

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra občanské výchova a filosofie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Srovnání filosoficko výchovného myšlení T. G. Masaryka
a Radima Palouše

Comparison of philosophical educational thought of T. G. Masaryk
and Radim Palouš

Kateřina Boukalová

Vedoucí práce: Mgr. Zbyněk Zicha, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání,
Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání

2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Srovnání filosoficko výchovného myšlení T. G. Masaryka a Radima Palouše potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 4. 5. 2020

Mé poděkování patří Mgr. Zbyňku Zichovi, Ph.D., za odborné vedení, rady, ochotu a trpělivost, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnoval.

Abstrakt

Bakalářská práce na téma *Srovnání filosoficko výchovného myšlení T. G. Masaryka a Radima Palouše* bude věnována srovnání filosoficko výchovné reflexe myšlení Tomáše Garrigua Masaryka a Radima Palouše. Úkolem bude reflektovat a porovnat myšlení fenoménů výchovy a vzdělávání těchto dvou myslitelů. Práce představí filosofii výchovy jako specifický způsob filosofického myšlení.

Cílem je vyzorovat, v čem je Masarykův pohled na výchovu a vzdělávání jedinečný a přínosný současné době. Teoreticky reflektovat a porovnat primární a sekundární literaturu.

První kapitola bakalářské práce je věnována filosofii výchovy a její charakteristice. Na ni plynule navazuje kapitola věnovaná samotným pohledům a myšlenkám T. G. Masaryka a R. Palouše na filosofii výchovy a vzdělávání. Abychom byli schopni se lépe orientovat v daném tématu, je důležité vysvětlit a reflektovat základní pojmy. Proto je třetí samostatná kapitola věnována vybraným základním pojmům. Je vyložena význam pojmu výchova, rozdíl mezi vzděláváním a vzděláním. Poté je vysvětlena koncepce školy jako instituce, ve které primárně výchova a vzdělávání probíhá. Za klíčovou považuji interpretaci pojmu učitel, které se obsáhleji věnuji v samotném závěru kapitoly. Vzhledem k tomu, že oba byli významnými komeniology, shrnuje čtvrtá kapitola jejich názory na odkaz Jana Amose Komenského. Přínos pohledu T. G. Masaryka na výchovu a vzdělání pro současnost je tématem poslední kapitoly.

Klíčová slova

Filosofie výchovy, vzdělávání, Tomáš Garrigue Masaryk, Radim Palouš

Abstract

This bachelor's thesis on the topic *Comparison of philosophical and educational thinking of T. G. Masaryk and Radim Palouš* is devoted to a comparison and reflection on the thinking of these two figures. The task will be to reflect this phenomena and introduce the philosophy of education as a specific way of philosophical thinking.

The aim is to observe what makes Masaryk's view of education unique and beneficial to nowadays education systems. Theoretically reflect and compare primary and secondary literature.

The first chapter of the thesis is devoted to the philosophy of education and its characteristics. It is followed by a chapter assigned to the views and thoughts of T. G. Masaryk and R. Palouš on the philosophy of education. In order to be able to better orient ourselves in the topic, it is important to explain and reflect the basic concepts. Therefore, the third separate chapter is focused to selected basic concepts. I explain differences between upbringing and education and then further explore concept of the school as an institution in which education takes main role. I consider the interpretation of the term teacher to be the most important therefore, I deal with it more extensively at the very end of the chapter. Whereas both figures were important Comeniologists, thus the fourth chapter summaries their views on the legacy of Jan Amos Comenius. The contribution of T. G. Masaryk's view of upbringing and education for the present is the topic of the last chapter.

Keywords

Philosophy of education, education, Thomas Garrigue Masaryk, Radim Palouš

Obsah

Úvod.....	7
1 Uvedení do filosofie výchovy	9
2 Filosofie výchovy z perspektivy T. G. Masaryka a R. Palouše.....	11
2.1 Perspektiva T. G. Masaryka	11
2.2 Perspektiva R. Palouše	25
3 Vybrané základní pojmy.....	38
3.1 Výchova	38
3.2 Vzdělávání a vzdělání	39
3.3 Škola.....	39
3.4 Učitel	43
4 Vztah obou myslitelů k pedagogice J. A. Komenského.....	49
5 Celkové srovnání obou myslitelů a přínos pohledu T. G. Masaryka na výchovu a vzdělávání pro současnost.....	55
Závěr	59
Seznam použitých informačních zdrojů	61

Úvod

Výchova je spjata s vývojem lidské společnosti od samého počátku. Otázka podstaty a smyslu výchovy spadá do oblasti filosofie výchovy. Názory na výchovu, její cíle a poslání se v průběhu dějin výrazně měnily v závislosti na historické situaci. Existují však myšlenky, které jsou nadčasové a stále aktuální, k nim patří filosofie Tomáše Garrigua Masaryka a Radima Palouše.

Úkolem této bakalářské práce na téma *Srovnání filosoficko výchovného myšlení T. G. Masaryka a Radima Palouše* je reflektovat a porovnat Masarykovo a Paloušovo myšlení fenoménů výchovy a vzdělávání. Záměrem je proniknout do souvislostí české filosofie výchovy prostřednictvím zkoumání myšlení T. G. Masaryka a R. Palouše. Vlastním cílem práce je rozpoznat, v čem je Masarykův pohled na výchovu a vzdělávání jedinečný a přínosný současné době.

Důvodem a mou motivací pro výběr tohoto tématu je to, že T. G. Masaryk jako osobnost ve mně vzbudil velký zájem už v průběhu studia během přednášek o humanitě a mravnosti. Je mi sympatický jeho smysl pro spravedlnost, vnímání křivdy a pravdy. Zamlouvá se mi jeho charakter a jednání. Mnoho z jeho myšlenek, na které v práci budu odkazovat, se mi zdá velice pokrokových. Dokazuje to fakt, že jsou některá tvrzení platná i pro současnost. Pro komparaci použiji osobnost Radima Palouše, který nás uvede do české filosofie. Jako Patočkův žák často vychází z fenomenologie a svými příspěvky obohatil zejména filosofii výchovy.

První kapitola bakalářské práce je věnována samotné filosofii výchovy a její charakteristice jako specifického způsobu filosofického myšlení. Je vysvětlen smysl pojmu filosofie výchovy a s odkazem na prof. Patočku je uvedeno to, jaký je její vztah k samotné filosofii. Dále je nastíněn její úkol a poslání. Na ni plynule navazuje kapitola věnovaná samotným pohledům a myšlenkám z perspektivy T. G. Masaryka a R. Palouše na filosofii výchovy a vzdělávání.

Pro lepší orientaci v daném tématu je důležité vysvětlit a reflektovat základní pojmy. Proto je třetí kapitola věnovaná vybraným základním pojmům: výchova, vzdělávání a vzdělání, škola, učitel. Vyložen je význam pojmu výchova, dále se práce zaměří na rozdíl mezi vzděláváním a vzděláním. Poté bude vysvětlena koncepce školy jako

instituce, ve které primárně výchova a vzdělávání probíhá. Za klíčovou lze považovat interpretaci pojmu učitel, které se bude práce věnovat obsáhleji v samotném závěru kapitoly.

Vzhledem k tomu, že oba myslitelé byli významnými komeniologi, shrnuje čtvrtá kapitola jejich názory na odkaz Jana Amose Komenského. Celkové srovnání obou myslitelů a přínos pohledu T. G. Masaryka na výchovu a vzdělávání pro současnost je tématem poslední kapitoly.

Bakalářská práce vychází z odborné literatury, jejíž přehled je uveden v závěru práce.

1 Uvedení do filosofie výchovy

V žádném případě zde nejde o definici filosofie, ale o porozumění filosofii a z ní vyplývající filosofii výchovy. Bez tohoto porozumění nelze doopravdy filosofovat.¹ Je dobré si uvědomit, že se nejedná o vědu. Filosofie není zaměřena na pouze jeden předmět zkoumání, nemá předem jasně dané metody a cíl zkoumání. Filosofie není faktologie, zaměřuje se na celek, na celkové chápání dané skutečnosti. Filosofii nelze členit na obory, jak je tomu u věd.

Pevná vazba mezi filosofií jako takovou a filosofií výchovy je jasně patrná ze slov nejvíce oceňovaného českého filosofa Jana Patočky. Prof. Patočka² se ve svém textu věnovaném filosofii výchovy táže na to, v čem spočívá užitek filosofie pro výchovu a pedagogiku. Nalézá, že filosofie díky své schopnosti pochopit celek skutečnosti, ovládnout celkově sebe a svět a díky schopnosti uvažovat a zachycovat to, co celku života dominuje, co mu dává smysl, je pro pedagogiku, jež má vždycky za předpoklad určitou ideu smyslu života, nepostradatelná, neboť je plně kompetentní o všech takových ideách uvažovat.³

Jak sám název napovídá, má filosofie výchovy velice blízko k pedagogice, ale i k ostatním společenským vědám, jako jsou antropologie a sociologie. Mluvíme-li o filosofii výchovy, nejedná se o záměrné myšlení s výchovným cílem. Nejedná se o pouhou řadu výchovných opatření či o návod jak vychovávat a vzdělávat. Má-li být filosofie výchovy filosofií, tak se musí ptát po smyslu, nikoli po cíli. Samy otázky po tom, co je výchova a vzdělání, jsou původní filosofické otázky. Jedině skutečně filosofický pohled na výchovu může odkrýt úkol výchovy k vlastní identitě vychovávaného, úkol vzdělání apelující na zřejmost vědomí.⁴

¹ ZICHA, Zbyněk. *Vybrané otázky filosofie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014.

² PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. Díl 1, Stati z let 1929–1952: nevydané texty z padesátých let*. Praha: Oikoymenth, 1996, s. 372.

³ ZICHA, Zbyněk. *Vybrané otázky filosofie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014.

⁴ KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí (základní pojmy a představy výchovy)*. Praha: Herrmann & synové, 1995, s. 12.

„*Filosofie výchovy není filosofií aplikovanou na výchovu a vzdělávání, nýbrž je jádrem filosofie.*“⁵ Filosofie výchovy by neměla vést k tvoření teorií, ale k zakoušení myšlení podstatných otázek výchovy.

A proč bychom se vůbec měli zabývat filosofií výchovy? Zejména proto, že napomáhá k porozumění sobě samým i světu, abychom dokázali najít své místo uprostřed světa výchovy a dokázali ho obhájit. Soudobá filosofie výchovy by měla odrážet změnu lidského myšlení a proměnu vztahů ve společnosti. Jedním z nejdůležitějších úkolů současné doby pro filosofii výchovy je otevřenost vzdělávání.

Za největší problém současné filosofie výchovy považuji jev, kdy lidé studují jen proto, aby získali titul a postoupili v pomyslném žebříčku společenského postavení, nikoli aby se něčemu naučili. Školy by měly vyučovat všeobecné informace, ale podle plánu přizpůsobeného každému jedinci zvlášť. Ve škole by neměla být vysvědčení, neměly by se prověřovat schopnosti dítěte formou zkoušek, ale prostřednictvím rozhovorů. Chceme-li vytvářet skutečné lidi a ne masy, je třeba vyvíjet všechny impulsy, na nichž se zakládá síla a hodnota člověka. A to se může stát jen tím, když od nejtělejšího mládí budeme odkazovat dítě na volnost a nebezpečí vlastní volby, na právo a na odpovědnost vlastní vůle.⁶

⁵ PRÁZNÝ, Aleš. *Výchova jako přehodnocování hodnot*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, s. 6.

⁶ KEY, Ellen. *Škola budoucnosti*. Praha: Čas, 1901.

2 Filosofie výchovy z perspektivy T. G. Masaryka a R. Palouše

2.1 Perspektiva T. G. Masaryka

Tomáš Garrigue Masaryk, československý státník, filosof, sociolog, pedagog a první československý prezident byl pozoruhodně nadanou a inspirativní osobou ve všech oblastech, ve kterých se za svého života pohyboval.

T. M. Masaryk považoval za základ všech novodobých, národnostních a sociálních snah „ideál humanitní“,⁷ jenž se vyvíjí od renesance a je ideálem přirozeného náboženství, práva, mravnosti, stavu společnosti, státu, filosofie i umění. Každý národ i doba mají různý ideál; u Čechů se podle Masaryka jedná o kulturně osvícenský ideál, přičemž odkazuje na Komenského, Kollára, Šafaříka, Palackého, Havlíčka a Augustina Smetanu. Poučení a směr dalšího vývoje je podle Masaryka třeba hledat v historii, která je podle něj uměním předvídat.

Češi se podle Masaryka vyrovnávají s problémem malého národa.⁸ Ve snaze o své sebeurčení se upínají k mateřskému jazyku, ale národnost je určována i územím, hospodářskými a sociálními otázkami, literaturou, vědou, filozofií, mravností a náboženstvím. Za národní program v nejširším slova smyslu Masaryk považuje ideál humanitní. Humanitní a národnostní otázka je podle Masaryka otázkou svědomí každého jednotlivce. Přijme-li člověk humanitní ideály, ujasní si i svůj vztah k národu, ke státu i své vlastenectví. Národ má možnost čerpat mravní ideály z humanitní myšlenky, čímž dochází ke splnutí humanitní a národní ideje.⁹

Pedagogické názory Masaryka vycházely z jeho filosofie a vlastních zkušeností z pedagogické činnosti. Školská politika byla nejdůležitější částí Masarykova kulturního programu.¹⁰ Kulturu společnosti založenou na jejím mravním a vzdělanostním vývoji,

⁷ MASARYK, Tomáš Garrigue a Michal KOSÁK, ed. *Ideály humanitní: a texty z let 1901–1903*. Praha: Ústav T. G. Masaryka, 2011. Spisy T. G. Masaryka; sv. 25, s. 9.

⁸ Tamtéž, s. 67.

⁹ Tamtéž, s. 74.

¹⁰ TRAPL, Miloš. Masarykova pedagogická činnost. In MARTONOVÁ, Taťána a Tomáš Garrigue MASARYK. *Tomáš Garrigue Masaryk – filozof a pedagog, sborník Masarykova muzea*. Hodonín, 1993, s. 9.

pokládal Masaryk z hlediska národa za důležitější než politiku, neboť ji považoval za předpoklad úspěšné politiky.¹¹

Masaryk připomínal, že kulturní program byl kromě státoprávního programu smyslem „světové centralizace“, o níž mluvil již Palacký. Rovněž národní program Kollára byl založen na humanitě, osvětě a literární vzájemnosti. Politická samostatnost národa nespočívá pouze v státoprávním uspořádání, pro její udržení je nezbytný uvědomělý, vzdělaný a mravní národ: „*Stát nás nespasí, my musíme udržet jej.*“ Osvěta a humanita jsou důležité především pro malý národ. „*A to je smysl našeho obrození a zároveň smysl naší minulosti.*“¹² Za přirozenou součást tohoto procesu T. G. Masaryk považoval pěstování a zdokonalování vlastního jazyka. Masaryk zdůrazňoval význam politického i všeobecného vzdělání politiků a voličstva. V této souvislosti připomínal výrok Francise Bacona: „*Vědění je moc.*“¹³

Ve vytvoření české národní školy vedené národním duchem, s vyučováním v češtině a o českých věcech, Masaryk spatřoval jeden z nejdůležitějších úkolů v úsilí o politickou nezávislost, jež není možná bez hospodářské samostatnosti. Problémy mají i velké národy, malý národ musí pracovat s jinými prostředky. Masaryk zdůrazňuje výchovu, vzdělávání, znalost cizích jazyků a cestování. „*Budme národem Komenského.*“¹⁴

V nedostatku vzdělanosti Masaryk spatřoval příčiny národní malosti. Ve svých tezích věnovaných české otázce zdůrazňoval nutnost poznání nedostatků českého národa a přemýšlení nad nimi, což považoval za podmínku jejich odstraňování a zbavení se malosti národního života.¹⁵ „... *my jako národ budeme žít bezpečně, jestliže spojení*

¹¹ MASARYK, Tomáš Garrigue a Jiří BRABEC, ed. *Česká otázka: Naše nynější krize; Jan Hus*. Praha: Masarykův ústav Akademie věd ČR, 2000, s. 160.

¹² Tamtéž, s. 183.

¹³ Tamtéž, s. 196.

¹⁴ MASARYK, Tomáš Garrigue a Michal KOSÁK, ed. *Ideály humanitní: a texty z let 1901–1903*. Praha: Ústav T. G. Masaryka, 2011. Spisy T. G. Masaryka; sv. 25, s. 85.

¹⁵ MASARYK, Tomáš Garrigue a Jiří BRABEC, ed. *Česká otázka: Naše nynější krize; Jan Hus*. Praha: Masarykův ústav Akademie věd ČR, 2000, s. 12.

budeme tím tichým souhlasem, jenž vzniká ze správného posouzení našeho postavení světového a ze správného vysouzení toho, co a jak kde kdo máme pracovat.“¹⁶

T. G. Masaryk ve své logice, která je úvodem do filosofie, utřídil přibližně 200 věd, jež dělí na teoretické, konkrétní a praktické. K teoretickým vědám, o něž se pedagogika opírá, zařadil psychologii, estetiku, logiku a sociologii, k praktickým vědám vychovatelství (pedagogiku a didaktiku), které považuje za praktickou aplikaci teoretické psychologie. S tímto rozdělením nesouhlasí Otakar Kádner a dokazuje, že Masarykova definice je příliš úzká a mohla by zahrnovat pouze didaktickou část pedagogiky jako vědy.¹⁷ Moderní věda není učenost, směřuje člověka k nalezení pravdy, je stejnou autoritou jako náboženství – je moc člověka.¹⁸

Podstatu učení a vzdělávání Masaryk spatřuje v chápání vědy jako nástroje k pochopení jiné vědy. Škola by proto měla učit porozumět. Postupnost, způsoby a metody nabývání znalostí jsou podle Masaryka určeny logikou a správným tříděním věd. Úkolem moderní filosofie a školy je třídění vědomostí, rozřešení problému všeobecného vzdělání a popularizace vědy tím, že vědecké poznatky zprostředkovávají školou by měly být co nejvíce všeobecné. V poskytování všeobecného vzdělání na středních, ale i nižších školách, tedy v učení se všem vědám a vědecky podloženém učení Masaryk spatřuje pravou osvětu, volnost a svobodu školy a výchovu jedince k samostatnosti.¹⁹

Otázkami „osvěty“, pokroku lidstva, vzdělanosti národů a vztahů mezi nimi se Masaryk zabýval již ve svých juveniliích v letech 1876–1877. Hlavní z nich jsou například: *Teorie a praxis* (1876), *Platón jako vlastenec* (1876), *O pokroku, vývoji a osvětě* (1877), *Zákon osvěty a budoucnost Slovanstva* (1877).²⁰

Jak již bylo řečeno, Masaryk vyzdvihuje a zdůrazňuje ve svých Ideálech humanitních hledisko mravnosti a moudrosti. Mravnost je chování, které bychom měli dodržovat

¹⁶ MASARYK, Tomáš Garrigue a Jiří BRABEC, ed. *Česká otázka: Naše nynější krize; Jan Hus*. Praha: Masarykův ústav Akademie věd ČR, 2000, s. 163.

¹⁷ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 6.

¹⁸ Tamtéž, s. 6.

¹⁹ Tamtéž, s. 7.

²⁰ OPAT, Jaroslav. *Průvodce životem a dílem T. G. Masaryka: česká otázka včera a dnes*. Praha: Ústav T. G. Masaryka, 2003, s. 28.

podle společensky nepsaných pravidel, která jsou obecně daná, i když to třeba v danou chvíli vnímáme a cítíme jinak. Je to chování, které je dobré a slušné. Mravnost je těsně provázána s humanitou.

Humanita z lat. humanitas, znamená povaha, lidskost a vzdělanost. Jedná se o souhrn duchovních norem a praktických způsobů jednání, které činí člověka člověkem. Obsah pojmu „humanitas“ stanovil v řadě svých spisů *M. T. Cicero*. Do tohoto obsahu patří také mravní a duchovní vzdělání, důstojnost, ušlechtilost, duševní urozenost, čestnost, vtip, humor, vkus, půvab, duchaplnost, jemnost smýšlení, vnitřní rovnováha, přátelství, dobrotivost, občanskost (urbanita), pohostinnost, velkorysost a štedrost.²¹ To vše lze hromadně shrnout pod pojem sounáležitost.

Moudrostí, jak se valná většina lidí domnívá, není suma znalostí, není to mnohoučenost. Naše dnešní společnost je v pokušení prohlašovat moudrost za metodu mnohoučenosti. Znalost mnohého, ale není cestou k moudrosti. Moudrost je ctnost, kterou získáváme díky zkušenostem. Dokud jsme ochotni učit se novým věcem, jsme schopni nabýt moudrosti. Moudrý člověk, je takový, který je uvážlivý, zkušený. Ten, co umí dobře naložit se získanými znalostmi a předat je dál.

„Pane, pedagogika dospívající mládeže je strašně těžká věc – střední škola většinou pěstuje jenom didaktiku; daleko víc vyučuje, nežli vychovává. Hoch na střední škole podléhá vlivům, o kterých jeho profesor buď nemá tušení, nebo které přehlídí. Řekněme, v Anglii má student daleko méně povšechného vzdělání nežli u nás, ale zato anglická škola spíše formuje charakter. U nás si mladý chlapec musí osvojit aspoň dočasně spoustu znalostí, ať ho to zajímá, nebo ne; ale jednat, obcovat s lidmi, reagovat na skutečné vlivy života, tomu se nenaučí. Z našich škol vycházejí příliš často hoši jaksi nemotorní, těžkopádní a zelení; ti čilejší a energičtější se utvrzují v negaci – škola je pro ně, jak říkají, otrava a učitelé tyrani. Nu ano, i mně se dlouho zdával těžký sen, že dělám znova maturitu; střední škola nemá být trpkou zkušeností a nemá člověka pronásledovat jako můra. Je-li škola břemenem, naučí se v ní ti slabší jen strachu a ti silnější revoltě; ti i oni si oddechnou, když mají za sebou těch sedm nebo osm let, kdy měli tělesně i duševně vyspět – prosím, sedm nebo osm tak důležitých let! I to se teď

²¹ SOBOTKA, Milan. Humanita. In *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, poslední editace stránky 2018-11-05 [cit. 2019-11-29]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Humanita>

pomalu mění; stará střední škola příliš vychovávala budoucí úředníky, vlastně rakouské byrokraty; teď má a bude mít úkoly jiné. Ale chci říci to: mluvíme-li o krizi inteligence, musíme jí sáhnout na kořen, a tudíž také na školu.“²²

Velice vhodnou se jeví Masarykova narážka na to, jak je vlastně daleko důležitější ve školách v žákovi probouzet stránku, která se týká jeho lidství a charakteru, nikoli pouze intelektu jako takového. Jde na to krásně navázat současností, kdy ze všech stran slýcháme, že škola by měla připravovat na život. Ale ta příprava na život neznámá, jak už podotkl Masaryk „nacpat“ do žáků vědomosti, ale ukázat jim, jak jednat s lidmi, jak vystupovat na veřejnosti, jak se chovat ve společnosti. Škola by měla naučit žáky stát si za jejich vlastním názorem, umět ho prezentovat a obhájit ho. Probouzet v nich kritické myšlení, aby uměli rozpoznat, co je pravda, případně, jak se pravdy dobrat. Škola by měla být přirozenou součástí žákova života, nikoli nějaké soužení. Žák by ji měl brát jako místo, které ho rozvíjí v jeho myšlení, kde se může naplno projevit. Rozhodně by škola neměla být vnímána jako soustava příkazů a zákazů, které si musíme přetpět. Škola jako instituce by se měla vyvarovat toho, aby nevyvolávala v žácích strach, obavy či dokonce odpor. „*Nemá být trpkou zkušeností a nemá člověka pronásledovat jako můra.*“²³ Protože, jak již bylo zmíněno výše, škola představuje delší část žákova života, která je důležitá pro jeho duševní i fyzický vývoj a formování osobnosti. Výchovu považoval Masaryk za důležitější než vědění a vzdělání. Za základ výchovy považoval vědu, která vychovává tím, že učí pozornosti, srovnávat a myslet, což upevňuje charakter a mravnost. Cílem výchovy má být podle Masaryka člověk, který je osobností uvědomělou, samostatnou a aktivní.

V oblasti pedagogiky vycházel Masaryk z filosofie a etiky.²⁴ Ve svých přednáškách se nevěnoval definicím jednotlivých pedagogických termínů, zaměřoval se spíše na otázky národnosti, mravnosti a náboženství. V otázkách národnostních nepovažoval za důležité pouze pěstování mateřského jazyka, na které tehdejší společnost kladla velký důraz, ale především znalost českých dějin, jejichž smyslem je podle něj

²² ČAPEK, Karel. *Hovory s T. G. Masarykem. (O školách).* Praha: Československý spisovatel, 1990. Spisy, sv. 20.

²³ Tamtéž.

²⁴ MASARYK, Tomáš Garrigue. *O škole a vzdělání.* Praha: SPN, 1990, s. 16.

humanita, která se promítá do filosofie člověka a do jeho existence. V historii Masaryk hledal pravdu. Zdůrazňoval humanitní vzdělání prostřednictvím „národnostního citu“.²⁵

Masaryk pojímal školství za hlavní národní a politický úkol. Školská politika pro něj byla součástí kulturního programu společnosti. Kulturu společnosti, založenou na mravním a vzdělanostním vývoji, považoval za předpoklad úspěšné politiky. S národnostní otázkou byla spojena i snaha o vytvoření české národní školy v národním duchu, s mateřským vyučovacím jazykem, vyučující českou historii, kterou považoval za prostředek posilování národního uvědomění a učitelku života. Vzdělání má podle Masaryka velký význam pro národ. Malost národa Masaryk spojoval s nedostatkem vzdělanosti.

Zdůrazňoval význam praktické, metodické a soustavné výchovy pro rozvoj člověka. Současně však připomínal, že výchova není všemocná.²⁶ Výchova se odráží ve způsobu, jakým dítě překonává své nevhodné jednání. V tomto procesu je dle Masaryka důležitá vychovatelova důslednost, školní kázeň a neustálý dozor nad dítětem, aniž by se však dítě cítilo omezované. Masaryk přímo píše o komandování dobrým, milým slovem a o kázni, která má být přátelská, nikoliv otrocká. Do protikladu klade trest a výchovu. Vychovávat lze podle něj jen s dobrotou a láskou. Pro výchovu jsou významné odměny a pozitivní podpora dítěte.²⁷ Sílu výchovy T. G. Masaryk připomíná slovy Komenského, že výchovou ve škole lze dosáhnout, čeho národ nedokázal dosáhnout zbraní.²⁸

Za klíčový požadavek na výchovu Masaryk považuje její národnost, což znamená, že cíl výchovy je v souladu s cíli společnosti a povahou národa. Každý má pozitivně česky myslet a cítit a uvědomovat si bohatost života národa. Národnostní ideál se může stát prostředkem k etické výchově a sociálnímu cítění. Masaryk vystupuje proti národnostním nesvárům a humanitu považuje za hlavní cíl výchovy a smysl národního

²⁵ MASARYK, Tomáš Garrigue. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990, s. 17.

²⁶ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 25.

²⁷ Tamtéž, s. 28.

²⁸ Tamtéž.

života. Rovněž vzory předkládané dětem především na národní škole by neměly být cizí, ale národní.²⁹

Výsledkem výchovného programu Masaryka má být člověk, který je především osobností, uvědomělým, samostatným a aktivním jedincem. Vychovatel proto musí v prvé řadě poznat individualitu jednotlivých žáků a přizpůsobit jí učení. V tom spočívá Masarykův požadavek individualizace vyučovacích metod.³⁰

Pedagog vychovává i společenského jedince, s čímž Masaryk spojuje požadavek sociální výchovy. Podobně jako národ je společnost, je i škola společností a měla by mít totožné cíle. Dítě se přizpůsobuje prostředí školy a napodobuje, což přináší pozitivní, případně i negativní důsledky. Masaryk je proti soukromé výchově a vyučování, dítě podle něj potřebuje kolektiv. Koedukovaný kolektiv přispívá k mravní výchově. Škola je demokratická instituce založená na rovnosti výchovy a vzdělávání, což Masaryk nazývá socialismem výchovy.³¹ Faktická nerovnost mezi dětmi však existuje a spočívá v ekonomických rozdílech vycházejících z postavení rodičů a různé úrovně domácí výchovy. Učitel si musí být vědom vlivů prostředí na dítě a rozesazovat děti ve třídě tak, aby vedle sebe seděly děti chudší a bohatší, čímž podporuje jejich vzájemné ovlivňování. Škola by měla vyrovnávat i mravní nerovnost dětí. Otázka rovnosti člověka a jeho výchovy je podle Masaryka spojena s péčí o chudé, která by neměla být soukromá, ale ve správě státu.³² Spojení individualismu a kolektivismu ve výchově je charakteristické pro sociálně filozofické myšlení Masaryka.³³

Masaryk zdůrazňoval rovněž požadavek umělecké výchovy. Umění podle něj podporuje tvořivost člověka, formuje jeho názor na svět, souvisí s mravností a ovlivňuje tak mravní vývoj dítěte. Umění zušlechťuje, jemní, učí zručnosti. Umělecká výchova dle

²⁹ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spolutvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 28.

³⁰ TRAPL, Miloš. Masarykova pedagogická činnost. In MARTONOVÁ, Taťána a Tomáš Garrigue MASARYK. *Tomáš Garrigue Masaryk – filozof a pedagog, sborník Masarykova muzea*. Hodonín, 1993, s. 9.

³¹ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spolutvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 29.

³² Tamtéž, s. 30.

³³ TRAPL, Miloš. Masarykova pedagogická činnost. In MARTONOVÁ, Taťána a Tomáš Garrigue MASARYK. *Tomáš Garrigue Masaryk – filozof a pedagog, sborník Masarykova muzea*. Hodonín, 1993, s. 10.

Masaryka nepotřebuje dlouhé výklady, umělecká díla působí sama, například pro seznámení s architekturou stačí procházka Prahou, na člověka působí i samotná krása přírody. Každá škola by měla mít podle Masaryka nejen přírodovědecká a technická muzea, ale i umělecká. Pěstování estetického vnímání a tvořivosti je podle Masaryka možné od deseti let věku dítěte. Varuje před učením dítěte, kritizovat umění, aby se umělecká výchova nezvrhla v pouhé „žvanění“.³⁴ Na uměleckou výchovu má vliv rodina, estetika prostředí, jež má vycházet z národních zdrojů.

V tělesné výchově se Masaryk držel zásady „*ve škole méně vyučovati, doma méně pracovati.*“ Tělesnou výchovu doporučoval zařadit do zvláštních hodin, v nichž by se učitel a žáci při společné hře vzájemně sblížovali. Tělesnou výchovu Masaryk spojuje s tělesnou prací, která dítě učí zodpovědnosti a morálce.³⁵

Masaryk se v rámci výchovy věnuje i problematice vysokoškolských studentů, jejich sebevzděláváním a sebevýchovou, přechodem ze střední na vysokou školu. Zdůrazňuje nutnost vlastního názoru studentů na mravní a sociální problematiku, zdravé tělo, rovněž abstinenci a čistý pohlavní život. Varuje studenty před zevlováním, jež nazývá „bumlováním“, a volné chvíle doporučuje vyplnit tělocvikem a spolkařením.³⁶

Zde se opět setkáváme s tématem, nad kterým je hodno přemýšlet v i dnešní době. Důležitou roli v naplňování aktivit ve volném čase dnes hraje rodina a rodiče. Právě rodiče své dítě motivují a podporují v mimoškolních aktivitách. Aktivní trávení volného času je v dnešní době podmíněno vzdělaností, iniciativou a ekonomickou situací rodiny. Důležitost mimoškolních aktivit tkví v tom, že vytváří dokonalé podmínky pro rozvoj osobnosti jednotlivého dítěte přirozenou cestou. A to je v dnešní „výkonové době“ poněkud upozaděno a hledí se spíše na výsledky a úspěchy než na to, aby jedinec prostřednictvím mimoškolních aktivit našel cestu sám k sobě a své osobnosti. Není proto divu, že se pak spousta mladých lidí cítí nepochopena, jsou přemoženi tlakem dnešní doby a ocitají se tak na špatné životní křižovatce.

Velký prostor ve svém díle věnoval Masaryk mravní výchově. Usiloval o to, aby výchova etická a morální nastoupila místo náboženství. Požadoval reformu vztahu

³⁴ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 31.

³⁵ Tamtéž, s. 31.

³⁶ Tamtéž, s. 32.

školy a církve spočívající v oddělení školy od církve. Masaryk byl hluboce nábožensky založený člověk, rozlišoval pojmy náboženství, jímž rozuměl teologickou soustavu, zdroj mravnosti, praxi spočívající na vědecké pravdě a přesvědčení (nikoliv na víře) a církev. S katolickou církví se Masaryk rozešel a prohlásil, že náboženství nemůže přijmout od žádné církve. Odmítal vliv církve na škole i náboženství jako školní předmět a požadoval, aby podobně jako v Americe mohli rodiče sami rozhodovat, čemu se mají děti ve škole učit. Vyučování a výchova ve škole měly být podle Masaryka založeny na pravé zbožnosti v duchu českých bratří.^{37, 38} Masaryk důsledně usiloval o zestátnění školství, o volnou, laickou a interkonfesijní³⁹ školu. Církve mají možnost dál vyučovat náboženství ve svých vlastních institucích, Masaryk však odmítal zakládání církevních škol.⁴⁰

Etickou výchovu, která by nahradila ve školách náboženství, si Masaryk nepředstavoval jako vyučování, ale jako moudrost, která prostupuje veškerou výuku, která učí správně myslet a která tak působí i na charakter člověka a vrcholí v přátelství mezi lidmi. Základem morálky a cílem etické výchovy ve škole i v rodině je podle Masaryka píle, pracovitost, mírnost, čistota, spravedlnost a láska k bližnímu. Děti by měly cítit, že jsou součástí národního celku, jemuž podřizují svou individualitu. Mravní výchova by měla vést k pochopení myšlení, národní filosofie, historie, poskytovat národní vzory a příklady.⁴¹ Jako prostředky výchovy Masaryk doporučuje osobní příklad učitele či rodiče, fyzickou práci a základní etická pravidla shrnutá v nařízení, o nichž se může s dětmi diskutovat až na vyšším stupni školy. Učebnice morálky Masaryk pokládal za zbytečné, doporučoval čítanky s etickými ponaučeními, zvláštní hodiny etiky doporučoval až pro střední školu. Masaryk byl přesvědčen, že etika má vychovávat

³⁷ Čeští bratři = členové Jednoty bratrské. Jednota bratrská = Jedna z protestantských (evangelických) církví v České republice. Mezi nejvýznamnější představitele patřili Tůma Přeloučský, Lukáš Pražský, Jan Roh, Jan Augusta, Jan Blahoslav, Jiří Strejc a Jan Amos Komenský.

³⁸ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 34.

³⁹ Konfese = vyznání víry. Interkonfesijní = týkající se vztahů mezi konfesemi; nestranný z hlediska konfesí.

⁴⁰ TRAPL, Miloš. Masarykova pedagogická činnost. In MARTONOVÁ, Taťána a Tomáš Garrigue MASARYK. *Tomáš Garrigue Masaryk – filozof a pedagog, sborník Masarykova muzea*. Hodonín, 1993, s. 15.

⁴¹ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 36.

ke svobodě myšlení a jednání člověka, prosazoval proto volnou školu založenou na mravnosti a vědeckém základu, odmítající politický a náboženský vliv, který odporuje vědě.⁴²

Masaryk velmi vyzdvihoval význam rodiny pro společnost i pro výchovu dítěte. Zdůrazňuje přirozené role matky i otce pro fungující rodinu, potřebu lepšího vzdělání pro ženy (což vyžaduje reformu školství) a jejich přístup do školství. Výchova v rodině by měla vést dítě k samostatnosti. Důraz kladl na spolupráci školy a rodiny, v níž by měl být učitel autoritou. Inicioval zakládání zvláštních školek při školách, které by usnadnily přechod dítěte ke školní docházce.⁴³

Požaduje troje vzdělání: odborné, všeobecné a filosofické. Odborné vzdělání by mělo člověku umožnit stát se v určitém oboru specialistou. Pouze na základě vědecké specializace může být uskutečněno všeobecné vzdělání, a to v jednom či více oborech nebo v nejširším slova smyslu. Filosofické vzdělání Masaryk považoval za základ všeobecného vzdělání a souviselo i s odborným vzděláním. Za nedostatečné považuje Masaryk odborné vzdělání a pouze české vzdělání.⁴⁴

Vzdělání má podle Masaryka velký význam pro národ. Přijímá proto osvětový program Palackého a Havlíčka a současně s odkazem na Komenského připomíná: „... *chceme školou, chceme vzděláním svůj národ zabezpečiti jak národně, tak i hospodářsky a pro všecken veliký život přítomnosti.*“⁴⁵ Vzdělání posiluje sebevědomí člověka, činí ho pracovitějším, empatičtější, a tím i lepším. Masaryk prosazoval koncept celoživotního vzdělávání – přirozenou školu vzdělávací. Vypracoval vzdělávací plán pro dělnickou akademii, požadoval vydávání učebnic, fyzikální a chemické laboratoře, učební pomůcky. V akademii se měly dívky a ženy učit domácím pracím a ošetřování dítěte. Posluchači vysokých lidových škol měli skládat závěrečné zkoušky a dostávat vysvědčení. Masaryk požadoval, aby zde učili nejlepší profesori.⁴⁶

⁴² PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 37.

⁴³ Tamtéž, s. 41.

⁴⁴ Tamtéž, s. 8.

⁴⁵ MASARYK, Tomáš Garrigue. Čas 1907. In PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 8.

⁴⁶ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 10.

Za klíčové považuje správnou metodu vyučování, přesnost, vědeckou exaktnost a respektování individuality dítěte. Didaktika má dle Masaryka čerpat z logiky a dětské psychologie. „*Úkolem didaktiky jest vybrati z logického a historického roztržení věd pojmy tak, aby jeden nesl druhý.*“⁴⁷ Masaryk nazývá dětství dobou mytologickou, dítě nemá ponětí o vědeckém myšlení. Učitel by měl při učení využít dětské spontánnosti, technické vynalézavosti, fantazie, smyslového vnímání, napodobování a básní. Masaryk doporučuje učitelům, aby si vedli psychologický deník, do něhož by zaznamenávali svá pozorování, dokonce aby si kreslili fyziognomii dítěte.⁴⁸ Učení má být dle Masaryka demokratické, praktické a vědecké, dále má respektovat národní zvláštnosti a sociální postavení žáka, neboť rozhoduje o kvalitě a kvantitě všeobecného vzdělání. V rozporu se současnou pedagogikou je Masaryk přesvědčen, že jinak se mají učit venkovské a městské děti a že učení nemá být hrou, ale vážnou prací.⁴⁹

Tehdejšímu vyučování Masaryk vytýká přílišné memorování, které neprobouzí vědeckého ducha žáků, převahu slov nad fakty, nedostatek pozorování zejména v přírodovědeckých předmětech a zaměření spíše na jednotlivosti než na celky a souhrny. Dalšími problémy jsou dle něj přetížení žáků, jehož pramenem jsou učebnice, protože nejsou psány pedagogy, a přeplnění tříd. Přeplněnost škol brání možnosti individuálního přístupu učitele, vede k přetížení dětí i učitele. Jako řešení Masaryk doporučuje zřizovat dětské kroužky ve škole, kde by se děti vzájemně učily a vychovávaly.⁵⁰

Reforma školství navrhovaná Masarykem by se měla stanovit počet vyučovacích hodin denně, délku studia a vhodný věk dítěte pro vstup do školy. Rovněž by se měla zaměřit na snížení počtu vyučovacích hodin a zdokonalení vyučovacích metod.⁵¹

Velice se mi zamlouvá tato poznámka o přílišném memorování. Myslím, že v dnešní době je to celkem běžný jev označovaný jako informační zahlcení. V současné době, kdy nemáme k dispozici pouze knihy, ale další zdroje, jako jsou zejména sociální sítě

⁴⁷ MASARYK, Tomáš Garrigue. In PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 11.

⁴⁸ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 14.

⁴⁹ Tamtéž, s. 15.

⁵⁰ Tamtéž, s. 46.

⁵¹ Tamtéž, s. 16.

a internet, jsme informacemi přímo zavaleni. Tento jev nám brání zorientovat se, jednat racionálně a dojít k pravdivému poznání. Často nás tento jev přivádí do úzkostí a stresu, demotivuje nás a má špatný vliv na proces učení.

Masaryk doporučuje co nejdříve vyučovat matematice, a to s ohledem na věkové zvláštnosti žáků, a přírodním vědám, které děti velmi zajímají. Pro získání základů psychologie, etiky a sociologie Masaryk doporučuje četbu životopisů, jež považuje za hlavní zdroj poučení dětí a seznámení s kulturní výší národa.⁵² Odkazuje přitom na Anglii, kde vycházejí životopisy i krásná literatura v různých úrovních přiměřených věku dítěte.

Velký důraz klade Masaryk na národní prvky výchovy a vyučování, jejichž základem je jazyk, dále rovněž ústava, státní správa, hospodářství a kultura v širším slova smyslu. Masaryk detailně rozpracoval didaktiku sociologie a politiky. Na obecných školách by sociálně politická problematika měla být zahrnuta do čítanek. V rámci občanské nauky na středních školách by žáci měli s učitelem diskutovat o sociálních, politických a etických otázkách a učitel by měl v žácích probouzet zájem o hospodářské, živnostenské a zemědělské otázky. Postupovat by měl od praktických podmínek, v nichž žák vyrůstá (ve městě vycházet z průmyslu, na vesnici ze zemědělství).⁵³

Vyučování jazyku pomáhá poznat vlastní národ a sblížit se s jinými národy, od lásky k řeči přejít k lásce k druhým. V učení se cizím jazykům Masaryk doporučuje kromě němčiny naučit se alespoň jeden další jazyk. Neuznává však umělé jazyky (například esperanto). Masaryk dokonce navrhuje zlehčení gramatického vyučování češtiny spočívající v redukci sedmi pádů na jeden a reformu abecedy.⁵⁴ Pro výuku českého jazyka je podle Masaryka klíčové čtení a krásná literatura. Školy by měly probouzet v žácích chuť ke čtení a zakládat knihovny. Důležitá je i dramatická výchova. Podrobněji se Masaryk věnuje požadavkům na dětskou literaturu. Doporučuje založení zvláštní komise pro kritiku literatury, stáže učitelů v zahraničí a založení knihkupectví

⁵² PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 17.

⁵³ Tamtéž, s. 18.

⁵⁴ Tamtéž, s. 19.

dětské literatury. Připomíná význam knižních ilustrací, které by v dětech měly rozvíjet estetické vnímání a fantazii.⁵⁵

Masarykova didaktika vyučování historie je založena na pozorování a pochopení historických i současných událostí, odmítá nekritický chronologismus. Historii vnímá jako prostředek k posilování národního a kulturního uvědomění a jako učitelku pro život. Odmítal učebnice dějepisu na obecných školách.⁵⁶

Estetické vzdělání Masaryk považoval za jednu ze základních složek vyučování ve školách. Zdůrazňuje především kreslení, které rozvíjí přesnost a názornost myšlení a obrazného vyjadřování. Kreslení a zpěv by podle něj měly být povinnými předměty.⁵⁷

Za nezbytnou složku výchovy na školách považuje pracovní výchovu („ruční dovednosti“). Masaryk doporučuje vyučit se nejdříve řemeslu a teprve po té studovat. Řemeslo učí člověka praktičnosti a logickému myšlení a výsledky práce posilují jeho mravní uvědomění. Fyzickou práci Masaryk považuje pro člověka za důležitější než duchovní.⁵⁸

Přestože byl Masaryk členem Sokola, tělesnou výchovu ve škole nedocenil, považoval ji za aristokratickou a nečeskou, jak vyvodil z terminologie, a doporučuje spíše národní hry. Význam pohybu ve škole spatřoval pouze v obraně vůči únavě a doporučoval provádění automatizovaných pohybů, u kterých žák nemusí myslet – chůzi, běh, pohyb na čerstvém vzduchu a procházky.⁵⁹

Masaryk prosazoval výchovu k hygieně. Doporučoval hygienický dozor nad školami, založení akademického sboru sokolského a školní lékaře, kteří by žáky, učitele i zástupce školních úřadů vyučovali hygieně a předcházení nemocem.⁶⁰

S odvoláním na Komenského a české bratry považuje Masaryk školství za hlavní národní a politický úkol.⁶¹ Škola je podle Masaryka základem státu, první politickou

⁵⁵ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 20.

⁵⁶ Tamtéž, s. 21.

⁵⁷ Tamtéž, s. 22.

⁵⁸ Tamtéž.

⁵⁹ Tamtéž, s. 23.

⁶⁰ Tamtéž, s. 24.

⁶¹ Tamtéž, s. 46.

instancí a významnou sociálně i kulturně politickou silou. Vychovává budoucí občany v národním a sociálním duchu.⁶² Úkolem školy je vyučovat (vzdělávat rozum) a vychovávat (působit na cit a vůli, vzdělávat po stránce mravní). Vzhledem k tomu, že škola je přípravou pro život, má škola učit správnému jednání. Humanitní idea proto musí být cílem školní výchovy na všech věkových stupních.⁶³

Domnívám se, že to platí i pro současnost. Posláním dnešních škol by mělo být vychovávat samostatně kriticky myslící jedince. Tito jedinci by po dokončení studia měli být schopni stát na vlastních nohou, umět se spolehnout sami na sebe. Neměli by mít problém s tím, že se jim něco nepovede, naopak by měli umět chyby přijímat a stavět se k nim jako zpětné vazbě pro svůj posun do budoucna. „Škola má připravovati k tomu, aby si pak každý mohl pomoci sám, abych to tak stručně řekl, kdy je postaven před nějaký problém. To znamená zvykově si osvojit tu metodu v myšlení a směřování, aby každý člověk, když je toho zapotřebí, mohl rozřešiti daný praktický problém.“⁶⁴

Nedostatky rakousko-uherského školství na konci 19. století Masaryk spatřoval v intelektualismu a opomíjení mravní a estetické výchovy, myšlení, fantazie, vynalézavosti a soudnosti. Důsledkem je předčasná únava žáků, zanedbávání smyslu pro krásu a vznešenost. Vzdělávání dětí ve věku od šesti do čtrnácti let je krátké a nedostatečné. Na středních a vysokých školách považoval Masaryk vyučování za nedemokratické a vedoucí k aristokratismu. Za dob Rakouska-Uherska dle něj škola není aktuální, neposkytuje dostatek praktických vědomostí a podnětů pro duševní činnost. Je založena na umělé autoritě podlamující samostatnost dětí. Masaryk rovněž kritizoval zbytečnou byrokratičnost školy a její přílišnou podřízenost centrální nebo autonomní administraci.

⁶² TRAPL, Miloš. Masarykova pedagogická činnost. In MARTONOVÁ, Taťána a Tomáš Garrigue MASARYK. *Tomáš Garrigue Masaryk – filozof a pedagog, sborník Masarykova muzea*. Hodonín, 1993, s. 11.

⁶³ Tamtéž, s. 9.

⁶⁴ MASARYK, Tomáš Garrigue. *Masarykova slova: citáty z Masarykových spisů a řečí*. Praha: Daniel, 1990, s. 108.

Masarykem navrhovaná reforma školství měla přinést školám, učitelům i žákům svobodu a nezávislost proti zásahům autorit.⁶⁵ Škola by měla být demokratická (přístupná všem), praktická, vědecká, založená na vědeckých výzkumech, zejména na psychologii, a specializovat se. Škola má podporovat sebevzdělávání. Masaryk požaduje zestátnění školství a ukazuje její význam jako politické a sociální instituce. Škola nemá působit pouze na své žáky, ale i na absolventy a dospělé, má se stát v obci důležitým místem, jako býval kostel.⁶⁶

Masarykův návrh reformy středního školství redukoval studia antiky a zařazoval více učiva fyziky a chemie. Hlavním vyučovacím předmětem měl být mateřský jazyk, rozšířena měla být výuka cizích jazyků, zejména angličtiny. Střední škola měla poskytovat všeobecné vzdělání, postihnout hospodářský, sociální i politický život. Navrhoval zrušit maturitní zkoušky jako pozůstatek byrokracie, zavést opakování učiva v posledním ročníku. Navrhoval gymnázia i pro dívky místo lyceí.^{67, 68} Reforma vysokých škol měla odstranit jejich konzervativismus, zavést výměnná mezinárodní studia pro učitele i žáky a zřídit české vysoké učení zemědělské. Masaryk dále doporučuje rozšířit odborné školství.⁶⁹

Rozvoj výchovy a vzdělání vyžaduje podle Masaryka i správnou organizaci škol, jednotné školství, harmonii ve všech školách a zabezpečení vhodného přechodu mezi školami.

2.2 Perspektiva R. Palouše

Radim Palouš vyrůstal v rodině novináře a aktivního sportovce Jana Palouše. Roku 1945 po maturitě pokračoval studiem filosofie na FF UK u Jana Patočky. Zabýval

⁶⁵ Masarykova reforma školství – proces formování Masarykových názorů na „moderní školu“, a školskou reformu. Masarykův program v oblasti školské politiky vrcholí roku 1922 tzv. malým školským zákonem.

⁶⁶ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 49.

⁶⁷ Lyceum = Lycea měla sloužit k přípravě dívek na výkon povolání, která nevyžadují vysokoškolské vzdělání, měla tedy mít praktický charakter a neměla sloužit jako průprava pro vyšší vzdělávání. Zároveň však měla poskytnout dívkám ucelené vzdělání, aby tedy měly všeobecný přehled (Řezňáková, 2016).

⁶⁸ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 51.

⁶⁹ Tamtéž.

se pedagogikou, ovšem vlastní pedagogickou činnost měl od roku 1959 zakázanou. Zabýval se dílem J. A. Komenského a moderní vyučovací technikou. Svými poznatky obohatil zejména filozofii výchovy. Studium úspěšně zakončil prací *Škola moderního věku* v roce 1967.

Radim Palouš byl jedním ze signatářů Charty 77 (po podpisu, byl propuštěn z UK) a také jejím mluvčím. Od roku 1989 byl členem Masarykova demokratického hnutí. Jako představitel Občanského fóra se účastnil schůzí a jednání. V letech 1990–1994 byl rektorem Univerzity Karlovy. Podílel se na její obnově, na reformě vysokého školství a na obnovení mezinárodních styků UK.

Radim Palouš je doktorem honoris causa⁷⁰ několika evropských i světových univerzit. Roku 1990 byl za práci na vydávání Patočkových spisů vyznamenán cenou ČSAV.⁷¹ Celoživotní práce tohoto významného filozofa, pedagoga a kmenologičky ocenil stát roku 1997 řádem T. G. Masaryka.

Radim Palouš zkoumá výchovu jako filosofický problém, opírá se o filozofii výchovy Jana Patočky a rozvíjí ji. Citát Jana Patočky vybral i jako motto své knihy *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*: „*Teprve ve výchově, ve skutečném vzájemném proniknutí myslí přichází duch ke svému sebevědomí, proto je výchova vlastní završení světového procesu, je to kosmický proces.*“⁷²

Filosofie výchovy je filosofickou antropologií související s výchovou a usiluje o filosofické založení pedagogických kategorií, především výchovy a vzdělání.⁷³

Palouš má výhrady k samotnému termínu *pedagogika* jako teorie o výchově. Termín je odvozen z řeckého *paidagogos* a označoval člověka, který vodil děti. Oblast výchovy byla podle něj zúžena pouze na počáteční etapu lidského života (bez ohledu na disciplíny andragogiky a gerontagogiky) a termín *pedagog* by se přesně vzato tak měl vztahovat pouze na člověka z výchovné praxe, nikoliv na teoretika výchovy, jež se zabývá vědou. Palouš se přizpůsobuje zvyklostem a přejímá označení pedagogika

⁷⁰ Honoris causa = Čestný doktorát. Čestný akademický titul udělovaný bez studia a skládání zkoušek.

⁷¹ ČSAV = (1953–1992) Nejvyšší československá vědecká instituce. V současnosti na ni navazuje Akademie věd České republiky.

⁷² PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010, s. 5.

⁷³ Tamtéž, s. 13.

pro teorii výchovy, ale slova *pedagog* a *pedagogický* používá pouze ve vztahu k vědě, nikoliv jako ekvivalent slov *vychovatel* a *výchovný*. Přesnějším termínem pro teorii výchovy je podle Palouše termín *agogika*, jehož základ je tvořen ze slov *agogé* (vedení, výchova, kázeň, způsob života, ale i přeprava, odjezd), *agón* (zápas, námaha, úsilí), *agein* (vésti, táhnout) nebo *age* (nuže, vzhůru). Předmětem agogiky je tedy výchova, kterou zkoumá teoreticky, a to dvěma způsoby – zabývá se základy a určením výchovy (fundamentální agogika) nebo konkrétní aktuální podobou výchovných cílů a prostředků výchovy (aplikovaná nebo i technologicky zaměřená agogika).⁷⁴

Palouš kritizuje současnou pedagogiku jako vědu o výchově z důvodu, že má dva předměty: výchovu a vzdělání, a v této souvislosti i dva cíle: výchovný, týkající se pěstění mravních stránek žákovy osobnosti, a vzdělávací, týkající se vědomostí. „Vzdělání jako by tak apelovalo spíš na rozum, výchova na vůli, vzdělání se podílí spíš na vědění, výchova zase na činnosti.“⁷⁵

Jako protiklad připomíná Komenského, v jehož pansofii⁷⁶ tvoří vědění a činnost celek – člověk zná věci, ví, k čemu jsou, a umí s nimi zacházet. Právě vědění tak nabízí pokyn pro správné jednání – člověk ví, co má dělat.

Již v době Komenského upozornil Francis Bacon na smysl vědění výrokem „*Scientia et potentia humana in idem coincidunt*“ („Vědění a lidská moc jedno jsou“). Moc ve smyslu pokroku, cesty vpřed, ven z krize.⁷⁷ Rozpad „učitelské živnosti“ na dva dílčí úkoly pěstování rozumu a pěstování vůle (vzdělání a výchovu) bylo dle Palouše⁷⁸ důsledkem poznání významu vůle pro aktivaci lidského potenciálu. „*Tím se výchova co historický jev stává školením vůle.*“⁷⁹ Tento historický obrat Palouš odmítá a u pedagogiky jako teorie o výchově se zaměřuje na jeden předmět, a tím je výchova.⁸⁰

⁷⁴ PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 17.

⁷⁵ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 30.

⁷⁶ Pansofie = věda či filosofický směr, který se snaží skrze poznání a zahrnutí všech vědních oborů harmonizovat svět a zbourat například i jazykové bariéry mezi lidmi. Jan Amos Komenský v díle *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských* = cesta k nápravě současného konfliktního světa.

⁷⁷ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 213.

⁷⁸ Tamtéž, s. 31.

⁷⁹ Tamtéž, s. 31.

⁸⁰ Tamtéž, s. 31.

Výchovu Palouš považuje za zásadně významnou pro lidské bytí a její hlavní smysl vidí v existenci života „pospolu“.⁸¹ Zaměření výchovy formuloval v souvislosti s aktuálním stavem lidského světa: „*E-ductio ve své pravé určenosti má vy-vádět na cestu počínání skutečně lidského, totiž jednání věrného bytostnému určení člověka jako pouhého účastníka světového dění, nikoli Pána, nikoli suverénního bezohledného kořistníka, nýbrž pokorného správce všeho toho, co mu bylo do péče svěřeno.*“⁸²

Pro přesnější výměr výchovy doporučuje vycházet z původních konceptů – řeckého a křesťanského. Archetypem evropské výchovy je Platónův koncept prezentovaný v Ústavě. Platónova výchova (*paideia*) nemá žádný ze tří znaků moderní výchovy (vychovatel – chovanec – předmět výchovy), neboť se jedná o změnu celého člověka, která není vyvozena z potřeb lidské praxe.⁸³ Platón svou filosofii *paideia* prezentoval prostřednictvím jeskynního mýtu a zaměřil se na emancipaci a dobré ustavení obce (*polis*). Platónova výchova nesouvisí s dobovými okolnostmi, nejednalo se pouze o vzdělání mládeže nebo řešení aktuálních problémů obce. Výchova měla být prostředkem k nápravě politické krize, kultury v nejširším smyslu slova a předpokladem „nápravy věcí lidských“.⁸⁴

Paideia i *educatio* jsou bytostným lidským obracením, vyváděním z přizemního setrvávání a přiváděním k oddanosti. Být tím, čím ve skutečnosti jsme, znamená přijmout výzvu, kterou bychom bez výchovy nebrali na vědomí. „*Výchova je tak opakováním oné staré výzvy, opakováním potřebným obnovy, aktualizace práv pro tuto chvíli a pro tohoto neopakovatelného člověka.*“⁸⁵

Východiskem výchovy je vytváření identity, sebetvoření, nalézání jednoty a její vypracovávání z rozmanitosti životního dění, z vnitřních a vnějších pohybů. Tato soudržnost a souvislost životní identity je vytušováním svého pravého tvaru, své pravé možnosti, pravé podoby, pravé určenosti, vyhmatávané z hlubin bytí. Výchova je uváděním do tohoto nesubstituovatelného osobního poslání, nabádání k němu, motivací pro ně. Výchova se pne mezi sebestvořením a sebenalézáním: jde skutečně o obrat

⁸¹ PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 18.

⁸² Tamtéž, s. 16.

⁸³ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 57.

⁸⁴ PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 85.

⁸⁵ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 90.

od toho, co není pravé a dobré, co zavádí a znečišťuje – a tento odvrát, toto pročišťování se týká právě onoho substanciálního „sebe“. Avšak nelze odtud vyvodit, že výchova je dělání člověka, že se ve výchově a výchovou utváří člověk tak, jako se v dílně opracovává materiál na určitý naplánovaný výrobek. Takový koncept výchovy má voluntaristické rysy: správně naorganizovanou výchovou se zařídí výroba lidí podle zvoleného stříhu. Výchova se sice obrací k jádru, avšak tak, aby ono samo povstalo, ono samo se obrátilo, aby ono samo hledalo a nalézalo sebe. Tato formace sebe je přece očividná při každém výchovném kroku, který ani nemusí mít povahu nějakého mravního, životního, filosofického nabádání. Učí-li se žák např. klasickým jazykům, otevírají se pohledy dosud zastřené, pohledy na jeho vlastní jazykovou situaci a na jeho vlastní dosavadní duchovní ladění, jímž žil zcela předsudečně. Očišťuje se tedy od falešných zdání. Zvláštní úlohu má potom v tomto směru výchova ve škole stáří, kde očista od pout, zneviditelněných návyky dosavadního životaběhu, má obzvláště vhodnou, ale i naléhavou příležitost.⁸⁶

Ve výchově jde o měnění vychovávaného.⁸⁷ Pojem výchova obvykle zahrnuje jak vzdělání člověka (partikulární výchovné působení), tak i výchovu snažící se postihnout člověka jako celek (výchovu lidské podstaty). Proměna v procesu výchovy čerpá z poskytnutých pramenů, je vy-tahováním (Er-ziehung), vy-váděním (e-ductio), ale i tvorbou (Bildung).⁸⁸ Výchova je uváděním duše do pohybu v souladu s rozvojem světa. Touha po vědění, vy-ložení je výrazem původní harmonie duše a světa, smyslu duševního vzruchu, který si neuvědomujeme, ale je jednou ze základních charakteristik duše jako živého pohybu. Výchova znamená respekt k osobitosti, jedinečnosti.⁸⁹

Úkolem výchovy je naučit jedince „*projevovat se v té podobě, která je tomu kterému jedinci uložena a která je jeho a právě jen jeho posláním. Umět nalézat své pravé místo, své hřivny, umět volit mezi cestami, jimiž se vydá, a potom se díky určitému zvolenému směru vytvářet jako takový.*“⁹⁰ Kázeň je schopnost neprojevovat je zbytečně, chovat se uměřeně, být otevřený i skrytý. Individualita se tedy projevuje nejen prezentací, ale

⁸⁶ PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 23.

⁸⁷ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 10.

⁸⁸ PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 27.

⁸⁹ Tamtéž, s. 30.

⁹⁰ Tamtéž, s. 35.

také jako tajemství, k němuž má vést výchova a které je úkolem aktivity jedince.⁹¹ Tajemství rovněž znamená „*starat se o sebe i o bytosti, být správcem svého pobytu, a to tak, že bytí samo vstupuje do horizontu mé starosti. To jsoucno, které žije, může zcela existovat jen jako starost o jsoucnost bytostí, s nimiž na své životní pouti mám co činit.*“⁹² Člověk potřebuje žít po svém, vytvářet se, odpovědně existovat. Uvědomuje si, že sebe ne „má“, ale žije, tvoří, činí sebe na světě, činí pro společenství, vyjasňuje se pro druhé. Současně respektuje druhé, jejich osobitosti a „... *tak bytí pro sebe je bytím pro druhé.*“⁹³

Vychovatel působí na vychovávané především svým příkladem. Nejvýznamnějším prostředkem je komunikace, především dialog mezi vychovatelem a vychovávaným, kterým zprostředkovává poznávání.⁹⁴

Palouš ve shodě s Platónem zastává názor, že výchova je celoživotním procesem. V různých životních etapách má naléhavost bytostného poslání výchovy různá zdůvodnění. Význam výchovy v mládí spočívá především v seznamování s povahou věcí, se kterými dítě přichází do kontaktu, a respektování jeho individuality. V dospělosti má výchova odstraňovat bariéry stavící se životním potřebám, pomáhat získávat nadhled, zbavovat se omezujících stereotypů a klamného úsilí o slávu, úspěch, moc a uznání. Stáří je podle Palouše zajímavým prostorem pro výchovu. Člověk získal zkušenosti, není lákán společenským vzestupem a otevírají se možnosti moudrého odstupu. Moderní výchova dle Palouše nevidí ve stáří smysl svého poslání, ale „*čím dospělejší a starší je člověk, tím více přísluší do oné „nedělní školy“ pravé výchovy. Čím je kdo zralejší, tím více jest mu bedlivě vyhledávat a vyhlížet onu tajemnou výchovnou instanci, aby nezmeškal poskytovanou příležitost obracet se k podstatnému a vytrvat v úsilí o tvorbu, resp. dotvoření svého života v duchu svého bytostného povolání.*“⁹⁵

Palouš se kloní k následující definici výchovy: „*Výchova je záměrné a soustavné působení lidského jedince (vychovatele) na druhého jedince (chovance), které vede*

⁹¹ PALOUSH, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 35.

⁹² Tamtéž.

⁹³ Tamtéž.

⁹⁴ Tamtéž, s. 38

⁹⁵ Tamtéž, s. 91.

ke vzniku relativně trvalých změn v chování a prožívání tohoto druhého jedince.“^{96, 97} Zdůrazňuje záměrnost působení jednoho člověka na druhého (vychovatele na vychovávaného, rodiče na dítě, učitele na žáka, ale i autorů uměleckých děl na jejich příjemce) a soustřeďuje se na dvě složky, které tvoří osobnost člověka – chování a prožívání. Výchova přivádí objekty výchovy do „pravé lidské podoby“ jejich individuálních osudů.⁹⁸ Lidská podoba je jedinečná, autentická a neopakovatelná. Člověk svou lidskou osobitost a existenční samozřejmost hledá. Pro skutečné nabytí podstatné lidskosti je nezbytná výchova.⁹⁹ Výchova (rodinná i školská) pomáhá člověku porozumět své individuální úloze, žít odpovědně sebe sama znamená volit mezi tím, co je vhodné, méně vhodné nebo špatné.¹⁰⁰ Vystupňování lidské existence, projevit své lidství je základem lidské existence a úkolem výchovy.¹⁰¹ Péče o lidství je výchovou. Pečovat o svou vlastní lidskou podstatu znamená pečovat o lidství vůbec – a to je posláním vychovávajícího, nabízet svou zkušenost.¹⁰² Péče výchovy o určení člověka je péčí o lidství, o svět a výchova tak nabývá ontologické dimenze. Výchova uchovává svět, neboť svět potřebuje tvůrčí činnost člověka, aby se skutečnost mohla zjevit.¹⁰³

„Výchova je novou nadějí, že se lidstvo obrátí ke svým povinnostem, k pravé lidské poctivosti: cestou důvěřivého odevzdání do náruče toho, koho člověk neuznal, avšak kdo jej stále láskyplně vedl – a nemohl vést jinudy – než strastiplnou cestou vyhnance, neboť k návratu má dojít z vyhnancova svobodného rozhodování.“¹⁰⁴

Palouš tedy spatřuje cíl výchovy nikoliv ve zdárném vybavení subjektu výchovy pro konkurenci v dané společenské situaci, ale v záchraně veškerenstva, k níž má vychovávaný přispět nebo o ní dokonce rozhodovat. V popředí křesťanské výchovy

⁹⁶ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 53.

⁹⁷ PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 53.

⁹⁸ PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010, s. 15.

⁹⁹ Tamtéž, s. 16.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 18.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 19.

¹⁰² Tamtéž, s. 20.

¹⁰³ Tamtéž, s. 27.

¹⁰⁴ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 214.

nestojí podle Palouše vychovávaný, ale Bůh a jeho vůle. Vychovávaný má dát své síly této vůli k dispozici a dobře spravovat svěřené hřivny.¹⁰⁵

Palouš se vzpomínkou na řecké mýty a křesťanská dramata zamýšlí nad tím, proč má především ve školní výchově větší prostor deduktivní racionalita než imaginace, obraznost. Moderní věda vnesla do života měření, experimentování, kalkul vypočítavosti, chladnou odtažitost a abstrakci. Umělecká díla nabízejí abstraktní reflexi, imaginace spojuje rozum, vůli, cit, respekt a probouzí lásku. Vědecká a umělecká cesta nabízejí dvě izolované cesty kontaktu se světem. Výchova by měla vyřešit, jak tyto dvě cesty nepojímat jako konkurenční.¹⁰⁶

Při hledání bytostného určení výchovy vychází Palouš z určení bytostnosti, jež je intimně propojena s pobýváním, během něhož se bytost ujednocuje ve své existenci. Svět se rozvíjí a je domovem našeho společného pobývání. Základním posláním bytosti je vstřícné vcházení do vzájemného poznávání, uvědomování si původní sounáležitosti. Původní posláním však upadá „do zajetí úzkými zřeteli pouze na sebe omezené údržby.“¹⁰⁷ Svým původním určením výchova osvobozuje od falešného egocentrismu, zůstává však starostí o sebe a má pomáhat jako pramen pravé zkušenosti. V tom vidí Palouš poslání výchovy. Vychovatel si přitom nemůže přisvojovat suverénní podíl na výsledcích, ani vychovávaný, oba se neobejdou bez přispění vyšší moci.¹⁰⁸

Současná doba skýtá výchově podle Palouše velké šance na obnovu jejího pravého poslání. Kulturní enklávy přestaly být uzavřené, otevírají se hranice mezi společnostmi i mezi lidmi. Dnešní člověk potřebuje pomoci překonávat rozptýlení a otevírat se „vyššímu“. „*To jest přece záležitost výchovy, edukace, onoho vyvádění ze zmatku a zmatenosti. Takto má výchova vyhlídku stát se osou dalšího věku, času výchovy. Takové výchově se snaží její teorie – fundamentální agogika – uvolňovat prostor.*“¹⁰⁹

„*Fundamentální agogika je obecnou teorií výchovy. Ve výchově jde o vychovávání: vychovatel působí na vychovávaného; vychovávaný se má postarat o svou duši.*“

¹⁰⁵ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 223.

¹⁰⁶ PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010, s. 28.

¹⁰⁷ PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 91.

¹⁰⁸ Tamtéž.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 112.

Ve výchově tedy jde o péči o duši.¹¹⁰ „*Smyslem člověka je být tím, k čemu je jakožto člověk povolán... výchova v této souvislosti dostává význam bytostného působení – totiž povolávání k povolání.*“¹¹¹ Bytosti jsou si všeobecně spřízněné. Člověk je povoláván k tomu, aby byl, čím má být. Má tedy sebe zkoumat, hledat, co je dobré a správné. Starost o smysl lidského pobytu není nic jiného než starost o duši. Duše je „bytostným určením“ člověka. K proniknutí do hlubin vlastní duše je třeba vyvinout úsilí a pečovat o ni. „*Teprve starost o sebe, totiž starost o duši, zakládá identitu tohoto JÁ.*“ Vychovatel v tomto směru pouze iniciuje aktivity vychovávaného. Starost o vlastní duši je současně všeobecnou péčí o lidství.¹¹² Výchova pomáhá otevírat přístup vychovávaného k jeho duši, respektuje jeho vlohy a prostředí. Výchova však není soukromou záležitostí, nitrem vede cesta k veřejnosti, „*jen niterně je možné vpravdě spolubýt.*“¹¹³

Palouš se rovněž zabývá politickými východisky výchovy, přičemž z jazykového hlediska chápe politiku jako „*výkon starostlivosti o obec, polis*“.¹¹⁴ Politika je charakteristická otevřeností, svobodou občanů účastnit se politického dění, je protikladem uzavřeným rodinným strukturám. Význam lidské pospolitosti jako společenství politické domluvy spočívá podle Palouše v tom, že vytahuje na světlo světa to, co by mohlo zůstat uzamčeno v individuu a mělo tendenci bytnět, nabývat dimenzí, které člověku nepříslušejí, a to proto, že by vlastní názor nebyl tříben konfrontací. V tom spočívá i důležitost dialogu.¹¹⁵

Palouš dochází k závěru, že smyslem výchovy není „*vybavování autonomní entity nějakým souborem „vědomostí, dovedností a návyků“*“, nýbrž *vyvádění z moderního labyrintu světa, z „utopenosti“ v ustaraném sebezajišťování k původní odpovědnosti ke druhému, světu, věcem, lidem, všem bytostem, ale především vůči Bohu jako preordinované instanci, která učinila člověka člověkem.*“¹¹⁶

¹¹⁰ PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 113.

¹¹¹ Tamtéž, s. 114.

¹¹² Tamtéž, s. 114.

¹¹³ Tamtéž, s. 115.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 93.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 96.

¹¹⁶ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 226.

Výchovu je třeba prezentovat jako jedinečnou lidskou událost, kterou nelze podřadit do jedné třídy jevů a cíle lze považovat za výchovné, nejsou-li zvlášť vychovávajícího ani vychovávaného.¹¹⁷ Ke kritériím výchovy patří změny na osobnosti vychovávaného, které nastaly v důsledku vychovatelova úsilí a péče, přičemž působení vychovatele může být přímé i zprostředkované.¹¹⁸ Moderní výchova měří svůj výkon úspěšností vychovávaného, ale platónská *paideia* a křesťanské *educatio* mají jiná kritéria. Výchova z hlediska *paideia* je vyvázáním se z pouta, osvobozením. Křesťanské *educatio* je přípravou na cestu následování a pomoci bližnímu.¹¹⁹

Výchova a vzdělávání se odehrávají v nitru. „*Celý svět se vejde do nitra – a nitro je zároveň ve světě jako to, co sebe a svět soudí a co je samo spravedlivě či nespravedlivě souzeno. Výchova a vzdělání o nitro pečují, aby této své neoddiskutovatelné úlohy bylo právo.*“¹²⁰

Podle Palouše lze vzdělání považovat za děj i stav. Vzdělávání jako děj je činnost učení, vzdělání jako stav je soustava osvojených vědomostí, dovedností a návyků. Vzdělanost je celkový stav vzdělání v sociální skupině, národě nebo státě. Vzdělanost zahrnuje úroveň věd, techniky, umění, sociálního, kulturního a duchovního života společnosti.¹²¹ Školské vzdělávání je jedním z faktorů civilizačního rozmachu, jeho prostřednictvím se znalosti dostávají do povědomí veřejnosti.¹²²

K předávání výpovědi o skutečnosti dochází prostřednictvím vyprávění, narativů od nichž je vyžadována závaznost, pravdivost a odpovědnost k tématu. Předpokladem je zájem vypravěče, aby vyprávění vystihlo děj i zájem posluchače porozumět poselství. Je třeba se otevřít a uvolnit prostor imaginaci. Vzdělání je však pojato jako vybavení člověka sebevědomím a jeho příprava pro praktický život, vrací se egocentricita. Výchova by měla tyto tendence překonat a domestikovat člověka, aby pečoval o sebe i o svět.¹²³

¹¹⁷ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 45.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 51.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 91.

¹²⁰ PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010, s. 88.

¹²¹ Tamtéž, s. 13.

¹²² Tamtéž, s. 29.

¹²³ Tamtéž, s. 33.

Školní vzdělání v dnešní podobě vedeno cílem přípravy na budoucí život jednotlivce, rozdělilo učivo podle osnov do částí, kterým uniká celek. „Vzdělávat rovná se pěstovat do vzdělávaných vědomostí a dovedností potřebné k tomu, aby vzdělaný uspěl – a nikoli, aby prospěl světu.“¹²⁴ Palouš se v této souvislosti odvolává na Komenského, kterému šlo o starost o dobrý svět – „nápravu věcí lidských“. Vzdělávací pohyb by měl být podle Palouše centrifugální, mířící ze sebestřednosti.

Palouš si uvědomuje, že nelze změnit dnešní způsob školního vzdělávání, škola od základního až po vysokoškolský stupeň musí být přípravou na profesi, měla by však jedinci kromě vědního základu poskytovat i „*partnerské povědomí soubytí s tím, v čem žije.*“ K tomu nestačí jednorázová deklarace mravnosti, ani opakování morálních hesel. Ve vědění jde o úsilí o nalézání pravdy, v čemž se projevuje i zájem o svět jaký je. Vzdělání je tedy víc než získáním osvědčení o absolvování školy, je „*usilováním, které vždy a znovu poukazuje výš.*“¹²⁵

Vzdělaný zůstane vzdělavatelným a vzdělávajícím se. Pokud poleví ve svém úsilí, ustrne. Vzdělávací instituce by se proto neměly zaměřovat pouze na vědomosti, dovednosti a návyky, ale i na elán pokračovat. Vzdělávání je lineárním pohybem překračování a pokračování, je nikdy neukončenou aktivitou. „*Tedy známkou vzdělanosti není vzdělání jakožto vid dokonavý, nýbrž vzdělávání jakožto vid nedokonavý*“¹²⁶, poukazuje Palouš.

Palouš rozlišuje řecký termín *ascholia* (latinsky *negotium*, česky *zanepřázdněnost*), jenž označuje obeznamování na povrchní úrovni, bez zaujetí a *scholé* (znamenající volnost, příležitost, možnost), prostor, jenž umožňuje skutečné vzdělání a výchovu, svobodu a otevřenost pro nové. Vzdělání umožňuje člověku naplnit své bytostné určení. Smyslem vzdělání není „egocentrické nabývání na manipulační obratnosti“, ale seznamování se skutečným světem.¹²⁷ K výchově a pravému vzdělávání je třeba příznivé prostředí – *scholé* a vyšší pomoc, neboť vychovatel sám nemůže manipulovat

¹²⁴ PALOUSH, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010, s. 34.

¹²⁵ Tamtéž, s. 35.

¹²⁶ Tamtéž, s. 36.

¹²⁷ PALOUSH, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 80.

přízní okolností (odklon od zaujatosti nízkými zájmy a vznik *scholé*) a garantovat výsledek – odpoutání a obrat.¹²⁸

Dnešní *scholé* neuvádí do pravé, původní přirozenosti světa, ale do praktického života, seznamuje člověka se záležitostmi, které mu pravou přirozenost zastírají.¹²⁹ Pro obstarání potřeb běžného života nestačí tradiční předávání řemeslných zkušeností, je třeba porozumět vědecké rekonstrukci světa a ovládnout ji.

Všeobecně povinný školský systém zavedený v 19. století v průmyslově rozvinutých zemích se ve svých předmětech zaměřil na rozvoj vědy. Humanistické pojetí klasických gymnázií ustoupilo koncepci zaměřené na přírodovědné obory a matematiku. Vzdělání od základního po vysokoškolské je považováno pouze za přípravu na profesi. Škola přestala být původním vyváděním do života, ale naopak upoutává nové generace znovu do jeskyně.¹³⁰

Palouš hovoří o zrazování archetypu výchovy. „*V tomto smyslu nelze už vlastně vůbec hovořit o paideia či educatio: člověk setrvává vždy v sobě samém, ve svém ustaraném usilování, ve své uzavřenosti, samotě, ustrašenosti o časné majetky a o svou existenci.*“¹³¹

Palouš zdůrazňuje, že „*výchova je bytostně určena tím, že jejím posláním je výzva k bytí.*“¹³² Výchova, zvláště ve škole, má pěstovat společné povědomí a respekt k věcem veřejným, aby z těchto zkušeností mohli vychovávaní vycházet ve svém občanském působení.¹³³

Občansky zodpovědní občané si uvědomují vlastní nedokonalost a chyby, ale mají dobrou vůli k naplnění svého poslání, a tím překračují svůj cíl. Kromě nadání, vloh a historických okolností nachází v tomto procesu významné uplatnění výchova, kterou by měla představovat obecná škola, která by však kromě trivia vzdělávala v umění porady a úctě k ní, dovednosti formulovat svá stanoviska, hledat a přijímat věcná řešení, umět ustupovat od osobních zájmů. Obecná škola by měla rovněž pěstovat úctu

¹²⁸ PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 81.

¹²⁹ Tamtéž, s. 85.

¹³⁰ Tamtéž, s. 89.

¹³¹ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 88.

¹³² PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 90.

¹³³ Tamtéž, s. 105.

ke společenství. Obecná škola, která vzdělává občany, aby vytvářeli parlamentní společnost, nemůže být podřízena státní moci. Je základem státu, stát tedy nemůže stát v základech školy. Palouš rovněž zdůrazňuje nutnost rovnováhy mezi společenskou zodpovědností a prostorem pro soukromí, jenž je opomíjen, nebo dokonce likvidován. Nezadatelným právem rodičů je právo ovlivňovat školní výchovu svých dětí.¹³⁴

Palouš nemá na mysli tradiční obecnou školu pro děti a mládež, znovu zdůrazňuje potřebu celoživotní výchovy a vzdělávání: „... žádný člověk se nevzdává svého osobního, autentického politického života; je jedincem a svou jedinečnost cítí nikoli jako omezenou svéhlavost, nýbrž jako věrnost té pravdě, kterou skutečně nahlíží a již bedlivě šetří; neklame, nepředstírá; to, co veřejně hlásá a zastává, je upřímně a niterně pravdivé – i když pochopitelně jen jeho náhledem. Toto „své“ skýtá jiným... Totalitarismu má u takto vzdělaného občana malé šance. Nestane se stádním, málo ho zláká davová psychóza, nezradí svou jedinečnost. Nebude stranický, nýbrž jeho otevřenost mu zabraňuje uzavřít se, byť i menšině oponentů.“¹³⁵

Lidé žijící na sklonku novověku jsou ovlivněni rozvojem vědy a potřebují určitou míru speciálního vzdělání. Tento proces Palouš popisuje jako „převod ze světa naivně přirozeného prožívání do světa scientistní rekonstrukce.“¹³⁶ K tomuto účelu vznikla soustava škol, jejichž poslání je opakem původní *scholé*, ale s proměnou moderní vědy v otevřené poznávání, otevírá se i škole „možnost vrátit se ke svému určení jakožto volnému prostoru pro naslouchání bytostné výzvě.“¹³⁷ Taková výchova se stává celoživotní, důležitá je zejména ve stáří, kdy se člověk snaží poznat své bytostné určení, svou povolnost. Nahlédnutím vlastní povolnosti se otevírá člověku náhled na bytostné určení bytostí jako takových, „což umožní přijmout za svou starost nejen péči o naplňování vlastního určení, ale i plnění správcovské odpovědnosti za dobré bytí vůbec, za dobrý svět.“¹³⁸

¹³⁴ PALOUSH, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 106.

¹³⁵ Tamtéž, s. 107.

¹³⁶ Tamtéž, s. 91.

¹³⁷ Tamtéž, s. 92.

¹³⁸ Tamtéž.

3 Vybrané základní pojmy

Abychom byli schopni se lépe orientovat v daném tématu, je důležité vysvětlit a reflektovat základní pojmy. Proto je třetí kapitola věnována vybraným základním pojmům: výchova, vzdělávání a vzdělání, škola, učitel. Je vyložen význam pojmu výchova, rozdíl mezi vzděláváním a vzděláním. Poté je vysvětlena koncepce školy jako instituce, ve které primárně výchova a vzdělávání probíhá. Za klíčovou lze považovat interpretaci pojmu učitel, které se obsáhleji věnuji v samotném závěru kapitoly.

3.1 Výchova

Definice výchovy není vůbec snadná. Termín výchova má dva významy, v širším slova smyslu zahrnuje celý výchovně vzdělávací průběh, a je tak synonymem pro slovo edukace. V užším slova smyslu znamená cestu směřující k rozvoji jedince, jeho zájmům, potřebám, postojům a chování. Výchova ve smyslu paideia je péčí o duši, o vztahy a řeč. Péči o duši nelze provádět zvenčí, nejde o úpravu nebo násilnou převýchovu. O svou duši nejlépe pečujeme, vedeme-li vnitřní dialog se sebou samým. Výchova je péčí o životní pohyb, uvádí nás do vztahu k lidské transcendenci.

„Víte, Řekové, řečtí filosofové, u kterých je onen řecký duch vyjádřen nejostřeji, vyjádřili lidskou svobodu tímto termínem: péče o duši... v čem spočívá tato péče o duši? V čem spočívá duše? Řečtí filosofové koncipovali pojem nesmrtelné duše, ne však všichni. Ovšem všichni veskrze ti, kteří tvrdili nesmrtelnou duši, i ti, kteří tvrdili smrtelnou, rozkládající se duši – všichni mají za to, že o duši je třeba se starat; a že tato starost o duši je s to člověka – nehledě na jeho krátký život, na jeho konečnost – dostat se do situace podobné bohu.“¹³⁹

Cílem výchovy by mělo být dosažení určité dovednosti, cnosti a dobra. Výchova a vzdělání by měla člověka „otevírat“ novým myšlenkám a probouzet jeho vědomí, posilovat jeho individualitu. Přivádět ho k jeho lidství. Jedině tak může člověk dosáhnout opravdového poznání.

¹³⁹ PATOČKA, Jan. *Filosofie jako péče o duši*. Zapsané přednášky cyklu „Filosofie jako péče o duši“ z 1972/1973, samizdat.

3.2 Vzdělávání a vzdělání

Vzdělávání je proces směřující k rozvoji jedincových vědomostí, dovedností a schopností. Protikladem ke vzdělávání je vzdělání. Vzdělání je chápáno nikoli již jako proces, ale jako stav, k němuž vzdělávání vede. Vzdělání znamená být schopen dokázat způsob, jakým já sám sobě a světu rozumím, jestli ob stojí a je skutečné či ho do mě někdo pouze vložil. Vzdělání je námi pochopeno předem.

Když mluvíme o vzdělání, musíme rozlišit pojmy znalost a vědění. Znalost se dá předávat, zatímco vědění je nepředatelné a každý k němu musí dospět sám. Prostřednictvím znalosti lze dospět k porozumění. Proto Platón nikdy nic neřekne přímo, chce, aby na to člověk přišel sám. Znalosti, které jsou výsledkem vědění, a můžeme s nimi disponovat, pak nazýváme Mathémata. Jestliže vůbec můžeme něco vědět, tak jedině tím způsobem, že jsme už předem disponovali určitými vlastnostmi. To, že něco znám, znamená, že pohlížím na věci jako na určitý celek, s odstupem. Tím, že něco vím, orientuji sám sebe ve světě.

Musíme se zabývat problémy pravdy, vědění a především péčí o duši. Protože právě duše je životním pohybem mysli, ze kterého pomocí tázání vyrůstá vyšší, jiný než běžný pohyb myšlenek. Směřujeme tak k pravdivosti a jsoucnosti.

Vzdělancem nebo filosofem je právě ten, kdo je tomuto životnímu pohybu otevřený, ten, kdo se chová nezávisle vůči mezím všednosti.

3.3 Škola

Škola je místem, kde primárně dochází ke vzdělávání a výchově. Jejím úkolem je vyučovat a vychovávat. Vzhledem k tomu, že škola je přípravou pro život, má učit správnému jednání. Humanitní idea proto musí být cílem školní výchovy na všech věkových stupních.¹⁴⁰ Lze říci, že to platí i pro současnost. Posláním dnešních škol by mělo být vychovávat samostatně kriticky myslící jedince. Tito jedinci by po dokončení studia měli být schopni stát na vlastních nohou, umět se spolehnout sami

¹⁴⁰ TRAPL, Miloš. Masarykova pedagogická činnost. In MARTONOVÁ, Taťána a Tomáš Garrigue MASARYK. *Tomáš Garrigue Masaryk – filozof a pedagog, sborník Masarykova muzea*. Hodonín, 1993, s. 9.

na sebe. Neměli by mít problém s tím, že se jim něco nepovede, naopak by měli umět chyby přijímat a stavět se k nim jako ke zpětné vazbě pro svůj posun do budoucna.

Škola podle Masaryka je základem státu, první politickou instancí a významnou sociálně i kulturně politickou silou. Vychovává budoucí občany v národním a sociálním duchu.¹⁴¹

„Škola má připravovati k tomu, aby si pak každý mohl pomoci sám, abych to tak stručně řekl, kdy je postaven před nějaký problém. To znamená zvykově si osvojit tu metodu v myšlení a směřování, aby každý člověk, když je toho zapotřebí, mohl rozřešiti daný praktický problém.“¹⁴²

Nedostatky rakousko-uherského školství na konci 19. století Masaryk spatřoval v intelektualismu a opomíjení mravní a estetické výchovy, spontaneity myšlení, fantazie, vynalézavosti a soudnosti. Důsledkem je předčasná únava žáků, zanedbávání smyslu pro krásu a vznešenost. Vzdělávání dětí ve věku od šesti do čtrnácti let je krátké a nedostatečné. Na středních a vysokých školách považoval Masaryk vyučování za nedemokratické a vedoucí k aristokratismu. Za dob Rakouska-Uherska dle něj škola není aktuální, neposkytuje dostatek praktických vědomostí a podnětů pro duševní činnost. Je založena na umělé autoritě podlamující samostatnost dětí. Přehlednost škol brání možnosti individuálního přístupu učitele, vede k přetížení dětí i učitele. Jako řešení Masaryk doporučuje zřizovat dětské kroužky ve škole, kde by se děti vzájemně učily a vychovávaly.¹⁴³ Masaryk rovněž kritizoval zbytečnou byrokratičnost školy a její přílišnou podřízenost centrální nebo autonomní administraci.

Masarykem navrhovaná reforma školství měla přinést školám, učitelům i žákům svobodu a nezávislost proti zásahům autorit.¹⁴⁴ Škola by měla být demokratická

¹⁴¹ TRAPL, Miloš. Masarykova pedagogická činnost. In MARTONOVÁ, Taťána a Tomáš Garrigue MASARYK. *Tomáš Garrigue Masaryk – filozof a pedagog, sborník Masarykova muzea*. Hodonín, 1993, s. 11.

¹⁴² MASARYK, Tomáš Garrigue. *Masarykova slova: citáty z Masarykových spisů a řečí*. Praha: Daniel, 1990, s. 108.

¹⁴³ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůdce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 46.

¹⁴⁴ Masarykova reforma školství – proces formování Masarykových názorů na „moderní školu“, a školskou reformu. Masarykův program v oblasti školské politiky vrcholí roku 1922 tzv. malým školským zákonem.

(přístupná všem), praktická, vědecká, založená na vědeckých výzkumech, zejména na psychologii, a specializovat se. Škola má podporovat sebevzdělávání. Masaryk požaduje zestátnění školství a ukazuje její význam jako politické a sociální instituce. Škola nemá působit pouze na své žáky, ale i na absolventy a dospělé, má se stát v obci důležitým místem, jako býval kostel.¹⁴⁵

Masarykův návrh reformy středního školství redukoval studia antiky a zařazoval více učiva fyziky a chemie. Hlavním vyučovacím předmětem měl být mateřský jazyk, rozšířena měla být výuka cizích jazyků, zejména angličtiny. Střední škola měla poskytovat všeobecné vzdělání, postihnout hospodářský, sociální i politický život. Masaryk požadoval i kreslení na střední škole. Navrhoval zrušit maturitní zkoušky jako pozůstatek byrokracie, zavést opakování učiva v posledním ročníku, důraz kladl na zavedení ručních prací. Navrhoval gymnázia i pro dívky místo lyceí.¹⁴⁶ Lycea měla sloužit k přípravě dívek na výkon povolání, jenž nevyžadují vysokoškolské vzdělání, měla tedy mít praktický charakter a neměla sloužit jako průprava pro vyšší vzdělávání. Zároveň však měla poskytnout dívkám ucelené vzdělání, aby tedy měly všeobecný přehled.¹⁴⁷

Reforma vysokých škol měla odstranit jejich konzervativismus, zavést výměnná mezinárodní studia pro učitele i žáky a zřídit české vysoké učení zemědělské. Masaryk dále doporučuje rozšířit odborné školství.¹⁴⁸

Rozvoj výchovy a vzdělání vyžaduje podle Masaryka i správnou organizaci škol, jednotné školství, harmonii ve všech školách, zabezpečení vhodného přechodu mezi školami. Masaryk rozděluje školství na odborné, všeobecné a filosofické. Požaduje zvýšení počtu škol, kritizuje jednotřídky. Organizace školy, její výchovný a kulturní cíl u Masaryka vychází z anglické teorie a americké praxe.¹⁴⁹

¹⁴⁵ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 49.

¹⁴⁶ Tamtéž, s. 51.

¹⁴⁷ ŘEŽŇÁKOVÁ, Kateřina. *Dívčí středoškolské vzdělávání na přelomu 19. a 20. století a jeho vývoj*. Olomouc, 2016. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

¹⁴⁸ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 51.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 53.

Palouš rozlišuje řecký termín *ascholia* (latinsky *negotium*, česky *zanepřázdněnost*), jenž označuje obeznamování na povrchní úrovni, bez zaujetí a *scholé* (příležitost znamenající volnost, příležitost, možnost), prostor, jenž umožňuje skutečné vzdělání a výchovu, svobodu a otevřenost pro nové. Vzdělání umožňuje člověku naplnit své bytostné určení. Smyslem vzdělání není „*egocentrické nabývání na manipulační obratnosti*“, ale seznamování se skutečným světem.¹⁵⁰ K výchově a pravému vzdělávání je třeba příznivé prostředí – *scholé* a vyšší pomoc, neboť vychovatel sám nemůže manipulovat přízní okolností (odklon od zaujatosti nízkými zájmy a vznik *scholé*) a garantovat výsledek – odpoutání a obrat.¹⁵¹

Dnešní *scholé* neuvádí do pravé, původní přirozenosti světa, ale do praktického života, seznamuje člověka se záležitostmi, které mu pravou přirozenost zastírají.¹⁵² Pro obstarání potřeb běžného života nestačí tradiční předávání řemeslných zkušeností, je třeba porozumět vědecké rekonstrukci světa a ovládnout ji. Všeobecně povinný školský systém zavedený v 19. století v průmyslově rozvinutých zemích se ve svých předmětech zaměřil na rozvoj vědy. Humanistické pojetí klasických gymnázií ustoupilo koncepci zaměřené na přírodovědné obory a matematiku. Vzdělání od základního po vysokoškolské je považováno pouze za přípravu na profesi. Škola přestala být původním vyváděním do života, ale naopak upoutává nové generace znovu do jeskyně.¹⁵³

Palouš hovoří o zrazování archetypu výchovy. „*V tomto smyslu nelze už vlastně vůbec hovořit o paideia či educatio: člověk setrvává vždy v sobě samém, ve svém ustaraném usilování, ve své uzavřenosti, samotě, ustrašenosti o časné majetky a o svou existenci.*“¹⁵⁴ Palouš zdůrazňuje, že „*výchova je bytostně určena tím, že jejím posláním je výzva k bytí.*“¹⁵⁵ Výchova, zvláště ve škole, má pěstovat společné povědomí a respekt k věcem veřejným, aby z těchto zkušeností mohli vychovávaní vycházet ve svém občanském působení.¹⁵⁶ Občansky zodpovědní občané si uvědomují vlastní

¹⁵⁰ PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 80.

¹⁵¹ Tamtéž, s. 81.

¹⁵² Tamtéž, s. 85.

¹⁵³ Tamtéž, s. 89.

¹⁵⁴ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 88.

¹⁵⁵ PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 90.

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 105.

nedokonalost a chyby, ale mají dobrou vůli k naplnění svého poslání, a tím překračují svůj cíl. Kromě nadání, vloh a historických okolností nachází v tomto procesu významné uplatnění výchova, kterou by měla představovat obecná škola, která by však kromě trivia vzdělávala v umění porady a úctě k ní, dovednosti formulovat svá stanoviska, hledat a přijímat věcná řešení, umět ustupovat od osobních zájmů. Obecná škola by měla rovněž pěstovat úctu ke společenství. Obecná škola, která vzdělává občany, aby vytvářeli parlamentní společnost, nemůže být podřízena státní moci. Je základem státu, stát tedy nemůže stát v základech školy. Palouš rovněž zdůrazňuje nutnost rovnováhy mezi společenskou zodpovědností a prostorem pro soukromí, jenž je opomíjen nebo dokonce likvidován. Nezadatelným právem rodičů je právo ovlivňovat školní výchovu svých dětí.¹⁵⁷

Palouš nemá na mysli tradiční obecnou školu pro děti a mládež, znovu zdůrazňuje potřebu celoživotní výchovy a vzdělávání: „... žádný člověk se nevzdává svého osobního, autentického politického života; je jedincem a svou jedinečnost cítí nikoli jako omezenou svéhlavost, nýbrž jako věrnost té pravdě, kterou skutečně nahlíží a již bedlivě šetří; neklame, nepředstírá; to, co veřejně hlásá a zastává, je upřímně a niterně pravdivé – i když pochopitelně jen jeho náhledem. Toto „své“ skýtá jiným... Totalitarismu má u takto vzdělaného občana malé šance. Nestane se stádním, málo ho zláká davová psychóza, nezradí svou jedinečnost. Nebude stranický, nýbrž jeho otevřenost mu zabraňuje uzavřít se, byť i menšinou oponentů.“¹⁵⁸

3.4 Učitel

„Jediným učitelem hodným toho jména jest ten, který vzbuzuje ducha svobodného přemýšlení a vyvinuje cit osobní odpovědnosti.“¹⁵⁹

Osoba učitele je velmi diskutovanou postavou pedagogiky nejen v současnosti, ale bylo tomu tak již ve starověku. Učitel byl a je základním kamenem vzdělávání budoucích generací. Učitelem je každý kdo podněcuje, podporuje a vede k učení jiného jedince, žáka či studenta. Lze proto říci, že každý člověk je sám sobě svým vlastním učitelem.

¹⁵⁷ PALOUSH, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 106.

¹⁵⁸ Tamtéž, s. 107.

¹⁵⁹ Jan Amos Komenský – český barokní spisovatel, filozof, náboženský spisovatel, pedagog, politický spisovatel a vědecký spisovatel 1592–1670.

Masaryk zastával názor, že učitel by neměl být jen pouhým zprostředkovatelem informací. Podle něj to brání kritickému myšlení a naopak přispívá k silnému zpohodlnění žáka a nevedeme ho k vlastnímu myšlení.

„Naučit se myslit – toť nejlepší příprava pro život.“¹⁶⁰

Domnívám se, že hlavní úlohou učitele není poučovat, ale poskytovat vhodné příležitosti k náhledu. Probouzet žáky a navést je tak k vlastnímu kritickému myšlení, nikoli k tomu, aby pouze slepě přerýkali látku slovo od slova.

Nevýhodou toho, jak si osvojujeme myšlenky, je to, že o nich nepřemýšlíme. Naučíme se myšlenky, o kterých nepřemýšlíme. Největším problémem je to, že nepřemýšlíme-li o myšlenkách, které přebíráme, tak pro nás přestávají být podezřelé a tím se stávají snadno manipulativními. Bez myslícího člověka se nic nepohne a nezmění. Není nic horšího, než když nemáme vlastní názor a necháme za sebe rozhodovat jiné či sebou necháme manipulovat. Doopravdy myslet znamená pozastavit se nad otázkami a problémy, hledat pravdu. Zároveň myšlení je něco, co nemůžeme ztratit, něco, co nám nikdo nemůže vzít. Myšlení se nedá předávat, každý k němu musí dospět sám.

Ke spoustě věcí nemůžeme chtít okamžité pochopení. A přesto ve většině škol se okamžité pochopení vyžaduje. Dítěti něco říkáme a chceme ověřit, zda tomu rozumí, chceme potvrzení jeho pochopení. Ale to samozřejmě není možné, tedy je možné tu danou věc pochopit, ale s určitým odstupem času. Někdy věci, které jsme nechápali, pochopíme až po několika letech. Osvojíme si je, ale doposud jsme jim neporozuměli. Jejich vysvětlení může třeba nastat až v určité situaci kdy ani nemusíme být dítětem.

Masaryk toto dobře vyzdvihuje, když srovnává naše žáky s žáky z anglických škol. Kdy vysvětluje, že žáci z anglických škol se nemusí jako ti naši naučit nesčetné množství informací z různých oblastí, ale zato se naučí zacházet a jednat s lidmi, reagovat na skutečné vlivy života. Formuje se tak nenucenou cestou jejich charakter.

Vliv učitele by neměl být jenom didaktický, ale i mravní. Podle Masaryka by k tomu značně pomohlo i to, kdyby se na školách mezi učitelem a žákem netvořila tzv. umělá vzdálenost, cizota. Učitel by se měl stát žákovi v jistém smyslu kamarádem. To je

¹⁶⁰ Viz MASARYK, Tomáš Garrigue a Josef CACH. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990, s. 80.

myšleno zejména tak, že autorita učitele má být založena pouze na věkovém rozdílu, na převaze ve vědění, v praxi a charakteru.

Charakter je u učitele klíčovou věcí, nechová-li se pedagog přirozeně a hraje jakousi roli, tak dítě okamžitě takové hrané chování prokoukne a ztrácí tak jakékoliv mravní přesvědčení. Učitel by měl vykonávat roli „průvodce“. Ze strany učitele k žákovi, by měla fungovat rovnocenná komunikace. Učitel by v žádném případě neměl žáka shazovat či ponižovat. Způsob, jakým přenášíme své pocity na děti, je způsob, jakým vytváříme jeho vnitřní kompetence. Jakmile věříme v kompetenci, sílu a moudrost dítěte, chápeme ji a dáváme ji tu možnost, aby se projevila, tak pěstujeme vzájemně svou osobní sílu.

Zároveň filosofický vychovatel nepoučuje, naopak, jeho odměnou mu je poučení probouzejícího se vědomí vychovávaných. Vědomí lze pouze pěstovat, nikoliv předávat. Každý si to musí uvědomit v sobě sám. Škola postupně posouvá úroveň vědomí. Od nejjednoduššího k těžšímu. Uvědomujeme si, že jsme někdo jiný než předtím a že teď jsme na úrovni vědomí, kde můžeme věci chápat jinak. Úrovněmi vědomí postupujeme pro sebe sami a proto, abychom spolu mohli vycházet ve společnosti. Ale nikoli proto, abychom někomu „ukázali“, kam jsme to dotáhli.

*„Já jsem pozoroval, že nejlepšími učiteli – zvláště na středních školách – jsou dobří odborníci. Má-li takový profesor opravdu rád svůj předmět, vzbudí tu lásku i v chlapcích.“*¹⁶¹ To je právě to, na co by měl učitel dbát v první řadě nejvíce, vzbudit ve studentech o dané téma zájem, aby se jím dovedli nadchnout. Největším úspěchem učitele je, když přiměje k přemýšlení ty, kteří jsou toho schopni.

*„Hlavní věc je: mít děti rád, umět se vmyslit a vcítit do jejich duševního života, který je spíš konkrétní a obrazný než abstraktně vědecký; vyučovat názorně, připínat poučování k tomu, co děti konkrétně vidí ve svém okolí; a vyučování co možná individualizovat.“*¹⁶²

Důležitou poznámkou také je, že nevychovávat jen rodiče a učitelé, ale že se navzájem rodiče i učitelé vychovávají dětmi, víc než si myslíme.

¹⁶¹ ČAPEK, Karel. *Hovory s T. G. Masarykem*. Souborné vyd. Praha: Fr. Borový, 1947. Kmen (Fr. Borový), s. 9.

¹⁶² Tamtéž, s. 11.

„Pozorovat dítě s láskou a zájmem, z toho se dospělý mnohému naučí; a kdybychom ve škole vštípili dětem svobodnější, demokratičtější zvyky – řekněme v pozdravování a styku, naučili bychom se tomu od nich.“¹⁶³

Masaryk zdůrazňuje důležitou roli učitele ve výchově, kdy jeho autorita vytváří vztah člověka k dalším autoritám, s nimiž se jedinec v životě setká. Požaduje přesvědčení a pravdivost učitele, neboť dítě jej napodobuje. Vychovávat děti znamená vychovávat sebe, proto i vychovávající (rodiče a učitelé) potřebují výchovu.

Masaryk ctil učitelské povolání, sám jako učitel a vychovatel pracoval. Kritizoval rozdíly mezi učitelem obecné, střední či vysoké školy. Požadoval pro učitele akademické vzdělání, učitel měl být schopen nacházet ve svém předmětu mravní a vzdělávající stránku a usilovat o vyšší vzdělání a sebevzdělávání.

Učitel by měl znát filosoficky pojímanou všeobecnou historii, historii svého národa i místa působení. Učitel by měl mít rovněž ekonomické a národohospodářské znalosti, znalosti v oblasti morální statistiky, čímž Masaryk myslí negativní jevy ve společnosti, znát sociologii, psychologii, biologii, fyziologii, mít umělecké vzdělání, především literární. Doporučuje, aby se učitelé literárně a časopisecky sdružovali, věnovali se překladatelské činnosti, absolvovali zahraniční studijní pobyty a organizovali se profesně v učitelských komorách, nezávislých na státu a církvi.¹⁶⁴

Kromě ministerstva a volených okresních školských výborů požaduje Masaryk i zřízení nejvyšší školské rady, v níž by kromě pedagogů působili i zástupci předních kulturních institucí národa. Rada by tvořila osvětové středisko národního života,¹⁶⁵ zabývala by se filosofickým základem školy a chránila učitele před tlakem a byrokracií. Nezávislost učitele by měla být chráněna řádem a posílena i zvýšením jeho platu. Učitel musí být svobodný a politicky nezávislý. Nízké platy učitelů a jejich sociální a politické postavení ovlivňují vztah veřejnosti ke škole. Učitel připravuje pro budoucnost, musí

¹⁶³ ČAPEK, Karel. *Hovory s T. G. Masarykem*. Souborné vyd. Praha: Fr. Borový, 1947. Kmen (Fr. Borový), s. 30.

¹⁶⁴ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 58.

¹⁶⁵ TRAPL, Miloš. Masarykova pedagogická činnost. In MARTONOVÁ, Taťána a Tomáš Garrigue MASARYK. *Tomáš Garrigue Masaryk – filozof a pedagog, sborník Masarykova muzea*. Hodonín, 1993, s. 11.

si vytvořit lepší vztah ke společnosti a stát se autoritou nejen vzhledem dětem, ale i v místě svého působení.¹⁶⁶

Kulturní a společenská úroveň, občanská svoboda, nezávislost a sociálně politická emancipace učitelstva jsou podle Masaryka podmínkou výchovy svobodných a demokratických občanů.¹⁶⁷

Masaryk zdůrazňuje, že na školu a vůbec na výchovu a vyučování by se mělo mnohem více myslet, a také dávat mnohem více prostředků. Ve vývoji školy totiž vidí zároveň vývoj demokracie. Osobně s tímto souhlasím a přidala bych se s názorem, že jakékoliv peníze vložené do vzdělání nejsou ztracenou investicí. Naopak vkládání peněz do dětí a vzdělání jsou tou nejúčelnější investicí vůbec.

Palouš vnímá učitele jako hlavního tvůrce živé výuky, jako autoritu působící přímo v osobním styku nebo nepřímo prostředky výuky. České školství požaduje u učitele vysokoškolské vzdělání, pedagogické i odborné, a to jak z hlediska příslušné vědy, tak i v její didaktice. Učitel se musí průběžně vzdělávat a sledovat vývoj svého oboru i aplikací učiva. Vyučování si učitel rozvrhuje systematicky, ale s ohledem na aktuální situace ve společnosti i ve třídě. Průběžně si ověřuje, jak žáci učivo zvládají, a podněcuje jak dobré žáky, tak i zaostávající.

Učitel tvoří jeden ze tří pólů výuky, dalšími jsou žák a učivo. Zdůrazňuje-li učitel příliš učivo a málo dbá na to, jak žák učivo vnímá, jedná se o logocentrismus.¹⁶⁸ Soustředí-li se příliš na žáka, učivo je málo náročné, jedná se o pedocentrismus.¹⁶⁹ Prosazuje-li učitel příliš svou autoritu, vyžaduje slepou kázeň a nerespektuje smysl výuky, jedná se o učitelský egocentrismus.¹⁷⁰ Učitel však nestojí ve středu mezi těmito póly, ale citlivě se v tomto prostoru pohybuje. K žakovskému pólu jej přitahuje zásada

¹⁶⁶ PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spolutvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919, s. 60.

¹⁶⁷ TRAPL, Miloš. Masarykova pedagogická činnost. In MARTONOVÁ, Taťána a Tomáš Garrigue MASARYK. *Tomáš Garrigue Masaryk – filozof a pedagog, sborník Masarykova muzea*. Hodonín, 1993, s. 10.

¹⁶⁸ Logocentrismus = názor, že pravdu, význam a realitu lze racionálně a logicky poznat, pochopit a reprezentovat především jazykem (myšleným, mluveným a psaným slovem).

¹⁶⁹ Pedocentrismus = jedna z koncepcí rodinné výchovy a školní edukace ve které se potřeby, blaho dítěte a individuální přístup k němu, staly středem veškerého dění.

¹⁷⁰ PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010, s. 40.

přiměřenosti. Laťka učiva by měla být umístěna na „pohodlném“ zvládnutí učiva, aby výuka stimulovala žákovu pozornost. Vyučování by mělo být pro učitele tvůrčí činností. Jeho úkolem je dosahovat výukové cíle, přičemž znovu hledá, jak učivo zpřítomnit, volí nové cesty, vnímá celek – sebe, žáky i neopakovatelnou atmosféru vyučování a reaguje na žáky.¹⁷¹

Z hlediska metodologie je pravá přesvědčivost učitele v jeho pravdivé obrácenosti k tématu, v jeho vydanosti věci, o níž je řeč. Nikoliv v jeho obratnosti.¹⁷²

Učitel by měl být pro žáka osobností a vzorem, avšak pozornost žáka se nesmí upínat k učiteli, žák by neměl slepě následovat svého učitele, ale vstoupit do prostoru poznání. Z tohoto hlediska považuje Palouš za nejvýznamnější úkol učitele mizet jako působitel, ne z falešné skromnosti, ale pro věc samotné výchovy.¹⁷³

¹⁷¹ PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010, s. 41.

¹⁷² PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991, s. 114.

¹⁷³ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 220.

4 Vztah obou myslitelů k pedagogice J. A. Komenského

Jak Masaryk, tak i Palouš ve svém díle čerpali z odkazu Jana Amose Komenského. Masaryk se ke Komenskému hlásil ve svém filosofickém programu, v němž zdůrazňuje pluralitu aspektů duchovního života spočívající v harmonizaci rozumu, citu a vůle, vycházel z učení Komenského v kritice rakousko-uherského školství, v rámci své přednáškové činnosti i svých návrhů školských reforem první Československé republiky. Masaryk použil citát z Komenského v proslovu k Národnímu shromáždění den po svém zvolení prezidentem (22. 12. 1918): „*Věřím i já Bohu, že po přejití vichřic hněvu, hříchy našimi na hlavy naše uvalenému, vláda věcí Tvých k Tobě zase se navrátí, ó lide český...*“¹⁷⁴

Masaryk oceňoval Komenského světový názor a myšlení, protože vycházely ze snahy o nápravu věcí veřejných. Blízcí byli Masarykovi i čeští bratři, kteří působili slovem a láskou, nikoliv zbraněmi či mocensky a na jejichž filosofii Komenský vytvořil svůj světový názor.¹⁷⁵ Pansofická metoda Komenského vychází z přirozené harmonie světa, jenž se skládá od nejjednodušších po nejsložitější částice. Tuto harmonii se Komenský podle Masaryka snažil přenést k duchu, který se během lidského života rovněž vyvíjí od jednoduchého ke složitějšímu. Vývoj jedince pak Komenský aplikuje na vývoj národa i lidstva. Masaryk si na Komenském cenil i jeho víry v pokrok, vliv chiliasm¹⁷⁶ nepovažoval za slabost Komenského.¹⁷⁷

Na Komenském Masaryk oceňoval pedagogický realismus a s ním spojený pedagogický optimismus, porozumění zákonům přírody, úctu k mateřskému jazyku a uplatňování pansofické metody, stejně jako náměty na sebevýchovu a sebevzdělávání, ze kterých vycházel Komenského systém celoživotního vzdělávání. Komenského myšlenky ovlivnily návrh Masarykovy reformy školství.¹⁷⁸

¹⁷⁴ MACHOVEC, Milan. *Tomáš G. Masaryk: [studie s ukázkami z Masarykových spisů]*. Praha: Melantrich, 1968, s. 267.

¹⁷⁵ MASARYK, Tomáš Garrigue. *J. A. Komenský: přednáška T. G. Masaryka*. Praha: SPN, 1920, s. 5.

¹⁷⁶ CHILIASMUS = z řeckého *chilioi*, tisíc. Znamená zejména křesťanské očekávání Boží pozemské říše trávající tisíc roků, již budou ukončeny světové dějiny.

¹⁷⁷ MASARYK, Tomáš Garrigue. *J. A. Komenský: přednáška T. G. Masaryka*. Praha: SPN, 1920, s. 7.

¹⁷⁸ MASARYK, Tomáš Garrigue. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990, s. 13.

Masaryk rovněž připomínal Komenského myšlenku o úloze školy ve společnosti, a to že škola vychovává budoucí generace, a proto spravuje i společnost. Ne stát. Komenskému je proto uspořádání státu zcela lhostejné, stejně jako úprava církve, podstatné je dostat mravnímu účelu. V mravním životě spočívá podle Komenského štěstí národa.¹⁷⁹

Masaryk obdivoval prozíravost Komenského v oblasti historického bádání, zejména v popisu příčin úpadku českého národa: „*Nemáme lepšího kulturně historického obrazu tehdejšího stavu vzdělanosti v Čechách, v Uhrách a v Polsku jak u Komenského.*“¹⁸⁰

Masaryk rovněž souhlasil s názorem Komenského, že historie je školou pro lidstvo.

Nazývá Komenského pedagogickým realistou. Jeho pedagogika a didaktika vychází z pansofické metody založené na objektivním řádu světa, od věcí vnějších postupuje k vnitřním (na rozdíl od Masarykovy současnosti, kterou pokládal za příliš subjektivní). Z Komenského pedagogiky Masaryk vyzvedával Komenského doporučení učit se z poznávání přírody, zavedení přírodovědeckých a matematických dovedností do škol, vyžadování názornosti, v čemž odporoval scholastice. Masarykovi byly blízké Komenského názory o výchově, která vytváří skutečného člověka, je celoživotním procesem, a zdůrazňování významu sebevýchovy. Výchova podle Komenského vyvíjí a rozvíjí vrozené schopnosti člověka, obrací člověka ke světovému názoru.¹⁸¹

Masarykovým reformám školství byly blízké názory Komenského, že dozor nad školami má mít stát, nejen církve. Škola je základ státu, je to stát v malém. Výchova má být lidová, všeobecná, demokratická a v mateřském jazyce.¹⁸² Rovněž Komenského kladení důrazu na výchovu cizích jazyků je blízké i Masarykovi.

Na řadu vnitřních ideových paralel mezi Komenským a Masarykem poukazuje Jůva, který charakterizuje Komenského jako „*pedagogického syntetika a tvůrce ideje permanentní harmonické celoživotní výchovy.*“¹⁸³ Dílem Komenského prostupuje

¹⁷⁹ MASARYK, Tomáš Garrigue. *J. A. Komenský: přednáška T. G. Masaryka*. Praha: SPN, 1920, s. 9.

¹⁸⁰ Tamtéž.

¹⁸¹ Tamtéž, s. 11.

¹⁸² Tamtéž, s. 12.

¹⁸³ JŮVA, Vladimír. Paralely TGM a Komenského o výchově. In MARTONOVÁ, Taťána a Tomáš Garrigue MASARYK. *Tomáš Garrigue Masaryk – filozof a pedagog, sborník Masarykova muzea*. Hodonín, 1993, s. 72.

klíčová demokratická idea jeho výchovného humanismu – rozvíjet všechny ve všem všestranně (omnes omnia omnino) vrcholící v požadavku celoživotní výchovy. Komenský nepožadoval encyklopedické znalosti, ale tvůrčí výběr informací, přípravu na život, na základní sociální role. Komenský tím zdůraznil důležitost role všeobecného vzdělání pro orientaci jedince ve skutečnosti (jedinec není pouze „divák“, ale i „herec“ složitěho „životního divadla“). Celoživotní výchova měla mít podle Komenského celostní charakter, což znamená, že měla paralelně rozvíjet vědění, mravní stránku osobnosti i její filosofický pohled na svět; rozvíjet u každého člověka rozum, jazyk a ruku, aby mohl pozorovat, vyjadřovat se a konat. Jednota poznání, vyjadřování a konání překonává tradiční dělení rozvoje vědomostí a dovedností a je charakteristická pro systém vytvořený Komenským.¹⁸⁴

Podobně se zamýšlel nad funkcí vzdělání v životě jednotlivce i celé společnosti i Masaryk, když chce zpřístupnit vědu všem vrstvám národa. V návaznosti na Komenského poukazuje Masaryk na morální dimenzi vzdělání, neboť potlačuje egoismus, není pouze množstvím informací, dále na harmonii individualismu a kolektivismu a na humanitní cíle všeobecného vzdělání přispívajícího ke globální integraci lidstva. Masaryk ve shodě s koncepcí Komenského poukazuje na tři vzájemně spjaté roviny vzdělání: odbornou, všeobecnou a filosofickou.¹⁸⁵

Komenského didaktické principy názornosti, aktivity a tvořivosti jsou charakteristické i pro realismus a konkrétismus Masaryka, který připojil i tvůrčí kriticismus, kterého si Masaryk cenil například u Dobrovského nebo Havlíčka, a kladl ho do protikladu vůči nekritickému vlastenčení.

Masaryk na rozdíl od Komenského nevytváří konečné systémy, spíše kladením otázek vede k hledání pravdy a učí myslet.¹⁸⁶ Oba autory spojuje pedagogický optimismus spočívající v důvěře ve výchovu jako nástroje rozvoje osobnosti i národa a hluboký pedagogický humanismus, víra, že výchova činí člověka člověkem, učí ho toleranci a kultivuje. Oba rovněž zastávají pedagogický demokratismus, právo každého člověka

¹⁸⁴ JÚVA, Vladimír. Paralely TGM a Komenského o výchově. In MARTONOVÁ, Taťána a Tomáš Garrigue MASARYK. *Tomáš Garrigue Masaryk – filozof a pedagog, sborník Masarykova muzea*. Hodonín, 1993, s. 74.

¹⁸⁵ Tamtéž, s. 75.

¹⁸⁶ Tamtéž.

na vzdělání, pedagogického universalismu, zdůrazněním funkčního vzdělávání a výchovy. Oba kladli důraz na morální výchovu vycházející z ideových hodnot křesťanství a byli pedagogičtí realisté.¹⁸⁷

Masaryk vyzýval k pokračování v odkazu Komenského: „*A přece je podivná sudba velikých mužův. Jako by byli malými v tom, že svou velikostí často stávají se autoritami tak mohutnými, že potomkové jejich jako by se spoléhali na to, co vykonali, nepokračující v duchu a směru, ježž oni razili.*“¹⁸⁸ Palouš charakterizuje Komenského jako „*hlubokého myslitele harmonické lidskosti.*“ Nebyl to pouhý didaktik. Impulzem Komenského pro vypracování výchovných a vzdělávacích pravidel byla jeho kritika tehdejších poměrů a snaha o jejich nápravu.¹⁸⁹ Palouš navazuje na objevné interpretace filosofie výchovy J. A. Komenského Janem Patočkou, který rozčlenil vývoj Komenského do tří etap: encyklopedické, útěšně moralistní a pansofické, všenápravné.¹⁹⁰

Ve své době byla revoluční Komenského myšlenka univerzálního školského systému, v němž by se každý měl naučit všemu. Škola se měla stát cestou nápravy věcí lidských. Komenský kritizoval život lidí ve zmatku a neřádu, ovlivněn chiliasmem očekával brzký konec světa a snažil se proto o nápravu, připravit lidi pro poslední soud, aby napravili svá prohřešení. Komenský se snažil přivést lidi na to podstatné, byl přesvědčen, že ztrácejí čas dílčími, bezprostředními a krátkodobými požitky. Člověk by měl pečovat o hodnotu jednotlivých činů vzhledem k celkovému smyslu. Člověk se ocitá na určitém místě v určitém čase, poznává pouze fragmenty a nemá tak ponětí o světě jako celku. I tento pohyb mezi jednotlivostmi lze pojmut jako přípravu, jako permanentní školu poukazující k celku, k pravdě života a světa. V pampedii se člověk má stát tím, čím má být. Člověk není objektem manipulace a formování či příjemcem informací. Jde o jeho individualitu, k níž by měl cítit odpovědnost a překročit svou lidskou uzavřenost.¹⁹¹

¹⁸⁷ JÚVA, Vladimír. Paralely TGM a Komenského o výchově. In MARTONOVÁ, Taťána a Tomáš Garrigue MASARYK. *Tomáš Garrigue Masaryk – filozof a pedagog, sborník Masarykova muzea.* Hodonín, 1993, s. 76.

¹⁸⁸ MASARYK, Tomáš Garrigue. *J. A. Komenský: přednáška T. G. Masaryka.* Praha: SPN, 1920, s. 5.

¹⁸⁹ PALOUŠ, Radim. *Komenského Boží svět.* Praha: SPN, 1992, s. 10.

¹⁹⁰ Tamtéž, s. 14.

¹⁹¹ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy.* Praha: SPN, 1991, s. 69.

Palouš zdůrazňuje význam pragmaticky orientovaného racionalismu Komenského a úkolů vycházející z jeho bezprostřední životní praxe. Humanismus Komenského se projevuje v jeho starostech nejen o jedince, ale i rodinu, společenské vrstvy, národ, rasu i celé lidstvo. V Didaktice české nejde zatím o nápravu veškerenstva, Komenský pojímá výchovu a vzdělávání jako vyvádění člověka z labyrintu světa a přípravu jedince pro porozumění světu. Škola má být otevřena všem (hromadné pojetí školní výchovy) a vyučování mají všichni porozumět (přístupnost, přiměřenost, přirozenost a názornost vyučování).¹⁹² Zajímavý je Komenského názor prezentovaný v Didaktikách, že jediným údobím výchovného působení je mládí, tzn. věk do 24 let. Až v Pampaedii rozvrhuje školu na celý život. Škole stáří se Komenský věnuje především ve Vševýchově.¹⁹³

Komenského latinská Velká didaktika obsahuje širokou teorii výchovy a zaměřuje se na řád světa, který má být předmětem výuky. Komenský se postupně od výchovy jedince dostává k nápravě lidstva. Výchova je podle něj uměním, které má napodobovat přirozenost. Cílem výchovy je vychovat určitého neopakovatelného jedince. „*Podobně jako Boží tvorba uděluje každé bytosti právě tu její úlohu, tak i výchova, jakkoli spějící za univerzálním cílem, totiž za spojením s Bohem a za životem pro Boží svět, se neobejde bez oné základní boží emanativní tendence, spění za bytím v zjevu-tvaru, za určitou daností, za zjevenou takovostí. Každé „dání se“ předpokládá onu vydanost světu ve vymezené konkrétnosti.*“¹⁹⁴ Zdrojem poznání reality je příroda a svět, jenž má podle Komenského edukativní povahu, je to škola, v níž se vyučuje i vychovává.¹⁹⁵

Komenský odmítá karteziánské pojetí pravdy, z něhož podle něj pramení zmatky a egocentrické snahy. Je zastáncem univerzalizmu, optimistického a neskeptického pojetí účelu dějin.

Vzhledem k tomu, že Komenský nerozlišoval objekt a subjekt, nepojímal výchovu jako rozvoj potenciálu osobnosti. Výchovu k lidskosti proto nelze podle Palouše pojímat jako mravní výchovu, ale jen jako výchovu člověka k užití svobody, výchovu k odpovědnosti a podřízení lidského jednání kritériu smyslu.¹⁹⁶ Světlo a osvětlení, jež

¹⁹² PALOUŠ, Radim. *Komenského Boží svět*. Praha: SPN, 1992, s. 16.

¹⁹³ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 70.

¹⁹⁴ PALOUŠ, Radim. *Komenského Boží svět*. Praha: SPN, 1992, s. 27.

¹⁹⁵ Tamtéž, s. 51.

¹⁹⁶ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 71.

jsou podle Komenského základní podmínkou nápravy, není lidským světlem, ale Božím paprskem. Poukazuje tak na Platónovu koncepci. Člověk má pouze možnost pečovat o svou účast na světle a snažit se, aby nebyl přerušen jeho tok. Paprsek světla znamená soustředit se na podstatu, rozptýlené světlo zatemňuje.¹⁹⁷

Pansofické vědění nelze získat vzděláváním, je posláním člověka, který je schopen napravit věci lidské. Vzdělaný člověk je prostředkem k naplnění smyslu dějin lidstva. Podle Komenského existují tři stupně lidské moudrosti: teorie – praxe – pansofie (theoria – praxis – chrésis). Chrésis je vrcholem vědění, bytí člověka na zemi pojatého jako služba věcem a lidem. Pansofie, vševědění, je tedy úkolem a povinností člověka.¹⁹⁸

Podle Komenského lze napravit člověka prostřednictvím pampédie¹⁹⁹, která ho přivede k odpovědnosti, ale ne výchovou a vzděláním. Palouš tak připomíná, že Komenský viděl v možnostech výchovy, moci světla a osvěty limity.²⁰⁰

Komenský pojímá stáří jako vyvrcholení života, jako předehru nesmrtelnému životu. Škola stáří, jako nejvyšší stupeň školy, by měla pomoci člověku vytrvat v dobrém, tzn. pěstovat moudrost, zbožnost a vážnost mravů. Zdůrazňuje rovněž především ve stáří význam skromnosti a pokory.²⁰¹ Příchod osvíceného věku může výchova podle Komenského pouze připravovat. Realizace je ponechána Bohu. Lidské dějiny jsou pro Komenského v duchu antiky návratem do původního stavu věcí lidských, a to návratem cyklickým – zmatek vyvolaný odklonem člověk svým úsilím navrací do klidu. Komenský nepovažuje své myšlenky za jediné možné, pouze je předkládá k poradě.²⁰² Komenského přirozený svět oslovuje i v současné době.

Výchova má u Komenského dějinný smysl.²⁰³ Odpovědi na mnohé otázky lze nalézt v historii, kterou můžeme považovat za školu.

¹⁹⁷ PALOUSH, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 72.

¹⁹⁸ Tamtéž, s. 74.

¹⁹⁹ Pampedia = vševýchova, všenáprava.

²⁰⁰ PALOUSH, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991, s. 75.

²⁰¹ Tamtéž, s. 77.

²⁰² Tamtéž, s. 79.

²⁰³ Tamtéž, s. 166.

5 Celkové srovnání obou myslitelů a přínos pohledu T. G. Masaryka na výchovu a vzdělávání pro současnost

Na čem se lze jednoznačně shodnout, je jejich výjimečnost a jedinečnost. Oba ve své době byli velikými bojovníky. Bojovníky za pravdu a svobodu. Oba dva si zakládali na náboženství. Ovšem Masarykovi vadila přílišná institucionalizace náboženství. Vadily mu povinné zpovědi ve školách. Choval odpor k dogmatům o papežské neomylnosti. Podle něj má člověk věřit sám za sebe a pro sebe, ze svého vlastního přesvědčení a k tomu nepotřebuje církve.

O Masarykově filosofickém zařazení existuje nepřehledné množství pramenů. Dodnes se filosofové nemohou shodnout na tom, kam jeho filosofický náhled na svět zařadit. On sám se řadil do konkretismu. „*Konkretismus je především kritický: zkušenost kontroluje rozumem. Konkretismus nestaví proti sobě smysly a rozum, nestaví proti sobě rozum ostatní duševní činnosti, přijímá člověka v jeho celosti: uznává podstatu a hodnoty všech duševních nadání a činností, snaží se najít pravidla pro život harmonický a plný.*“²⁰⁴

Masaryk byl velice racionální a praktický člověk. Celý svůj život neustále kritizoval všechny a všechno kolem sebe. Používal ovšem kritiku konstruktivní, chtěl, aby přispěla ke změně. Udával důvody proč něco je nebo není správné a zároveň přinášel různá řešení, jak by to podle něj být mělo. On sám považoval kritiku za důležitou a dovedl ji přijímat. Jen díky ní se můžeme posouvat dál. Jak říká Machovec²⁰⁵, Masaryk měl takzvanou vlastnost antimimikry, čili nechtěl se přizpůsobovat. Vždy chtěl, aby lidé rozuměli sami sobě, aby žili svůj život poctivě, aby žili svou pravdu. Proto často budil odpor.

Palouš byl katolík, jeho víra byla prostoupena filosofií dialogu. Náboženství jako ukotvení v řádu světa poskytovalo jeho filosofii optimismus. Palouš jako Patočkův žák byl silně ovlivněn fenomenologickou tradicí. Byl to právě Patočka, který mu ukázal filosofii jako překračování daného a schopnost transcendovat. Palouš nechtěl učit filosofii o filosofii, ale chtěl s žáky filosofovat. Často začínal své přednášky otázkami,

²⁰⁴ ČAPEK, Karel. *Hovory s T. G. Masarykem*. Praha: Československý spisovatel, 1969, s. 187.

²⁰⁵ Viz MACHOVEC, Milan. *Tomáš G. Masaryk: [studie s ukázkami z Masarykových spisů]*. Praha: Melantrich, 1968.

kterými se snažil prolomit ledy, získat pozornost žáků a podnítit jejich myšlení. Ne vědění, ale starost o duši je důležitá. Dokázal v rozhodujících chvílích posoudit situaci, odvážně a spravedlivě jednat. Jeho slovo bylo jasné ano či ne, právě v tom spočívá Paloušova moudrost.

Tomáše Garrigua Masaryka a Radima Palouše spojuje jejich profese. Oba byli významnými filozofy a univerzitními pedagogy. V rámci pedagogiky oba navázali na odkaz Jana Amose Komenského. Palouš přejímá Komenského dědictví a rozpoznává v něm svůj úkol. Znovu a znovu zdůrazňuje, že škola nespadá v jedno s úsekem mládí, že školu a výchovu máme zapotřebí celý život. Na rozdíl od Masaryka Radim Palouš zkoumá výchovu primárně jako filozofický problém. Má výhrady k užívání termínu pedagogika, jejím dvěma předmětům zkoumání (výchova a vzdělání) a k definici výchovy.

Masaryk má mnoho společného s názory Palouše na ontologickou dimenzi výchovy, její sílu, která péčí o jedince pečuje o lidství a podílí se na záchraně veškerenstva, k níž má vychovávaný přispět nebo o ní dokonce rozhodovat. Mnoho společného mají i z hlediska požadavku na celoživotní výchovu a oblasti didaktických principů, zejména principu přiměřenosti a názornosti. Oba dva od školy požadují tzv. žitelnost, žitou zkušenost a smysluplnost. Tedy to, co se ve školách učí, má být k něčemu dobré a i do budoucna užitečné. Žáci by měli dostat prostor a čas k pochopení, zažití dané problematiky. Vše by jim mělo být názorně prezentováno a vysvětleno. „*Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno smyslům, kolika možno. Tudiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může-li něco býti vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům.*“²⁰⁶ Oba dva se celý život upřímně zajímali o výchovu a vzdělávání, pro ně představovala něco, bez čeho se neobejdeme. Masarykovy i Paloušovy pedagogické názory jsou nadčasové a jsou významnou součástí filozofie výchovy a dějin české pedagogiky.

Masarykův odkaz neztrácí na aktuálnosti a důležitosti. Masaryk dodnes představuje morální vzor. Je to bezesporu osoba s nesmírným charakterem a intelektem. Nabytá

²⁰⁶ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika. Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I.* Redakce Jan Patočka. Praha: SPN, 1958.

schopnostmi z různých oborů. I to mu umožňovalo být objektivním a vidět věci z více úhlů pohledu. To vše lze využít k výuce problematiky hodnot, k tomu, co je to morálka, humanita, k smyslu náboženství a duchovního života. Čemu bychom se od Masaryka měli učit především, je uvažovat kriticky, ale taktéž umět kritiku přijímat.

Masarykovy ideály moderní školy (státní, sociální a politické) jsou založené na principech demokracie a socializace vzdělání, vědeckého přístupu a důrazu na sebevzdělávání, stejně jako didaktické principy, především princip přiměřenosti,²⁰⁷ jsou aktuální i v dnešní době.

Masaryk považoval školu za základ státu, vysvětloval její podíl na demokratickém vývoji státu a ctil povolání učitele. V tomto ohledu máme co dohánět. Nejedná se jen o finanční prostředky, jedná se o autoritu školy a učitele mimo prostředí školy – v rodinách, obci a společnosti. Mnohé požadavky Masaryka na učitele byly splněny, požadováno je jejich vysokoškolské vzdělání, znalosti z oboru psychologie a sociologie, mají možnost zahraničních stáží, rezervy jsou snad jen v požadavku Masaryka na publikační činnost učitelů, časopiseckou nebo překladatelskou.

Pro dnešní dobu je aktuální Masarykův apel na znalost cizích jazyků. Kromě němčiny doporučoval i angličtinu. Připomínal význam cestování pro další vzdělávání a poznávání člověka. To je v současnosti úspěšně plněno celou řadou zahraničních výjezdů a programů.

Vzdělávací obsahy a metody práce ve škole se neustále rozvíjejí. Masarykem prosazovaná mravní, estetická a pracovní výchova mají své místo v obsahu školního vzdělávání. Důraz je v současné době znovu kladen na všeobecné vzdělání, na něž navazuje odborné vzdělání. Ve škole se vyučují nejen přírodní, ale i humanitní vědy, cizí jazyky, požadována je i četba. Doceněn byl význam sebevzdělávání pro rozvoj člověka. Rozpracován byl systém celoživotního vzdělávání, dnes již už téměř každá vysoká škola organizuje univerzity třetího věku pro seniory.

Na Masaryka jako morální vzor odkazuje i dnes mnoho lidí. Ovšem ne všichni se kdy setkali s jeho texty, četli je a pracovali s nimi. Důvodem může být i vzhledem k dobovému rozdílu jeho specifické vyjadřování, tudíž je otázkou, do jaké míry

²⁰⁷ MASARYK, Tomáš Garrigue. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990, s. 15.

Masarykovi doopravdy rozumějí. Na školách bychom proto měli s osobou Masaryka pracovat aktivně, číst jeho texty, pokusit se o to, aby žáci pochopili jeho postoje a morální hodnoty. Neměli bychom ho brát pouze jako ikonu či vzor pro demonstraci a výčet morálních hodnot a ušlechtilých vlastností. V tom spatřuji výzvu pro současné školství, umět žákům Masaryka zpřítomnit, umět v nich vzbudit zájem a zvědavost o jeho osobu jako takovou.

Závěr

Záměrem práce bylo proniknout do souvislostí české filosofie výchovy prostřednictvím zkoumání myšlení T. G. Masaryka a R. Palouše. Vlastní cíl práce byl zaměřen na rozpoznání toho, v čem je Masarykův pohled na výchovu a vzdělávání jedinečný a přínosný současné době.

V kapitole Celkové srovnání obou myslitelů a přínos pohledu T. G. Masaryka na výchovu a vzdělávání pro současnost, je pro dnešní dobu aktuální apel na výuku a znalost cizích jazyků. Masaryk připomíná význam cestování pro další vzdělávání a poznávání člověka. To je v současnosti úspěšně plněno celou řadou zahraničních výjezdů a studijních programů.

Doceněn byl význam sebevzdělávání pro rozvoj člověka, což naznačuje i systém celoživotního vzdělávání, dnes již téměř každá vysoká škola organizuje univerzity třetího věku pro seniory.

Ve výchově bychom měli směřovat k dosažení určité dovednosti, cnosti, dobru. Výchova a vzdělání by měla člověka otevírat novým myšlenkám a probouzet jeho vědomí, posilovat jeho individualitu. Přivádět k lidství. Musíme se naučit pečovat o svou duši, dostat se k sobě samému. Poznat své nejvlastnější možnosti. Ovšem to je to nejtěžší, protože naše nejvlastnější možnosti jsou nám nejbliž a to co je nám nejbliž, je nejvíce skryto. Aby se dostal člověk k sobě takhle blízko, musí mít v sobě pocit nedostatku, pocit privace neboli bytostnou otázku. Je to myšlení, které je rozhovorem se sebou samým. Je to právě vnitřní dialog, který je tou péčí o duši.

Důležitá a přínosná je i pasáž o kritickém myšlení a funkci školy. Dnes, více než kdy jindy je důležité, aby škola v žácích probouzela kritické myšlení a učila je rozpoznat, co je pravda. Měla by učit žáky stát si za svým vlastním názorem, umět ho prezentovat a obhájit. Musíme se zabývat problémy pravdy, věděním a především péčí o duši, protože právě duše je životním pohybem mysli, ze kterého pomocí tázání vyrůstá vyšší, jiný než běžný pohyb myšlenek.

Škola by se měla snažit být žitnou, má žákům poskytovat žitou skutečnost, věci v ní učené by měly být smysluplné. Tedy to, co se ve školách učí, má být k něčemu

dobré a i do budoucna užitečné. Žáci by měli dostat prostor a čas k pochopení, zažití dané problematiky. Vše by jim mělo být názorně demonstrováno a vysvětleno.

Jedním slovem se dá říci, že Masaryk byl nezařaditelný. Šíře jeho vzdělání a pohledu na svět je rozsáhlá. Měl znalosti z mnoha vědních oborů, které přenášel na svoje okolí a studenty. Přispěl k formování mnoha osobností. Všechnu svou celoživotní činnost opírá o již v mládí jasně vytyčené ideje, ideje demokracie a humanity. Jak již bylo řečeno, Masarykův odkaz neztrácí na aktuálnosti a důležitosti. Masaryk dodnes představuje morální vzor. To vše lze využít k výuce problematiky hodnot, jakými jsou morálka, humanita, smysl náboženství a duchovní život.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ČAPEK, Karel. *Hovory s T. G. Masarykem. (O školách)*. Praha: Československý spisovatel, 1990.
- ČAPEK, Karel. *Hovory s T. G. Masarykem*. Praha: Československý spisovatel, 1969.
- ČAPEK, Karel. *Hovory s T. G. Masarykem*. Souborné vyd. Praha: Fr. Borový, 1947. Kmen (Fr. Borový).
- FUNDA, A. Otakar. Masarykova koncepce Vzdělanosti. *Theologická revue*. 2004, roč. 75, č. 3/4, s. 278–291. ISSN 1211-7617.
- JŮVA, Vladimír. Paralely TGM a Komenského o výchově. In MARTONOVÁ, Taťána a Tomáš Garrigue MASARYK. *Tomáš Garrigue Masaryk – filozof a pedagog, sborník Masarykova muzea*. Hodonín, 1993.
- KEY, Ellen. *Škola budoucnosti*. Praha: Čas, 1901.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika. Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I*. Redakce Jan Patočka. Praha: SPN, 1958.
- KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí (základní pojmy a představy výchovy)*. Praha: Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1.
- MACHOVEC, Milan. *Tomáš G. Masaryk: [studie s ukázkami z Masarykových spisů]*. 2. vyd. Praha: Melantrich, 1968. Odkazy pokrokových osobností naší minulosti.
- MASARYK, Tomáš Garrigue a Jiří BRABEC, ed. *Česká otázka: Naše nynější krize; Jan Hus*. Praha: Masarykův ústav Akademie věd ČR, 2000. ISBN 80-902659-3-6.
- MASARYK, Tomáš Garrigue a Josef CACH. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990. Z dějin pedagogiky. ISBN 80-04-25554-X.
- MASARYK, Tomáš Garrigue a Michal KOSÁK, ed. *Ideály humanitní: a texty z let 1901–1903*. Praha: Ústav T. G. Masaryka, 2011. Spisy T. G. Masaryka; sv. 25. ISBN 978-80-86142-36-4.
- MASARYK, Tomáš Garrigue. *J. A. Komenský: přednáška T. G. Masaryka*. Praha: SPN, 1920.

MASARYK, Tomáš Garrigue. *Karel Havlíček: snahy a tužby politického probuzení*. 2. vyd. Praha: Jan Laichter, 1896. Laichterův výbor nejlepších spisů poučných.

MASARYK, Tomáš Garrigue. *Masarykova slova: citáty z Masarykových spisů a řečí*. Praha: Daniel, 1990.

MASARYK, Tomáš Garrigue. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990. Z dějin pedagogiky. ISBN 80-04-25554-X.

MASARYK, Tomáš Garrigue. *Sebevražda hromadným jevem společenským moderní osvěty*. 5. české vyd. Praha: Masarykův ústav AV ČR, 2002. ISBN 80-86495-13-2.

OPAT, Jaroslav. *Průvodce životem a dílem T. G. Masaryka: česká otázka včera a dnes*. Praha: Ústav T. G. Masaryka, 2003. ISBN 80-86142-13-2.

PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.

PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3.

PALOUŠ, Radim. *Komenského Boží svět*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25615-5.

PATOČKA, Jan. *Filosofie jako péče o duši*. Zapsané přednášky cyklu „Filosofie jako péče o duši“ z 1972/1973, samizdat.

PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. Díl 1, Stati z let 1929–1952: nevydané texty z padesátých let*. Praha: Oikoymenth, 1996. ISBN 80-86005-24-0.

PRÁZNÝ, Aleš. *Výchova jako přehodnocování hodnot*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7194-990-9.

PRAŽÁK, František. *T. G. Masaryk jako spoluvůrce české výchovy a školy*. Praha: Ústřední nakladatelství, 1919.

ŘEŽŇÁKOVÁ, Kateřina. *Dívčí středoškolské vzdělávání na přelomu 19. a 20. století a jeho vývoj*. Olomouc, 2016. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

SOBOTKA, Milan. Humanita. In *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, poslední editace stránky 2018-11-05 [cit. 2019-11-29]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Humanita>.

TRAPL, Miloš. Masarykova pedagogická činnost. In MARTONOVÁ, Taťána a Tomáš Garrigue MASARYK. *Tomáš Garrigue Masaryk – filozof a pedagog, sborník Masarykova muzea*. Hodonín, 1993.

ZICHA, Zbyněk. *Vybrané otázky filosofie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-658-1.