Kober, Praha: 1872, 1349 s., ISBN: NEPŘIDĚLENO

Ottův slovník naučný, 2. díl, J. Otto, V Praze: 1889, 1141 s., ISBN:  
NEPŘIDĚLENO

Ottův slovník naučný, 14. díl, J. Otto, V Praze: 1899, 1066 s., ISBN:  
NEPŘIDĚLENO

Ottův slovník naučný, 17. díl, J. Otto, V Praze: 1901, 1078 s., ISBN:  
NEPŘIDĚLENO

Ottův slovník naučný, 19. díl, J. Otto, V Praze: 1902, 1051 s., ISBN:  
NEPŘIDĚLENO

Ottův slovník naučný, 25. díl, J. Otto, V Praze: 1906, 995 s., ISBN:  
NEPŘIDĚLENO

G. Durozoi; A. Roussel, Filozofický slovník, EWA Edition, Praha: 1994, 352 s.,  
ISBN: 80-85764-07-5

## **Elektronické zdroje:**

Lidovky.cz, [online] MAFRA [ cit. 2. 6. 2017] dostupné z:  
[http://www.lidovky.cz/ve-veku-90-let-zemrel-radim-palous-byvaly-mluvci-charty-77-pj9-  
/zpravy-domov.aspx?c=A150911\\_090528\\_in-media\\_sij](http://www.lidovky.cz/ve-veku-90-let-zemrel-radim-palous-byvaly-mluvci-charty-77-pj9-/zpravy-domov.aspx?c=A150911_090528_in-media_sij)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, ***Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání***, [online] Praha: 2017 [ cit. 15. 6. 2017]  
Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/776/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, ***Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání***, [online] Praha: 2017 [ cit. 15. 6. 2017]  
Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, ***Rámcový vzdělávací program pro gymnázia***, [online] Praha: 2007 [ cit. 15. 6. 2017] Dostupné z:  
<http://www.nuv.cz/file/159>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, ***Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Truhlář***, [online] Praha: 2017 [ cit. 15. 6. 2017]  
Dostupné z: [http://zpd.nuov.cz/celkove\\_h.htm](http://zpd.nuov.cz/celkove_h.htm)

## Summary:

On the basis of the summary, it is immediately evident that the educational policy of the Czech Republic has more serious deficiencies in terms of educational goals, from the point of view of philosophical grounds. Virtues sought were found out of three quarters, but the "forgotten" quarter contains important virtues for a better life. If the educated person will fulfill the virtues contained in the current education programs, he will probably be educated, but on the condition that outside education will, among other things, strive for a deeper rooting of all the virtues. Since the most unsafe at school education seems to be the absence of virtue of morality from belief. If one does not act morally of the innermost conviction, he is not yet educated. Such a man has just learned to avoid punishment, and to build a better light. The question here is the quality of life mentioned.

For example, the virtue of modest living, if one is not satisfied with sufficiency, there is a great risk of pleonexia, the absence of meaningful use of free time can cause malignant lull.

Another very important finding is the formulation of some educational goals. The virtues to which the pupil should be guided could be significantly more. The problem is that a lot of important educational goals are directed to the area of knowledge, thanks to their formulation, where the pupil is to enumerate and introduce virtues instead of trying to work more explicitly with the values and feelings of pupils with the help of psychosocial activities and games. This initiative is currently at the discretion of a particular teacher because the Framework Educational Programs do not make a direct reference to it.

This opens up another problem. The teacher has to fill the curriculum and objectives of the School Education Program. I know from my own experience that there is often no time to support education. But how is it possible? That I would also be absorbed in the phenomenon of die Machenschaft? Therefore, although I disagree internally, do I also teach pupils to name and explain? Why, actually? Do I have the documentation right? I think it's high time to start thinking about it.