

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Petr Potoček

Pojem všeobecného vzdělání

The Concept of General Education

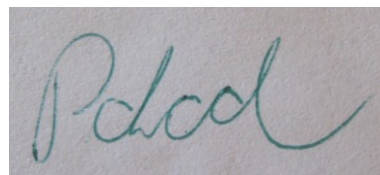
Praha 2022

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 10. dubna 2022

A rectangular photograph of a handwritten signature in blue ink on a light-colored surface. The signature is written in a cursive style and appears to read 'P. Potoček'.

Petr Potoček

Abstrakt

Práce je založena na analýze pojmu všeobecné vzdělání, směřující k jeho konkrétnímu pojetí. Přináší přehled historických pojetí všeobecného vzdělání, rozlišuje hledisko vzdělávacích institucí, ve kterém jde především o minimální základ vzdělání, společný všem členům dané společnosti, a ideu pojmu, poukazující k celku poznání a orientující způsoby jeho uchopení. Nahlíží všeobecné vzdělání jako síť souvislostí a vztahů mezi poznatky a zkoumá jeho význam v protilehlosti vůči vzdělání odbornému, jeho vliv na celostní utváření člověka, význam pro osobnostní rozvoj a utváření konkrétního života člověka v jeho životních pohybech. Zabývá se všeobecným vzděláním z hlediska vzdělávacího obsahu, individuálních i společenských potřeb a poukazuje na význam všeobecného vzdělání v rámci současného pedagogického diskurzu a reformních proměn.

Klíčová slova

všeobecné vzdělání, celek poznání, struktura vědění, vzdělávací obsah, výběr učiva, uspořádání učiva, poznatky, osobnostní rozvoj, vzdělávací instituce, akademický pedagogický diskurz, reformní pedagogický diskurz, reforma vzdělávání

Abstract

The thesis is based on an analysis of the term general education, aiming at its specific conception. It provides an overview of historical conceptions of general education, distinguishing between the perspective of educational institutions, which is primarily focused on the minimum basis of education, common to all members of a particular society, and the idea of the term, pointing to the omnitude of knowledge and orienting the ways of apprehending it. It regards general education as a network of interconnections and relations between findings and examines its significance as opposed to vocational education, its influence on the holistic formation of a person, its importance for personal development and the formation of a person's particular life during the course of life. It deals with general education in the perspective of educational content, individual and social needs and draws attention to the importance of general education in the framework of contemporary pedagogical discourse and reform modifications.

Key words

general education, omnitude of knowledge, knowledge structure, educational content, curriculum selection, curriculum organization, findings, personal development, educational institutions, academic pedagogical discourse, reform pedagogical discourse, reform of education

Obsah

Úvod	6
Co říkají slovníky	10
Vzdělání	12
Všeobecné	14
Historický náhled pojmu	17
Historická pojetí všeobecného vzdělání	27
Všeobecné vzdělání jako nezbytné minimum, minimální základ	29
Vhodný poměr mezi šířkou vzdělání a jeho hloubkou	33
Idea všeobecného vzdělání v plné šíři	34
Celek poznání	36
Způsoby náhledu celku	39
Všeobecné vzdělání jako dílčí integrovaný celek	44
Všeobecné vzdělání jako celek subjektivně organizovaný	48
Co na to škola? – objektivní nárok	51
Všeobecné vzdělání orientované pohybem průlomu	54
Všeobecné vzdělání odpovídající na nároky civilního života – škola připravující na život	63
Všeobecné vzdělání ve svém výchovném vlivu	67
Všeobecné vzdělání – více než teoretické a intelektuální	70
Výběr učiva	72
Současná pojetí všeobecného vzdělání	77
Metoda	90
Závěr	95
Literatura	96
Přílohy	102

Úvod

V práci zaměřené na téma všeobecného vzdělání se chci věnovat danému pojmu v jeho obsahovém a individuálním rozměru, ne tolik ve smyslu institucionálním a společenském. Všeobecné vzdělání se tedy chystám zkoumat více z hlediska jednotlivého člověka, jeho osobnosti a osobnostního vývoje, jako jeho vlastnost, osobní kvalitu, spíše než z hlediska institucionálního vzdělávání, vzdělávacího systému, politiky a řízení organizace. Proto záhy rozliším pojmy vzdělání, vzdělanost, vzdělávání, aniž bych pominul jejich souvislosti. Ty jsou nakonec pro tyto pojmy určující.

Cílem práce je provedená analýza pojmu všeobecné vzdělání. Půjde tedy o uchopení pojmu v jeho historickém rámci, o vystižení některých filosofických a psychologických souvislostí dané ideje, o jeho pojetí a uplatnění v současném pedagogickém diskurzu.

Při uvážení různých historických pojetí vzdělání, tedy různých vyjádření ideje vzdělání, úžeji všeobecného vzdělání, jaké objevujeme v myšlení různých osobností z dějin lidské kultury a ducha, a při zohlednění různých pojetí, se kterými se setkáváme v současném pedagogickém myšlení, bude třeba se ptát, v jakých souvislostech můžeme pojem chápat? Konkrétněji: zda a v jakém smyslu je možné nahlížet všeobecné vzdělání z hlediska vývoje osobnosti, osobní identity, životní orientace, utváření hodnot, obecné vzdělanosti jako kulturního statku, kulturního dědictví a dalších. Tento náhled může přinést obohacení pedagogicko-filosofické reflexe jedné ze stěžejních idejí a náměty pro případné nové možnosti jejího praktického uchopení.

Takto vybaveni se pak můžeme porozhlédnout po krajině současného pedagogického diskurzu, teorie a praxe a zjistit, jakými způsoby je tady pojem všeobecného vzdělání pojímán, tedy chápán či přímo definován, co označuje, jaké významy vyjadřuje, jakým způsobem se proměňuje a proč. Zde bude nutné především postavit vedle něho pojmy kompetence a gramotnost. Srovnání těchto rozmanitých pojetí, skrývajících se za nálepkou "všeobecného vzdělání, rozhledu, základu" může upřesnit daný pojem, který stále má význam pro pedagogickou práci, je součástí závazných dokumentů a má potenciál i v rámci reform a koncepčních proměn.

Nástrojem této teoretické práce bude metoda filosofické reflexe a analýzy pojmu.

Mým záměrem je bádání, které je osobní, ve svém výsledku shrnující a vyjadřující mé vlastní, subjektivně ovlivněné poznání a poznávání. Volím široké, obecné téma, zahrnující více různých

podtémat a dovolující vyjádřit celkový pohled, obecnější myšlenky i obecné vlastní poznání, nabyté studijním zájmem v posledních letech, orientovaným jak na vlastní předmět studia, tak i do dalších životních oblastí. Vycházím z četby, z výpisků a poznámek, se kterými pracuji průběžně, nejen pro účel konkrétní práce. Význam přikládám i zkušenosti, myšlení, poznání a četbě překračující hranice oboru, ležící mimo ně. Tvorbu práce vnímám v souvislosti s vlastním osobnostním vývojem. Výslednému textu bych rád dal podobu odborné práce, komponované jako literární útvar, dovolující následnou úpravu v esej.

Započněme bádání položením základní otázky:

Co znamená všeobecné vzdělání?

Ve své značné otevřenosti se tato otázka zdá být vhodná pro utváření prvních představ. Odpovědi, které na ni obvykle dostáváme od různých respondentů, vztahujících se k oblasti vzdělávání z různých stran a na různých rovinách odbornosti, poukazují na širí významů a souvislostí, ve kterých je všeobecné vzdělání nahlíženo, uchopováno a chápáno. Uvedme si některé z nich:

- *abstraktní rámec / kánon informací, které jsou obecně platné a považovány za základní (zásadní) k správné orientaci v okolním světě...*
- *"smetana" ze všech hlavních oborů, aby jsi mohl udělat krok do světa specializovaného...*
- *spoustu věcí, které jsem nikdy nepotřebovala, většinu z nich zapomněla a mnohého se mi nedostalo...*
- *vzdělanostní základ, který by člověk měl mít, aby obstál v současném kulturním světě, ale i v současných sociálních vztazích i vazbách, aby rozuměl životu a společenskému dění, také se dobře cítil, ale se i bezpečně pohyboval...*
- *všeobecný rozhled – přehled z různých oblastí poznání, schopnost dávat je do souvislostí, dovednost použít je v praktickém životě...*
- *soubor určitých vědomostí a vlastností jedince, které získá během svého studia a života*
- *základ, na kterém můžeš stavět, a pak se dále rozvíjet ... teprve na solidním všeobecném vzdělání se dá budovat specializovaná příprava na budoucí profesi.*

Souvislosti, v jakých je všeobecné vzdělání chápáno, si v jejich úhrnu můžeme představit na pomyslné škále, napjaté mezi dvěma úvazy. Jedním z těch krajních pólů je vzdělání jako ústřední pojem vzdělávacích koncepcí a programů, tedy součást přediva společenských, politických a školsko-organizačních systémů – tady jde o souvislost všeobecného vzdělání se vzdělávacím systémem, jeho místo a význam v kurikulu, v otázkách vzdělávací politiky, kulturní reprodukce, apod.

Na druhém pólu pak vzdělání a vzdělávání nabývá význam vztažený k lidské osobnosti a jejímu životnímu vývoji.

O škálu jde proto, že vzdělání není nikdy pojímáno pouze z jednoho z uvedených pólů. Člověk, který je vzdělaný, již disponuje nějakým vzděláním, které ale předem nějak někde nabyt nebo

k tomu přinejmenším získal základy; ať si to připouští nebo ne, tak vliv na něj měly i vzdělávací instituce, které nevyhnutelně absolvoval. Momentální stav jeho vzdělání se navíc dále rozvíjí či proměňuje v kontextu jeho sociálního prostředí, vlivem společenských, politických, kulturních událostí. Na druhé straně vzdělávací systém, který by nereflektoval pojem vzdělání, (jakkoli se zdá, že právě snahy vytvořit něco takového si říkají o pozornost v současnosti i v dobách minulých), je vadný jednoduše proto, že postrádá cíl a účel. O pojmu vzdělání, či přesněji všeobecné vzdělání, tedy musíme uvažovat v jeho vztahu k oběma těmto pólům jako o něčem, co je jako nějaký subjektivně uspořádaný systém v držení jednotlivce a zároveň je to živý otevřený systém, otevřený světu, z jehož podnětů a obsahů je utvářen a neustále modifikován, a jenž prostřednictvím společenských institucí aktivně projevuje vůči jednotlivci tento vliv.

Co říkají slovníky

Celý tento dosavadní náhled nevybočuje z rámce, v jakém pojem všeobecného vzdělání vnímají pedagogické autority, vtiskující své pojetí do pedagogických slovníků. Vizme například Průchu, Mareše, Walterovou: Ti chápou všeobecné vzdělání jako vzdělání *všestranné*, tedy *odborně nespecifikované*¹, ovšem zároveň rozlišují ne méně než pět významů pojmu vzdělání – mezi nimi samozřejmě neschází jak pojetí *osobnostní*, tak *institucionální*.²

Všeobecné vzdělání podle nich představuje nezbytný vzdělanostní základ pro všechny členy společnosti, poskytuje relativně ucelený obraz světa a plní několikero funkcí – jmenovitě funkce akulturační, socializační a osobnostně rozvojovou. I tady můžeme vnímat odkaz na škálu, kterou jsme napjali mezi výše zmíněné dva póly – na jedné straně přístup institucionální, který usiluje o vliv na všechny členy společnosti, zacílený k tomu, aby každý poznal z relativně uceleného obrazu světa alespoň základy / nebo aby si alespoň z omezeného množství nezbytných základů utvořil nějaký takový relativně ucelený obraz světa; na druhé straně pak přístup osobnostní, mířící ve směru rozvoje individuální osobnosti. Můžeme předpokládat, že metou takového osobnostního rozvoje nebude pouhé nezbytné minimum a s tímto předpokladem se ještě zaměříme na to, zda všeobecné vzdělání představuje v tomto osobnostním přístupu nezbytný základ, nástroj nebo dokonce metu samotnou.

Dílo, ze kterého jsme právě citovali, nás ve svých textech vybízí k další věci, kterou jsme i my sami chtěli udělat, a sice k odlišení příbuzných, ba téměř synonymních pojmů. Zkoumáme-li totiž pojem *vzdělání*, ať již všeobecné či jiné, jsme vystaveni neustálému působení těchto blízce příbuzných pojmů, především pak pojmů *vzdělávání* a *vzdělanost*.

Vzdělanost se dá odlišit poměrně snadno s poukazem na to, že je to pojem, který odkazuje do hájemství sociologie, statistiky, vzdělávací politiky a podobných, především sociálně vědních a sociálně organizačních oborů. Je to pojem vázaný na kvantitativní hlediska – dovoluje nám určit množství osob s určitou mírou vzdělání, společenskou strukturu nahlíženou z hlediska vertikálního a horizontálního rozložení různě vzdělaných osob, můžeme ho použít při měření kvality vzdělání poskytovaného jednotlivými organizacemi, pro deskripci toho, jak jsou jejich služby distribuovány v rámci určitého geografického či politického území, a podobně.

¹ Průcha, Walterová, Mareš, 2003: heslo všeobecné vzdělání

² Průcha, Walterová, Mareš, 2003: heslo vzdělání

Zkrátka: vzdělanost patří k charakteristice společnosti, resp. sociální skupiny, zatímco vzdělání je vázané na jednotlivého člověka nebo, ať již je pojímáno sebevíce institucionálně, musí přinejmenším jednotlivé lidi zohledňovat.

S rozlišením vzdělání a vzdělávání je to náročnější. Slovníkové autority raději rovnou slučují oba pojmy s odkazem na anglický výraz *education*, který ponechává jejich rozlišení pouze na kontextu a z něho vyplývajícím porozumění. Jiný autorský kolektiv³ však ve výkladovém slovníku zachycuje tendenci ve vývoji pojmu, rozlišující "produkt" a "proces"⁴ a my můžeme zcela přijmout toto pojetí. Uchopme proto vzdělání jako pojem vztahující se k osobnosti svého nositele jako jeho osobnostní vlastnost. Z obecně psychologického hlediska to znamená, že vzdělání je nějaký *stav*. Vzdělávání je pak proces, který směřuje k dosažení – či dosahování – tohoto stavu.

Nepochybně narazíme na výzvu, tázající se, zda i vzdělání není možné chápat procesuálně. K tomu má co říci Hans-Georg Gadamer: "Častému přenášení významu 'stávání' na 'bytí' odpovídá, že 'vzdělání' označuje spíše výsledek děje stávání než samotný děj. Zde je tento přenos obzvláště zjevný, protože výsledek vzdělávání není zhotovován cestou technického zpracování, nýbrž vyrůstá z vnitřního děje formování a vzdělávání, a proto zůstává v ustavičném vývoji a pokračujícím utváření. ... vzdělání do sebe vstřebává všechno, co přijímá. Ve vzdělání však nic z toho, co přijalo, nevystupuje jako prostředek, který pozbyl svou funkci."⁵ Nakonec již díky Zenónovým paradoxům víme, že i proces může být permanentně opakovaným dosahováním stavu. Ale nepředbíhejme.

³ Kolář, 2012: heslo vzdělání

⁴ Srov. poznámku redakce českého vydání Bertrandových Soudobých teorií vzdělávání (Bertrand, 1998: 11)

⁵ Gadamer, 2020: 27

Vzdělání

Pojem všeobecné vzdělání se skládá ze dvou slov, u kterých je možné nalézat smysl, i pokud jsou postavena samostatně. Přemýšlet o samotném *vzdělání* je velmi povznášející, protože tento pojem je takového druhu jako třeba pojmy Bůh, člověk, život a podobně – dosti obecný na to, aby v něm člověk spatřil zrcadlo svého nitra a zároveň svým dlouhodobě vyžívajícím kulturním významem dosti vznešený na to, aby se člověk v tomto zrcadle nahlížel ze stránek nejlepších.

České slovo *vzdělání* je složené z podstatného jména odvozeného od slovesa *dělat* a předpony *vz-*, která nese význam "na, nad, proti". Její vývoj poukazuje k předpokládanému indoevropskému *uds-* "vzhůru, ven". Sloveso *dělat* se odvozuje od předpokládaného praslovanského *děti*, resp. indoevropského *dhē-*; souvisí s praslovanským slovem *dělo* coby *umění, řemeslo, výrobek, práce, dílo*.⁶ Vzdělání by tedy mohlo-mělo být dílo, umělecké či řemeslné, které povyšuje či vyvádí, snad v platónském smyslu, staví něco (vědění) proti, čili do srovnání vůči něčemu (nevědění).

Za hradbou a houští definic nalézáme postavy vzdělanců, osobnosti vymodelované či portréty vymalované různými mysliteli v průběhu věků. Některé z nich dostaly od svých tvůrců i jména, například Pantagruel nebo Emil, většinou však jde o ideální typy označené jako filosof, vzdělanec apod. Ve vztahu k našemu tématu nás již zde může zaujmout, že jejich vzdělání téměř vždy nese rys všeobecnosti – zejména mezi ideálními typy není snad žádný vzdělaný jednostranně. Prozatím zůstane otázkou, nakolik jde o stylizované autoportréty, o sebestylizaci autora, který i ve svou případnou, případně neuvědomovanou jednostrannost vnímá jako výraz celistvosti a výrazem právě takovým vyjadřuje svou nejlepší představu o všeobecně vzdělaném člověku.

Jde povětšinou o dospělé lidi. Skutečně se zdá, že (všeobecné) vzdělání je stavem dosahovaným celoživotně. Na rozdíl od celoživotního vzdělávání, které se může jevit odsouzením k doživotní pouti, kde jednotlivé cíle odkazují k pokračování do dalších etap, vzdělání je stavem – stavem, který je otevřený proměně, ale přitom stabilní.

Tak je tomu u Jana Amose Komenského, který ve své *Pampaedii* propracoval vzdělávání do celoživotního rámce. Vzdělání je pro něho (vedle společenského uspořádání a náboženství) jednou z *věcí lidských*, a sice tou, ve které se projevuje lidský rozum, který věci zkoumá. V

⁶ Rejzek, 2001

podstatě je synonymem je filosofie, zahrnující vzdělanost a vědu. "Z dychtivosti po pravdě pochází FILOSOFIE, což jest úsilí o moudrost" – a moudrost, to je *rozumové světlo ducha*, které "působí v oblasti lidských srdcí" tak, že odhaluje veškeré pravdy věcí a zahání temnoty omylů a nevědomosti – ukazuje lidem všechno jejich dobro, a to všem a všestranně.⁷ Vzdělaný, moudrý člověk má "mysl krásně popsanou obrazy věcí" – věci zná, tedy ví o jejich existenci; chápe je, postihuje tedy rozumem, čím je každá z věcí, k čemu, odkud a jak; a umí věci užívat ke všeobecnému dobru.⁸ Jeho mysl "září jako nejjasnější zrcadlo a ukazuje veškerý svět", to je však jen jedna stránka vzdělání, které je ve skutečnosti komplexní "rozvinutostí člověka", zahrnující i vzdělání jazyka, ruky, mravů, a konečně srdce. "Zkrátka, vskutku vzdělaný člověk je ten, který jako živý obraz Boží rozumem chápe všechno, řečí vyjadřuje všechno a skutky znázorňuje všechno, pokud je to možné konečnému tvorů. Toto všechno umět je pravé vybroušení člověka, pravé vzdělání."⁹

Takhle to viděl Komenský, schopný ještě vnímat a vykládat věci v celistvém rámci. V dnešní době, zbavené "velkých příběhů" a jednotných rámců, již podle Alaina Blooma "neexistuje jednotná vize toho, co znamená vzdělaný člověk",¹⁰ byť Hans-Georg Gadamer se nijak nebojí poukázat na původ pojmu ve středověké mystice. Návrat k tomuto původu spatřuje v Humboldtově rozlišení mezi kulturou a vzděláním, což vnímá jako posun od Herderova pojetí, ve kterém vzdělání "nejúžeji přináleží k pojmu kultury a znamená především svébytně lidský způsob rozvíjení lidských vloh a schopností člověka". Humboldt však vzděláním míní "něco vyššího a zároveň niternějšího, totiž způsob smýšlení, který se z poznání a pocitu celkového duchovního a mravního úsilí harmonicky rozlévá na citovost a charakter" – tento vzestup probouzí mystickou tradici, podle níž člověk ve své duši nese a má v sobě budovat obraz Boží, k němuž byl stvořen.¹¹

⁷ Podle: Komenský, 1992a: 141, 143

⁸ Komenský, 1992b: 107-108

⁹ Komenský 1992b: 79

¹⁰ Převzato z: Jirsa, 2015: 89

¹¹ Gadamer, 2020: 27

Všeobecné

Přenesme nyní naši pozornost na přívlastek a zabývejme se tím, čím se vyznačuje vzdělání *všeobecné*.

Nahlédneme-li opět do pedagogických slovníků, potvrdí se náš předpoklad, že všeobecné vzdělání je protikladem vzdělání odborného.

To mu v myšlení mnoha odborníků z různých oborů přikládá jakousi podezřelost – váže k němu podezření z jisté neurčitosti. Odborné vzdělání je jasné – je to dovednost, *techné*, schopnost dělat to či ono, tu či onu konkrétní věc. Všeobecné vzdělání pak vedle toho stojí jako soubor nějakých přidaných informací, teorie nepotřebná, ba zbytečná, která se při samotném vlastním jednání nevyužije. Asi jako občanský průkaz, který musíme nosit při sobě, aniž by jsme ho k něčemu potřebovali.

Všeobecné vzdělání přináší poznání – znalosti, vědomosti – které překračuje hranice jednotlivých oborů. Jde o jazykovou vybavenost, obecně matematickou průpravu, základy pro dovednosti, užitečné a nutné k provozování jakéhokoli oboru. Dává široký základ, se kterým se rozšiřují i možnosti různorodého uplatnění i předpoklady pro další vzdělávání, ať již půjde o volnočasové sebevzdělávání nebo účelové firemní školení, další vzdělávání, rozšiřování kvalifikace, rekvalifikační výcvik a podobně. Rozvíjí osobnostní kvality žádané zaměstnavateli – schopnost koncentrace, paměť, tvořivost, komplexní přístup, kritický úsudek, komunikační dovednosti, odpovědnost a morálku, znalost sebe sama a schopnost uskutečnění vlastních možností... Nabyté všeobecné vzdělání je pak současně i ověřováno v odborné praxi – poznání překračující hranice oborů již na školní úrovni zpětně potvrdí svou smysluplnost, ukáže-li se užitečným při práci v jednotlivých oborech.

Postupme ale ještě o jeden krok a prohlášíme, že všeobecné vzdělání přináší poznání, které překračuje hranice odbornosti jako takové. Co to znamená? Co o tom můžeme říci oněm úzce profilovaným odborníkům, zeptají-li se: co je toto vzdělání zač? Pochopíme, že otázka u nich vyvolá podezření neméně silné než prve, protože tady už nejde o nějakou nadbytečnost, nad kterou se může odborník postavit a jaksí svrchu ji odbýt. Tímto prohlášením se již naznačuje, že existuje nějaká oblast poznání, jedna nebo více, vymykající se předpokladu, že odbornost je všechno, o co by mělo jít a co by měla škola učit – že je tady ještě něco dalšího, co by mělo být považováno za více než jen soukromé záliby jednotlivců.

Přitom se nedá říct, že by odborné vzdělání spadalo v jedno se vzděláním a vzděláváním praktickým, a vzdělání všeobecné že by naopak bylo postaveno na teoretickém vědění. I vrcholně teoretické obory, jako je matematika nebo analytická filosofie, jsou odborností. V odborném vzdělávání, které je nakonec propracovanou didaktickou oblastí, nejde jen o praktický výcvik či učení se nápodobou. A naopak, všeobecné vzdělání je přechasto rozvíjeno praktickými metodami, prohlubováno praktickou zkušeností. Dojem, který jsme svrchu odstavce odmítli, vyvěrá z toho, že účelem odborného vzdělání je připravenost pro řešení konkrétních úkolů. Odborné vzdělání tedy svůj smysl prokáže jednoduše tím, že vede k praktickému uplatnění. Ale všeobecné vzdělání? Smysl všeobecného vzdělání není takto evidentní.

Odborné vzdělání s sebou nese zaměření na konkrétní předmět. Nepochybně rozvíjí analytické myšlení a zaměření pozornosti, její koncentraci a zúžení na jednu, co nejurčitěji a nejvýlučněji stanovenou věc. Přistoupíme-li na metodu kontrastování binárních protikladů, pak všeobecné vzdělání, coby protiklad vzdělání odborného, znamená takové vzdělání, které zaměření pozornosti rozšiřuje, doslova rozšiřuje zorné pole. Každý jednotlivý poznatek, každý jev uvádí do širších souvislostí. Tím rozšiřuje i jeho smysl a význam, i možnosti jeho praktického použití.

To maně připomíná Hegelovo pojetí vzdělání jakožto vzestup k obecnosti. Hegelovi jde o vytržení jednotlivce ze sféry jeho subjektivity a přetvoření jeho duše tak, aby byla schopna potlačovat své individuální zvláštnosti, osvobodit se od bezprostředních žádostí a tyranie libosti a žít podle všeobecného řádu – dospět k duchovní mravnosti, jež má charakter všeobecnosti.¹² Přitom ani Hegel nevidí vzdělání pouze jako teoretickou záležitost – např. umírněnost, která nemírné uspokojování potřeb a plýtvání silami omezuje něčím obecným, vidí i v základu praktické činnosti.¹³ I my, aniž bychom přejímali celkový rámec Hegelovy metafyzické koncepce, můžeme ve všeobecném vzdělání vidět širší rámec, který umožňuje vsazovat jednotlivé odborné poznatky a jevy, které přináší odbornost, do širšího rámce, který jim teprve dává správné místo a proporci a rozšiřuje pole jejich významu.

Stanovíme-li význam všeobecného vzdělání pro odborné zaměření, o to lépe si můžeme představit, co to vlastně je ona všeobecnost vzdělání. Opět se přitom nevyhneme rozmanitosti hledisek – Jaký je význam všeobecnosti? Jak se projevuje v životě osobnosti? Jaké je její místo ve vzdělávacím systému? Zkusme tedy k protikladu přistoupit z opačné strany –

¹² Podle: Cipro, 2002

¹³ Srov. Gadamer, 2020: 28, 29

předpokládejme, že všeobecnost je tím podstatným a odbornost pouze derivátem. Předtím však ještě nahlédneme pojem z historických perspektiv.

Historický náhled pojmu¹⁴

V raných obdobích pedagogických dějin, v dobách klasického Řecka, helénismu, římského císařství i v jiných, nezápádních starověkých civilizacích, všeobecné vzdělání znamená vzdělání jako takové. Vzdělání jako takové je všeobecným – takové známe z antické tradice, kde v procesu svého nabývání konkrétním člověkem napomáhá utvářet základy jeho výchovy – základy pro další, konkrétnější a individuálnější životní cestu. Ta je zakotvena ve všeobecnosti.

Netřeba připomínat, že v klasických Aténách, které můžeme vzít za jedinečný příklad klasické antické kultury, se vzdělání týká svobodných občanů, osvobozených od *praxis* a *techné*, tedy činností vyžadujících speciální přípravu, kteří tedy nepotřebují vzdělání v nějakém konkrétním směru, ani o něj nestojí – aténského občana by nejspíš nenapadlo zabývat se *technicko-praktickými* (v klasickém slova smyslu) obory, mezi něž vedle řemeslných prací, hrubých i jemnějších, ba uměleckých, řadí i obchodování, ano i lékařství – tedy obory, které dnes považujeme za vysoce profesionální a s vysokou prestiží. Takového nápadu by se s odporem hrozil. Jeho posláním a prestižní záležitostí je účast na politickém životě obce spolu s plněním dalších občanských povinností. Jeho "osvobození od" má protipól ve "svobodě k" – k politickým činům, kterými získá věhlas a společenské ocenění – založí jimi dějiny, jak vysvětluje Jan Patočka.¹⁵

K tomu potřebuje komplexní individuální vzdělání, zaměřené na rozum, tělo, mrav i cit; potřebuje znalosti, opírající se o Homérovy eposy coby základní zdroj – již tady můžeme vidět koncepci vzdělávacího obsahu založeného na literárním kánonu – tady, podobně jako v jiných starověkých kulturách, jejichž odkaz představují eposy či jiné kanonické texty, ať již zapsané nebo předávané ústně. Eposy jsou studovány jako předloha vyjadřovacího stylu, zásobárna všeobecně známých symbolů, obrátů a obrazných vyjádření, encyklopedie fakt, uznaných ve společnosti jako fakta; (nic na tom, že se týkají mytologických událostí, nikoli faktické historie nebo reálií – to je zcela v souladu s klasickým řeckým myšlením). V neposlední řadě slouží eposy také jako studnice moudrosti, nevyjímaje její praktické podoby – tedy moudrost ve smyslu chytrosti, ba vychytralosti. I to je v souladu s povahou kultury, o které mluvíme, s jejím naturalistickým chápáním světa a ideálem blaženého života vezdejšího z něj vyplývajícím. K

¹⁴ Základní literatura pro tuto kapitolu: Kádner, 1923, Štverák 1991a, 1991b, Štverák a Kučera, 1999, Cipro 2002.

¹⁵ Kacířské eseje k filosofii dějin – Patočka, 2002: 11-144

úspěšnému životu v jejím rámci potřebuje svobodný občan též praktické dovednosti, zejména řečnictví – opřené o právě tyto kanonické znalosti.

To je především sofistické pojetí všeobecného vzdělání – všestranné intelektuální vzdělání, zakládající životní zdatnost, projevenou a uplatněnou skrze řečnictví – vzdělaný člověk je praktickým řečníkem. Ještě Quintilianus přitom zdůrazňuje, že výchova člověka předchází výchově odborníka, že řečník je především ušlechtilý, celkově vzdělaný občan.

Ke komplexnímu, všeobecnému vzdělání mladých mužů patří i výchova estetická (múziká v původním slova smyslu), tělesná (gymnastická, zahrnující atletické disciplíny, bojové techniky, branou výchovu i další sporty, včetně míčových her) i etická a mravní. Ta přebírá dominanci i v dalším vzdělávání, kterému se již dospělí svobodní občané věnují ve *scholé* – ve volném čase, prostřednictvím sympozií, dialogů i účasti na politickém a občanském dění. I s ohledem na ideál *kalokagathie* tedy můžeme všeobecné vzdělání v klasické kultuře antické označit jako integrovanou všestrannost a říci, že znamená více než všeobecné *intelektuální* či literární nebo filosofické vzdělání, jak je "tradičně" chápáno dnes.

Na druhou stranu – filosofie představuje zároveň vzdělávací metu nejvyšší. Právě vzdělání, jak ho chápou a vykládají jednotliví filosofové – vzdělání jako poznání pravých základů, na kterých stojí svět a podle kterých se odehrává život, znalost podstatného, schopnost nazírání pravé, celkové skutečnosti – to je téma, které již jde mimo téma naší práce. Přesto by pro jeho souvislost s všeobecným vzděláním byla škoda ponechat ho ladem. Přes rozmanitost přístupů, zaměření, výkladů a učení jednotlivých filosofů tu můžeme vnímat společné prvky – v případě antických filosofů je to zejména zaměření na *logos*, řád světa. Vzdělání pak znamená schopnost nazírání logu, jeho přímé poznání. Takové pojetí vzdělání můžeme vidět i u filosofů zcela již svým zájmem obrácených od univerza k člověku, jmenovitě u Sókrata, v základu jehož objektivního racionalismu leží přesvědčení o nadřazenosti logu člověku a nazírání logu jako způsob, jak v lidském životě dosíci pravdy a dobra. Pro antropologicky obrácené filosofy je tedy člověk bytostí myslící a rozumějící, disponující vzdělavatelnou schopností tázat se a vnímat řád světa, a sice duchovním, tedy rozumovým náhledem.

Jiným prvkem různým filosofům společným je konstatování nevyjádřitelnosti tohoto poznání, této zkušenosti, vymykající se v důsledku lidskému rozumu a vyjadřovacím prostředkům. Podobný ohlas slyšíme také u myslitelů, mudrců z různých duchovních a náboženských kultur, mystiků a světců, hledajících nejzazší zkušenost v oblasti posvátného. Zároveň vnímáme, že řada z nich činí alespoň pokus, nakročení k tomu, vyjádřit nevyjádřitelné nějakým náhradním

způsobem – prostřednictvím symbolu, vizuálního obrazce, nějakým všeobecným, všezahrnujícím výrokiem či mantrou. Právě vzdělání pak v jejich pojetí představuje schopnost porozumět tomuto symbolu, umět ho použít jako klíč nebo kód, otevírající bránu úplného poznání, spatřeného a zpřístupněného skrze jeho jednoduchou formu.

U Platóna a v platonismu mají podobný význam *ideje* – ideální předobrazy věcí a jevů, též ideální horizonty lidského jednání, záměrů. V tomto druhém ohledu mají význam nejen výchovný, ale i všeobecně vzdělávací – při neustálé orientaci na ideje jako horizonty překračuje vzdělávací proces, zaměřený na jednotlivosti, úzké hranice a konkrétní rámce těchto jednotlivostí, vevazuje je do sítě stále širších a obecnějších souvislostí.

Ve starověkých kulturách vedle toho nalézáme pojetí (všeobecného) vzdělání coby vzdělání encyklopedického. Jeho nositele, polyhistory, můžeme potkat zejména mezi osobnostmi řecko-římské antiky, ze starověkých kultur nám nejbližší. Snaha zahrnout všechno vědění se objevuje jako součást či jeden ze způsobů filosofického úsilí. V kulturně historických etapách navazujících na doby rozmachu, objevů a nových teorií, jde spíše o snahu systematizovat dosavadní poznání. Práce s tímto korpusem se pak zaměřuje na analýzu a další zpracování materiálů – informací, dat, podnětů – nashromážděných v etapě předchozí. Typicky helénismus: *nejde tak o hledání nových teorií, jako o praktické si osvojení základů a výtěžků internacionální kultury.*¹⁶ Tento přesun důrazu přitom nemusí znamenat proces neplodného kostnatění, ani nevkusný eklekticismus; může být základem tvorby, nového rozmachu a rozletu; ačkoli "velké" dějiny tuto představu nepotvrzují... nevylučují ji v rovině individuálních životů.

Konečně v dobách kulturního úpadku je cílem encyklopedistů, všeobecně vzdělaných kompilátorů, uchovat odkaz, shrnující dosavadní poznání, včas ho uskladnit do stodol, kde bude chráněn pro budoucí – na sklonku antiky to byli učenci jako Boëthius, Cassiodorus, Isidor ze Sevilly a jiní, jejichž dílo, pod benediktinskou i jinou patronací, plnilo svou nezastupitelnou úlohu po celý středověk a jejichž osobnosti se v dobovém kontextu staly předobrazem vzdělanosti právě díky svému encyklopedismu. Přestože encyklopedismus coby metoda filosofického bádání se nakonec ukazuje jako sám o sobě ne zcela plodný, je trvale uznáván jako výraz vzdělanosti a nutný základ pro další tvůrčí úsilí, což v různých dobách inspiruje učence různých směrů.

¹⁶ Kádner, Dějiny pedagogiky I: 112

Pozdně antický Řím nám zachoval pojetí vzdělání jako klíče k morálce. Jednotlivec, římský občan, se učí sebekontrolě, vzdělání slouží k udržení nutného společenského pořádku – *civilitas*.¹⁷ To se zároveň stává součástí a symbolem kulturní identity.

"Pozdně římský stát si vytvořil určitý počet schémat ... Hlavním z nich bylo tvrzení, že obyvatelstvo římského impéria (nebo přinejmenším jeho elita) se díky klasické literatuře, v níž bylo tradičně vychováváno, stalo racionálnější. Racionalita se definovala jako schopnost jednotlivce kontrolovat své tělesné vášně pomocí intelektu. V klasické literatuře našel jednotlivce *příklady* ctnosti a neřesti, které mu při správném promyšlení umožnily kontrolovat smyslovost. ... Pro římskou společnost jako celek větší racionalita znamenala, že její individuální příslušníci podřizují své žádosti vládě psaného práva, které je zárukou spořádané společnosti.

Tomuto smyslu pro nadřazenost dalo další rozměr křesťanství. Vzdělaná římská elita našla v kosmu základní řád, který svou strukturou odrážel řídicí princip, stvořený z předvěkého chaosu. V pohledu přejatém od Pýthagora a Ptolemaia tak vzdálenosti mezi Zemí a planetami zrcadlily harmonické poměry a přesnou proporcionalitu. Křesťanské římské impérium – jako nástupce silného impéria pohanského – přikládalo kosmickému pořádku politický rozměr. Platilo, že žádný pozemský vládce nemůže vykonávat moc bez božího příkazu. Tato idea byla dále rozvíjena a měla podpořit tezi, že římské impérium je zvláštním vykonavatelem boží vůle ke zdokonalení lidstva."¹⁸

Křesťanství poznává, že zděděný obsah vzdělání je neúplný, ba v mnohém závadný. Poznává to z pozice vlastního světónázoru, který se stává dominantní autoritou v kultuře západní Evropy. Reviduje zděděné poznání a přidává věrouku, teologii v přesvědčení, že jedině tak je vzdělání skutečně celistvým. Pro sv. Augustina je vzdělaným člověkem k Bohu obrácený křesťan. Všeobecné vzdělání tady zahrnuje celek vědění, sestavený a uspořádaný podle dominujícího světónázoru. Již tady poznáváme, že celistvost znamená "samonosnou" úplnost, byť třeba sestrojenou z obsahového celku, který je úzce výběrový.

Podobný jev poznáváme i v kulturních dějinách starověké Číny, kde vzdělání znamenalo znalost literárního kánonu,¹⁹ v tradici bráhmanské vzdělanosti i v historii dalších kultur a

¹⁷ Heather, 2002: 232

¹⁸ Heather, 2002: 227-228

¹⁹ Konfucius, 1994: předmluva

civilizací znalých písma nebo alespoň ústně předávané literární tradice. A koneckonců to platí pro jakýkoli kosmologicky sestavený systém vědění.

V podobném smyslu jako křesťanská dogmatika reguluje představu všeobecnosti vzdělání světonázor, nastolený renesančními humanisty. Myšlenkový proud, jehož jsou tito učenci představiteli, sice vyrůstá z dobového myšlenkového kontextu, ale protože otevírá svůj pohled na svět motivům a podnětům dosud neuvědomovaným, nahlíží svět z odlišného úhlu a vidí ho zkrátka jinak. Skutečnost, spatřená z tohoto úhlu, náhle odkrývá krásu utvořenou podle odlišných pravidel, vydefinovaných z antických předloh. Ty podněcují i uchopení skutečnosti prostřednictvím rozumu a její vyjádření pomocí abstraktních symbolů a matematických pojmů. Odkrývá se tak svět v mnohých ohledech nový a porozumění tomuto světu vyžaduje nové způsoby myšlení i vzdělávání.

Všestranné vzdělání je přípravou pro životní poslání, které leží v úspěšném jednání na tomto světě, nikoli ve službě Bohu a přípravě pro svět jiný. Právě vzdělání, otevírající dveře vlastní empirické zkušenosti, vede k poznání, k moudrosti – nikoli asketický, mystický či prostě devocionální supranaturalistický obrat k Bohu či k božskému. (Toto pojetí se bude dále rozvíjet směrem k technické civilizaci novověké a nabývat nových forem podněcených přístupy jednotlivých inovativních proudů vznikajících na poli reformace a diferencujícího se protestantství.)²⁰

Tento náhled není nastolen revolučně jako nějaký náhlý převrat. Obrat k člověku, důraz na věci lidské, pozornost vůči osobnosti člověka, ocenění reálných hodnot pozemského života, ani nové přístupy k chápání skutečnosti a zacházení s ní neznamenají konverzi k pohanskému naturalismu, neznamenají ani odhození všeho středověkého a skok do minulosti. Renesanční antropocentrismus zůstává věřící a víře věrný, sám o sobě se nevymaňuje z jejího rámce. Ještě novověcí vědci jako Bacon a Descartes konají své v důsledku převratné dílo v rámci víry a chápou ho jako rozvinutí možností daných člověku v rámci božího stvoření. Opřen nakonec i o vybrané podněty scholastické filosofie nepřichází ani zcela nečekaně. *Vztah vzkvétajícího humanismu k duchu odumírajícího středověku je mnohem spletitější, než si obvykle představujeme. ... Uprostřed zahrady středověkého myšlení... vyrůstal klasicismus zcela povlovně.*²¹

²⁰ Drtina, 1925: 11, 14, 15 aj.

²¹ Huizinga, 2010: 353

Přesto je renesanční humanismus výhonkem, jehož další rozkvět nakonec plodí podobnou proměnu v obsahu a pojetí vzdělání jakou byla křesťansky věroučná revize na počátku středověku, která uchopila zděděné poznání jako dědictví spadlé do jejích *vlastních* rukou, uchopujících skutečnost svým *vlastním* novým způsobem – něco odhazuje a vydává zapomění, něco chápe novým, vlastním způsobem, další přidává jako vlastní inovaci a vklad. Podobně humanismus, pevně zakořeněn v *zahradě celé dosavadní kultury*: krása vytříbeného stylu v architektuře a literatuře se odráží i v pojetí člověka, takže ideálem se nyní stává (podle vzoru kalokagathie) vyváženě kultivovaný, všestranně vzdělaný světoobčan, harmonicky rozvinutá osobnost, který zůstává věřícím křesťanem, ale nepohrdá již tělesností a zajímá se mnohem víc o záležitosti tohoto života a světa.

Svět antické kultury a klasických hodnot je mu vzorem a předlohou, studium klasických jazyků prostředkem pro přímé studium pramenů i vlastní kultivaci. Teologické obory musí uvolnit místo jazykovému vzdělání, na které se nyní přesouvá důraz, a empirickému, z dogmatického rámce uvolněnému poznání fyzické-přírodní skutečnosti. Vzdělání bude skutečně všeobecným, pokud bude zahrnovat znalosti přírody, jejíž se lidské tělo stává součástí, živých jazyků a v důsledku pak celkový rozhled po světě a jeho záležitostech, porozumění estetickým a filosofickým hodnotám a ideálům, jakož i dovednosti v záležitostech pozemského života. Jeho těžištěm je studium klasických jazyků jako základního prostředku pro veškeré další vzdělání věcné (– tato myšlenka zapustila hluboké kořeny v humanistickém školství a v jejím duchu se později utvářela koncepce klasických gymnázií).

Zde ještě zůstává v silách jednotlivce obsáhnout toto vše a vměstnat průpravu v tom všem do časového rámce, byť za cenu gargantuovského přesycování, jaké si ani v přiměřenějším množství nemohou dovolit lidé, kteří musí zároveň vykonávat dobově obvyklé práce zajišťující živobytí. Možná i proto je humanistickým vzdělancům a způsobům vzdělávání v jejich duchu vyčítán jednostranný zájem pouze o vyšší společenské vrstvy a prohlubování propasti vůči prostému lidu. Tato výtka, někdy přiléhavější, jindy zcela mylná, provází akademické, z humanistických kořenů vycházející přístupy ke vzdělání až do současnosti.

Teprve osvícenství – v té své podobě, která směřuje k budování centralizovaného státu – uvádí představu všeobecného vzdělání do vztahu k všeobecné vzdělanosti. Všeobecné vzdělání tu znamená minimum, které musí znát každý poddaný, aby byl dostatečnou měrou kvalifikován pro své poddanství (uměl např. číst s porozuměním vyhlášky) i pro nové způsoby práce (v době

na prahu průmyslové revoluce) – tímto základem je především základní gramotnost,²² to jest zvládnutí "novověkého trivia", zahrnujícího čtení, psaní, počítání.

Jakmile je vzdělávání pojímáno jako získávání minimálního základu maximálním počtem lidí, jak můžeme pozorovat v osvěcenské pedagogice (a vzdáleně i na prahu středověku, v katechumenských a katechetských školách, ve kterých se jednalo o rozšíření věrouky mezi množství nových věřících), nabývá na významu vyučovací technika, přizpůsobená tak, aby účinkovala při vyučování většího množství žáků různé úrovně. I organizační formy a metody vyučování pak přispívají ke zjednodušování a zestručňování vzdělávacího obsahu, vedoucí až k formalismu. Tak ve středověku působilo všeobecně rozšířené memorování a tělesné tresty, v osvěcenci pak zestručňování a schematizace látky. Spíše menšinové jsou cesty, snažící se o plošné šíření vzdělání tvořivými způsoby, které jako svůj prostředek pro celkové zvýšení vzdělanosti lidstva vyvíjel Jan Ámos Komenský. Jeho stoupenec, Johann Friedrich Hahn na první berlínské reálce zestručňoval látku z učebnic pomocí tabel.

Školské reformy v absolutistických státech, konkrétně tereziánská reforma v našich zemích, jsou inspirovány filantropismem – pedagogickým hnutím usilujícím o spojení německého osvěcenství s výchovnými ideály J. J. Rousseaua, o státní sekularizované školství, o výchovu ke státní příslušnosti překlenující rozdíly v náboženském vyznání. Filantropické vzdělávání je orientováno na praktické životní uplatnění, snaží se dosáhnout rovnováhy mezi vzděláním rozumu a poznáním založeným na smyslovém pozorování a praktických metodách. Jeho obsah zahrnuje živé jazyky, matematiku, reálné předměty i tělesnou výchovu. Ve filantropismu opět poznáváme pojetí všeobecného vzdělání orientovaného na všestrannou věcnost, sloužícího jako základ pro praktické odborné zaměření a praktické životní uplatnění. Filantropismus nastoluje otázku poměru vzdělání formálního a materiálního – vzdělávání obecných schopností a vzdělání založeného na konkrétních znalostech. To je jedna z otázek, přetrvávajících do současnosti.

Vedle tohoto pojetí všeobecného vzdělání jako všeobecně rozšířené minimální úrovně, v reakci na ně a v protiváze k tomu stojí idea všeobecného vzdělání, které naopak představuje metu ve vývoji člověka z nejvyšších – vzdělání, které jednotlivého člověka kultivuje, utváří, otevírá přesahu k nesmírnosti – a k tomu potřebuje široké znalosti nejrůznějších obsahů.

Do své čisté podoby dozrává tato idea nejzřetelněji ve vzdělávacích koncepcích německého novohumanismu. Podle Jarmily Skalkové právě novohumanismus zavádí pojem *všeobecné*

²² K pojmu viz dále

vzdělání, ovšem negativně – vymezováním vůči tomu, čím být nechce, to jest jak vůči "realismu" tak i nižším stupňům všeobecného vzdělání. Záměrně se vzdaluje životu a směřuje do kontemplativních sfér vyhrazených intelektuální elitě, což bohužel v širším měřítku vede k "duchovní nadutosti" a zdůrazňování sociálních rozdílů. (Tolik Skalková.)²³

Novohumanismus sleduje ideál humanity, kdy na prvním místě je člověk jako takový, nikoli životní a společenské potřeby. Použijeme-li pojmosloví Jana Patočky,²⁴ pak ideál humanity míří ve směru průlomu, sebepřesazení – vzdělání pak znamená poznání objektivních hodnot, znalost kulturních faktů, vymykající se osobní zkušenosti a poukazující ke kulturnímu odkazu lidstva v jeho nejvyzrálejších a nejhodnotnějších projevech. Toto staví ideál humanity na první místo a toto chápe vzdělaný člověk jako to podstatné, předcházející ohled na praktické potřeby vlastní i společenské. Samozřejmě, společnost může být tou objektivní skutečností, ke které se jednotlivec přesahuje, nikoli však společnost jako organizace lidí a jejich živobytí, nýbrž společnost jako nositelka kultury, hodnoty, ideálu.

Podobně jako humanismus renesanční i novohumanismus se ke svému vzoru obrací do minulosti, ke kultuře, hodnotám a ideálům klasického antického Řecka. Ale podobně jako předchozí hnutí, čerpající podněty v kulturách minulých, i toto se nakonec stává součástí přítomné skutečnosti své vlastní doby v celé její šíři. Ani ono nehraje pouze hru na minulost, neutíká od přítomné situace, ale vyvíjí se naopak v jejím rámci a s ohledem na ni.

Člověk, který se řídí antickou výzvou "poznej sebe sama", dospívá podle Johanna Gottfrieda Herdera ke dvojímu poznání: Jednak nalézá své schopnosti a touhy, uvědomuje si to, co je (v něm samém) nepomíjející a dokonalé, objevuje metafyzický ideál, kterým je podle vzoru kalokagathie a řecké kultury vůbec člověk všestranně vzdělaný a harmonicky kultivovaný, přičiňující se na povznesení své vlastní kultury. Zároveň ale právě ve srovnání s tím spatřuje, že člověk je *křehká hliněná chýše*, že jeho život je *stín* a jeho údělem *pozemské plahočení*. To na něj apeluje výzvou k lidskosti, což je především lidský soucit s bídou, útrpnost s povahovými slabostmi, snaha o pomoc od nich nebo jim předejít, družnost a snaha o povznesení.²⁵

To je podle Johanna Gottlieba Fichta úkolem vzdělance; jeho nástrojem, cílem i předpokladem je vzdělání. Jde především o vzdělání všeobecné – jakkoli podle Goetha je hlavním cílem mistrovství v jednom určitém oboru, kterému je mnohostrannost vzdělání podložit. *Všeobecné*

²³ Skalková, 2007

²⁴ Srov. dále

²⁵ Herder, 2003

vzdělání musí rozvíjet všechny síly každého člověka, jak jen to jeho nadání a okolnosti dovolují. Právě proto, že člověk bude nutně dříve nebo později vtažen do praktického života a podřizovat se jeho požadavkům, je nutno dát mu do vínku nejprve co nejdůkladnější formální, čisté vzdělání, praví Wilhelm von Humboldt.²⁶ Ve vzdělání jde přitom především o vnitřní kultivaci člověka, až poté o jeho praktické uplatnění.

Vzdělávání v duchu novohumanismu usiluje o vzdělání ducha prostřednictvím idejí. Sleduje kultivaci celého jednotlivého člověka, zejména jeho ducha, všeobecný rozvoj jeho vnitřních sil, zejména pak rozumu a vůle – vnitřní morálky. Podle Johanna Wolfganga Goetha ho připravuje na věčný boj lidských tužeb a lidské odpovědnosti, která tyto tužby musí omezovat, neboť skutečná svoboda je až ve vítězství člověka nad sebou samým: *Z moci, která poutá všechny bytosti, se osvobozuje ten člověk, který překonává sám sebe.* Vnitřní kultivace pak orientuje sebevýchovu.

Jde tedy o formální vzdělání, ve kterém se rozvíjí *rozum*, chápající všechno použitelné, krásné a ušlechtilé... *intelligence*: ušlechtilá výsada člověka, nepostradatelný nástroj jeho určení... a *utvrzená silná a dobrá vůle*. Prostředkem formálního rozvoje je ovšem vzdělání materiální, obsahové, čerpající z klasického kulturního odkazu a posléze kriticky vytříbeným okem pátrající i po hodnotných reáliích v okolním světě. Důraz na výběr obsahu vede k zaměření na kanonické texty, proto všeobecné vzdělání nabývá podoby vzdělání humanitního. V té podobě je dědictvím, působícím až do současnosti. "Dnes obnáší jednak objemnou a mnohvrstevnou, vysoce heterogenní usazeninu zatuchlých učebních látek spolu s rovněž nesourodou soustavou kritérií toho, co je základní a druhotné, podstatné a vedlejší ..." vidí Zdeněk Pinc;²⁷ my však později přihlédneme ještě k akademickým teoriím, jejichž vztah k humanitnímu dědictví máme spíše na mysli.

Stěžejním prostředkem jsou klasické jazyky, uchopené filologickým přístupem – v literárním vzdělání nejde tolik o gramatický rozbor, ale o sdělení vybraných autorů. Nejde ani o povšechnou znalost kompletního literárního kánonu, ale o důkladné poznání vybraných děl a idejí, kterých nemusí být příliš. Novohumanistické literární vzdělání tedy rozhodně vnímá všeobecný rozměr nikoli v široké všestrannosti a encyklopedické kvantitě, ani v akademické bezúčelnosti, ale v hlubokém a kvalitním porozumění konkrétnímu dílu v jeho nejširších souvislostech a rozmanitých vrstvách věcné skutečnosti, které člověka vzdělává a kultivuje.

²⁶ Převzato z: Cipro, 2002

²⁷ Pinc, 1998: 24

Takové zaměření na hloubku však přesto vyžaduje i široký záběr poznatků, i při něm je tedy nezbytný ohled na vhodný poměr mezi šířkou a hloubkou. Nebezpečí, že se z hloubky stane studna, omezující rozhled na jeden úzký průzor a bránící tak svému vlastnímu smyslu je stejné jako desertifikace široké plochy, na které nejsou k nalezení než kostry pojmů.

Kultivace předchází následné praktické uplatnění či odborné zaměření; podle Humboldta *všeobecné a speciální vzdělání musí být zřetelně odděleno*. Všeobecné vzdělání v novohumanistickém pojetí je ryze teoretické.

Nastolená otázka vhodného poměru mezi kvantitativně širokým rozhledem a kvalitativně hlubokým záběrem není jen věcí novohumanistického pojetí, je to jedno ze stěžejních témat pedagogiky a didaktiky jako takové. Její naléhavost narůstá i v historické etapě navázané na "vědecko-technickou revoluci", kdy na sebe vzdělávání klade úkol v podstatě nesplnitelný – zahrnout do obsahu vzdělání (veškeré?!) vědění z různých oblastí vědy a kultury. Problém je v tom, že zejména věda ve sledovaném období, tedy zejména v desetiletích následujících druhou světovou válku, navyšuje objem poznatků a informací do nebývalé šíře a rychlost jejího vývoje v nastoupeném směru je nesnadno dostižitelná i pro filosofii vědy, ještě nesnadněji pak pro mechanismus didaktické transformace.

Opojení z tohoto rozvoje stimuluje v uvedeném období i pedagogický proud, usilující o uvedení obsahu školního vyučování do souladu s moderní vědou a technikou. Do obsahu všeobecného vzdělání tak pronikají (didakticky zpracované) nejnovější poznatky v rozmanitých oborech, nové pojmy i metody poznání. Kanonizaci si nárokuje množství poznatků přírodovědných, včetně přírodovědeckých metodologií – to obratem nastoluje problém "nabobtnávání učiva" a jeho dalšího tříštění, problém uspořádání a zapracování současných trendů do sítě poznání (a učiva) již zavedeného ("tradičního"). Objevuje se i otázka, přesahující dalece mimo rámec pedagogiky: zda je věda, při své problematičnosti, tím pravým a jediným zdrojem poznání, potažmo obsahu vzdělávání.

Při přetrvání "tradičních" (již zavedených a déledobě ustálených) forem výuky, tedy strukturace učiva do jednotlivých vyučovacích předmětů, vede "nabobtnávání učiva" ke zvyšování počtu vyučovacích předmětů a jednoduše k úplnému vyčerpání kapacity. To si nakonec vynucuje důraznou revizi jak obsahu, tak forem vzdělávání. Zkoumání této problematiky již ponecháme do dalších částí práce.

Historická pojetí všeobecného vzdělání

Náš pohled do historie se zaměřil zejména na některá období, významná pro vývoj pojetí všeobecného vzdělání. Tak klasická antika nastolila ideál kalokagathie a vzdělání komplexního všeobecného; římská antika pojem *civilitas*, zaměřující vzdělání do roviny, na které se propojuje jeho mravní a sociálně-politický význam; křesťanství přineslo pojetí vzdělání určené dominantním světonázorem; humanismus orientaci na uskutečňování životního záměru; osvícenství představu všeobecné vzdělanosti; filantropismus "vzdělání pro život"; novohumanismus vzdělání jako kultivaci člověka; "vědecko-technická revoluce" vzdělání transformující poznání získané vědou a projevující se v životě současného člověka.

Tento zřetelný pohled do historie pojmu nám tedy ukázal různá pojetí všeobecného vzdělání, která můžeme shrnout následujícím způsobem:

- Minimum – minimální vzdělání potřebné každému občanovi, poddanému, pracovníkovi, členovi společnosti, společenské komunity...
- Základ – všeobecné vzdělání jako základ výchovy, základ pro další rozšiřování, pro další, konkrétnější a individuálnější životní cestu, případně základ odbornosti – základ praktického jednání, ať již orientovaného individuálně (praktické životní uplatnění, úspěšné jednání na tomto světě) nebo společensky (řečník-odborník coby vzdělaný občan, člověk)
- Znalost kulturního odkazu, formulovaného jako literární kánon – ta je, s ohledem na kapacitu člověka, buď omezena na určitý obsahový výčet a směřuje k jeho důkladnému poznání, nebo v krajním případě směřuje k encyklopedismu, polyhistorii – shrnutí a systematizace vědění
- Podobně tomu: Kulturní světonázor – všeobecné vzdělání sloužící k orientaci v dominujícím světonázoru a k integraci člověka do kultury na něj vázané, k zakotvení jeho sociální morálky a kulturní identity
- Všestrannost, integrovaná všestrannost – celostní (nejen intelektuální či literární) vzdělání, kalokagathia
- Maximum – vzdělání jako meta nejvyšší – filosofické vzdělání, směřující k nazření až mystickému – poznání pravých základů, na kterých stojí svět a podle kterých se odehrává život, znalost podstatného, schopnost nazírání pravé, celkové skutečnosti – nazírání a přímé poznání logu, později Boha či božského, ideje jako ideální horizonty...

Další škálou, na které můžeme vyjádřit tuto novou rozmanitost hledisek, je tedy škála napjatá mezi pól všeobecného vzdělání coby minimálního základu, společného všem lidem dané společnosti, a pól všeobecného vzdělání coby prvku individuálního osobnostního rozvoje, případně duchovního rozvoje osobnosti – všeobecného vzdělání coby vznešeného cíle či jednoho z cílů či perspektivy nějakého směřování.

Porovnáme-li tuto škálu s tou, kterou jsme napjali výše, a propojíme-li jejich póly, pak na jedné straně najdeme společenské a institucionální pojetí vzdělání, ve kterém jde především o minimální základ, na druhé straně osobnostní pojetí, kde vzdělání je cílem či perspektivou rozvoje (kultivace) osobnosti.

Všeobecné vzdělání jako nezbytné minimum, minimální základ

Chceme-li vymezit všeobecné vzdělání jako minimální množství poznání, potřebné každému člověku coby členu dané společnosti, pak se musíme ptát: potřebné k čemu? – Jaký člověk to má být, je-li mu potřeba takového vzdělání a neobejde-li se bez takového minima? Čeho má být vzdělanostní minimum základem?

V době tereziánské školské reformy se měl každý člověk naučit číst, psát a počítat. To byl všeobecný základ. K čemu? Aby se každý člověk mohl prostřednictvím tohoto vzdělání stát dobrým poddaným a pracovníkem. Možná i proto, aby mohl pokračovat v dalších studiích, ale určitě proto, že každý, kdo měl být dobrým poddaným a pracovníkem, musel umět číst, psát a počítat. To byl základ vzdělání – nezbytný, minimální, společný všem lidem, ze své podstaty všeobecný.

Podobně dnes, kdy do nezbytného, společného, minimálního všeobecného základu spadá kromě novověkého trivium ještě řada dalších znalostí a dovedností – nezbytných k čemu? K tomu, co si současná společnost nárokuje jako samozřejmost, co požaduje a očekává od každého svého člena – aby se, bez ohledu na další své osobní cíle a záměry, mohl stát občanem, tvořivým, pružným a komunikativním pracovníkem, celoživotně se učícím člověkem, prožívajícím plně a spokojeně svůj život v rámci rozmanitých komunit a vztahů jako člen společnosti, ohleduplný vůči životnímu prostředí, na které je společnost existenčně vázaná. Všeobecné vzdělání ve svém "minimálním" pojetí tedy zahrnuje všechny znalosti, schopnosti a dovednosti, které každý potřebuje, aby byl takovým člověkem, občanem, členem společnosti a pěšákem na pracovním tržišti, jak si dnešní doba, oproti dobám minulým jistě všeobecně náročnější, žádá.

Stále jde o minimum, protože takové vzdělání potřebují všichni, bez ohledu na to, co všechno dalšího ještě chtějí a mohou znát a umět, nezávisle na tom, čím dalším jsou. Toto je očekáváno a nárokováno od každého. To jsou základy, na kterých je možné budovat stavbu vzdělání podle toho, nakolik zručným budovatelem daný člověk je. Z hlediska společnosti a systému jejího uspořádání je třeba uvažovat i o lidech, kteří nakonec nepostaví již nic dalšího. Proto je všeobecné vzdělání z hlediska institucionalizované společnosti minimálním základem. Předpokládá se totiž, že pro stabilitu a fungování společnosti je nutné, aby všichni její členové nějaký takový základ měli.

Teprve nad to může být jednotlivec čímkoli dalším a skutečně málokdo nepočítá dál – velká část nositelů základního vzdělání pokračuje ve vzdělávání na sekundárním stupni, kde se stává tím či oním, (případně směřuje k tomu, aby se tím stal teprve na stupni terciálním), ale v každém

případě vedle případného konkrétního odborného zaměření je tady dalšímu rozšiřování vystaven i všeobecný základ, se kterým na pokračující stupeň vstoupil. Je nepochybné, že čím vyšší vzdělání chce dosáhnout, tím širší musí být základy, na kterých bude stavět – a to neplatí jen pro aspiranty vzdělání nejvyššího. Proto sekundární vzdělávání vždy působí i na další rozšiřování vzdělání všeobecného, a to i na školách odborného zaměření.

Všeobecné vzdělání se tedy rozšiřuje spolu s jakýmkoli dalším vzděláním, které jednotlivý člověk nabývá. Tak je tomu u jednotlivců, kteří se mohou zastavit na základním stupni nebo naopak pokračovat v rozšiřování a prohlubování svého vzdělání zdánlivě do nekonečna. Je tomu tak i ve vzdělávací soustavě a s ohledem na důvody, které dále předložíme, tomu tak musí být, pokud má jít o soustavu dobře navrženou. Při pojetí všeobecného vzdělání tedy nemůžeme zůstat u toho, že jde o minimální základ, společný a nezbytný všem lidem v dané společnosti. Takové pojetí je důležité z institucionálního hlediska jako položka, nezbytná pro organizaci vzdělávání a vzdělávací politiku. Pokud však uchopíme všeobecné vzdělání jako ideu,²⁸ pak cesta k němu skutečně nemá konce, neboť může v maximální míře zahrnovat veškeré poznání lidstva. Ať se z něho pro účely vzdělávacích institucí vybere větší nebo menší část, důležité je, že idea, celek poznání jako takový, tím zůstane nedotčen.

Autoři Pedagogické encyklopedie vnímají "obecné vzdělání" ve trojím smyslu: "1. encyklopedické, máme-li na zřeteli vědomosti; 2. biologicko-psychologické neboli subjektivní, rozumíme-li jím harmonický výcvik všech schopností člověka; 3. sociologické, pokud myslíme minimum vědního vzdělání, které vyžaduje společnost od svých vzdělaných členů – v materiálním smyslu blízké prvnímu, je-li předpokladem pro příslušnost inteligenci určité množství konkrétního vědění."²⁹ To je vyjádření autorit, o které můžeme opřít naše vlastní, neboť se zdá, že i ony vnímají tuto sociologickou rovinu jako kvantitativní vyjádření určitého množství vzdělání v prvním smyslu, tedy coby vědomostí. Ty se přitom mohou navršit až do výše encyklopedismu, čemuž můžeme rozumět jako obvyklému výrazu pro nesmírnost vědění, dosahující hranic poznání veškerého.

Zůstaneme-li u pohledu na všeobecné vzdělání pojaté jako minimální základ vzdělání, tedy minimální část poznání, vybranou z poznání veškerého, tedy jako nejnižší úroveň mezi těmi,

²⁸ Idea (Olšovský, 2018: heslo Idea) – to viděné zrakem (vědoucí a probuzené) myslí, myšlenka, představa; vnitřní pravdivá podoba (řecky *idea*, vid, vzhled, vzezření, podoba), bytnost věci (*eidos*), co jest (řecky *ti esti, estin*), pravé (původní) bytí (stálost ukazování se, esence, duch) – má charakter příčiny (řecky *aitia*). Jde o zjasněný obraz obecná, čistou nadpředmětnost, o skutečné/nejsoucnejší či pravé jsoucí, nejnescrytější nescryté (*to ontós on, aléthós on, aléthinon, theion*)

²⁹ Chlup, Kubálek, Uher, 1940: heslo Vzdělání

kterých lze vzděláváním dosáhnout, ukazuje se, že čím početnější a rozmanitější je skupina, která má dosáhnout dané úrovně, tím je ta vybraná část užší a základ minimálnější. V klasickém Řecku se vzdělávání týkalo pouze málo početné a vcelku homogenní společenské skupiny, takže již výchozí základ vzdělání byl poměrně široký. V moderním státě, jehož občany jsou prakticky všichni jeho obyvatelé, je společnost velmi heterogenní a společný základ – tedy vzdělání, které musí získat všichni – se stává skutečně minimem, neboť musí být nutně zmenšen na míru nejnižšího požadavku.

Rozdíl proti antice je velmi kontrastní: celkové poznání, které je možné získat, je patrně mnohem objemnější, jeho základy, požadované po každém člověku, naopak mnohem nižší. To je celkem neškodný důsledek všeobecné demokratizace v součinnosti s rozvojem vědy.

Dá se říci, že objem a kvalita vzdělání, stanoveného v dané společnosti jako minimální základ, je jedním ukazatelů její vzdělanosti. Jednoduše řečeno: vzdělanost ve společnosti je tím větší, čím větší je vzdělání, které dosahuje každý její člen. Moderní stát, pro který je vzdělanost ukazatelem vyspělosti, pak zvyšuje své nároky a očekávání na vzdělání svých obyvatel a jeho snahou v oblasti vzdělávání je rozšiřování úrovně všeobecného vzdělání. Ve starším pojetí se to projevovalo sycením objemu znalostí, v současnosti spíše precizováním profilu ideálního občana, vybaveného širokou škálou jemně diferencovaných kompetencí.

Dosahování tohoto cíle pak probíhá zcela v souladu s povahou konzumní společnosti: člověk je uveden na přebohaté tržiště poznatků, "možností" a informací a žádá se po něm, aby okusil od každého něco. S ohledem na hranice jeho kapacity často nezbyvá, než zvolit a přijmout zjednodušující přístup. I to je v souladu s povahou společnosti, masově upřednostňující jednoduchost. Na chápavé vnímání složitějších jevů (náročnějších kompozic, problematičtějších informací, víceznačných citů apod.) se nedostává kapacity, člověk vůči nim není kompetentní a chybí čas i síly nutné k tomu, aby tuto kompetenci rozvinul. Byla by to jemná a dlouhá práce, ale při obsahovém přetížení školy i volného času je třeba hledat protiváhu jednostrannosti a od vzdělávání a rozvíjení kompetencí spíše zaujmout odstup. Nelze-li se vyhnout množství obsahu, pak se řešením nabízí úprava jeho podoby, umožňující jeho zvládnutí v požadovaném množství. Zjednodušování všech jednotlivých položek vyplývá jako podmínka uchopitelnosti – a již tu máme poptávku po prepisech děl klasické literatury, po jednodušším písmu, po jazykovém vzdělání zaměřeném na porozumění holé informaci...

Odhazování "balastu", který není nezbytný k praktickému uchopení, pro praktické žití – a reduktivní důraz na toto "praktické žití", či dokonce holé přežití, jako takový – je typický pro

pozdní kultury, blížící se svému zhroucení a zániku, či se již nacházející v období trouchnivění, jako byla třeba kultura pozdní antiky po zániku říše římské, ale ještě před rozvinutím kultury křesťanského středověku. Nechci zde klást historické paralely, nemusím však ani poukazovat k tomu, že se v řadě prvků samy nabízejí.

Radikálním "alternativním" řešením je odmítnutí obsahu všeobecného vzdělání, přesněji odmítnutí toho, že jeho základ má mít takový objem. Zde se nám ale opět připomíná otázka vhodného poměru mezi šířkou a hloubkou vzdělání, na kterou záhy obrátíme pozornost.

Vhodný poměr mezi šířkou vzdělání a jeho hloubkou

Chceme-li tyto dva příklady blíže charakterizovat, obraťme se ještě zpět k rozlišení vzdělání všeobecného a odborného. Prohlubování vzdělání není nic jiného, než jeho rozvíjení ve směru jisté odbornosti. Jakýkoli poznatek, prohlubující znalost určitého konkrétního tématu, je krokem ve směru odbornosti. Ať již se jedná o zaměření k problému technického rázu nebo do sféry oboru přírodovědného, humanitního, o rozvoj praktické dovednosti, jazykové, manuální či jiné, nebo teoretického vědění, jeho výsledkem je prohloubení konkrétního poznání, poznání v konkrétním směru, který zaměřuje pozornost a zužuje zorné pole na úkor širokého, všeobecného rozhledu. Toto úzké zorné pole konkrétně zaměřené pozornosti je výrazem odbornosti.

Všeobecné poznání pak znamená široký rozhled. Každý odborný poznatek je vpleten do sítě souvislostí a vztahů k dalším poznatkům, každé pole odborného poznání je součástí krajiny, kterou je možné přehlížet všeobecným pohledem. Jak pravil Alfred North Whitehead, "pro věci je určující vztah, kontext, souvislost, nikoli jejich izolované bytí".³⁰ Jeho filosofie v tomto případě komentovala Senecu: "Vše má své místo, celé dílo je spředené z jednotlivých myšlenek, takže nic nemůžeš vytrhnout, aniž je porušíš. Nezakazuji ti pozorovat jednotlivé údy, jen když nezapomeneš na celého člověka."³¹

Správný poměr mezi hloubkou a šířkou vzdělání je pak tedy v součinnosti těchto dvou pohledových směrů – v navazování jednotlivých odborných poznatků na širší síť. Všeobecné vzdělávání pak směřuje ke schopnosti vnímat jednotlivé odborné poznatky vevázané do této sítě – vnímat je ve vztahu k dalšímu poznání. V krajní, čistě abstraktní podobě je každý poznatek poznatkem odborným a všeobecné vzdělání je pak vědomím souvislostí.

Všeobecný pohled otevírá souvislou krajinu, kde lze kopat studny. Každá studna je vykopána v podloží, ze kterého do ní prosakuje voda. Ta je tím hojnější a lepší, čím jsou stěny studny propustnější a podloží nasycenější. Čím širší je rozhled po krajině všeobecného poznání, tím více lokalit pro kopání studen konkrétních odborností ukazuje. Všeobecné vzdělání proto není pasivním doplňkem odbornosti, je její podmínkou a prostředím. Všeobecný pohled je orientován horizontálně, odborný do hloubky, pod povrch lokalizovaného místa. Zároveň je třeba říci, že všeobecné poznání není jen šířka povrchu, je i tušením hlubších horizontálních vrstev, ke kterým je třeba se na vhodných lokalitách prokopávat.

³⁰ Whitehead, 2000

³¹ Seneca, 2018: 88

Idea všeobecného vzdělání v plné šíři

Zkusme nyní pokročit k ideji všeobecného vzdělání, oproštěné od omezení skutečností a podmínkami, omezujícími jeho rozvoj do maximální šíře. Zde již všeobecné vzdělání vplývá do jednoty se vzděláním jako takovým – v návaznosti na předchozí: jde o poznání všech odborností ve všech jejich souvislostech a vzájemných vazích, poznání celé šíře ve všech hloubkových vrstvách – jakési "3D poznání"; (čas do toho zatím nezaplétáme a upokojme neklid zvědavého ducha zahrnutím času mezi ty souvislosti).

Takové nahlédnutí ideje, vidění světa vcelku, věku v jediném dni, kdy "závoje časů rozhrnují své tajemné záhyby",³² se občas dostane mystikům či bytostem na vyšších stupních duchovního vývoje, jak poznáváme z hagiografií a legend. Dostalo se Ardžunovi, kterému Křišna ukázal univerzum ve svých otevřených ústech,³³ dostalo se sv. Benediktovi ve světelném paprsku.³⁴ Jistě bychom dohledali vědecko-fantastické pedagogy, kteří toto uchopili za obsah a cíl svého vzdělávacího projektu. Vztah k takovému celku poznání, uvolněný od aspirace na okamžitou úplnost, skutečně není bez významu. Co jiného orientuje naše vzdělávání a poznávání vůbec, než vědomí celku, idea ve smyslu ideálního horizontu, ke kterému směřujeme, a který doufáme dosáhnout? Sklonem lidské přirozenosti jsme vedeni do vztahu k celku, ať již je v našich možnostech uskutečnit ho hned či později. Musíme proto vůči němu zaujmout nějaký postoj, který se stane naším východiskem.

Především je třeba říct, že vztah, i vztah ryze duchovní, působí na obě strany. Celek v člověku vyvolává údiv, objevující se u zrodu filosofie. I její vývoj však dříve či později staví člověka před otázku jeho vlastního vědomí a vnímání, ovlivňujícího poznání. Proto také člověk působí na celek, který vydán v pln "automatickým" mechanismům a sklonům lidské psychiky, podléhá v jeho vědomí proměnám, takže výsledkem je pak obraz celku, jak se promítá ve vědomí člověka. Tento mechanismus proměny skutečnosti v její obraz ve vědomí člověka je zřejmě pro možnost jejího "střízlivého" poznání nevyhnutelný.³⁵

Mezi psychické procesy, které bychom měli vzít rozhodně v úvahu, a které v základu lidské psychiky podporují její vyšší, rozumovou činnost, patří v první řadě percepční mechanismy, principy organizace vjemového pole jako třeba *grupování*, poukazující mimo jiné k tomu, že každý člověk od okamžiku zrodu svého individuálního vědomí usiluje o celistvé poznání. S

³² Deml, 2014: 534

³³ Bhagavadgíta – Zpěv vznešeného, 1999

³⁴ Verzich, Opasek, Valík, 1992

³⁵ Základní psychologická literatura: Helus, 2011, Čáp, Mareš, 2007, Balcar, 1991

percepceí bezprostředně souvisí strukturace, utváření struktur, do kterých jsou jednotlivé vjemy, poznatky, informace zařazovány. Duševní dění je organizováno v určitých strukturách, prožívání a zkušenost jsou vestavěny do předem daných struktur. Předmět vnímání, ale i myšlení tvoří útvary či celky – vyčleněné celky, útvarové fenomény – které předcházejí jejich jednotlivým částem. Tvorba celistvého poznání, zařazování nových poznatků do již existující struktury, její uspořádání do celku – to jsou psychické funkce lidské mysli, založené v samotné její povaze.

Toto vědomí celku si lidská mysl zachovává i v průběhu času, kdy je ve vztahu se světem vystavena proměnám. Diferencuje celek a rozlišuje v něm konkrétní jednotlivosti, ty zároveň integruje, zahrnuje do obrazu celku, který se tím může proměňovat, ale stále přitom zůstává koherentní a celistvý. Poznání tak zůstává celistvé i ve svém rozvoji, syceném novými informacemi, neustále přicházejícími z okolního světa i vnitřního prostředí. Ve styku s ním se podle Jeana Piageta přizpůsobuje na jedné straně proměnou sebe sama podle podnětů z okolí, na druhé straně úsilím o změnu prostředí podle sebe sama: "Každý nový spoj je integrován do dřívějšího schématu či struktury. Organizující činnost subjektu je tedy nutno pokládat za stejně důležitou, jako jsou spoje mezi vnějšími podněty. ... Tyto podněty pak budou uvedené struktury měnit a obohacovat a povedou k novým asimilacím."³⁶

Jakkoli v konkrétní chvíli může jeden z těchto adaptačních mechanismů převažovat, celkově spočívá adaptace v jejich rovnováze, která je rovnováhou mezi skutečností a jejím obrazem v mysli. Člověk usiluje o celistvost a koherenci i přesto, že nakonec se celek poznání může ukázat natolik obsáhlý, že i nejširší dosažitelné poznání je proti němu jako zrnko písku proti oceánu, smítka prachu proti velehorám.

³⁶ Piaget, Inhelder, 2014: 12-13; vývojová psychologie dále podle: Vágnerová, 2000, Langmeier, Krejčířová, 2006

Celek poznání

Co je tím celkem? Seberme odvahu a nahlédněme na plody myšlení fenomenologických filosofů. Podle Jana Patočky je tu "jakási nadvěc, nadpředmět", jakýsi souborný celek, uvnitř kterého se odehrává jakákoli každá zkušenost. "Není to ovšem celek věčný, předmět nebo soubor předmětů, nýbrž, aby se tak řeklo, celek významu ... významový celek, který nikdy nelze úplně objektivovat ..." To znamená, že "tento celek přesto, že je skutečným celkem, jehož všechny momenty se drží navzájem, není žádné konkrétní ani opět pouhým abstraktem z konkrétní" – je to celek "původně navždy nepředmětný, ale předmětnosti v jejich smyslu určující" – teprve na jeho podkladě je možné univerzum, "vesmír jako soubor všech jsoucích věcí".³⁷

Fakt, že my, jako bytosti postavené do tohoto univerza, nemůžeme celek vcelku poznat, není dán jen kapacitou našich schopností, ale i samotnou povahou tohoto celku. Neboť "není základní svět ničím jiným než světlem, které sice námi – tím, co jsme označili jako *cestu* – jest umožněno, na druhé straně však cestu opět umožňuje tvorbou orientace, porozuměním tomu, co nás obklopuje, co v nás se tvoří ..." ³⁸ To znamená, že celek, který je nám dán v podobě a prostřednictvím univerza coby souboru všech jsoucích věcí, je určen světlem našich smyslů a našeho vědomí. Světlo světa, které je námi samými, vytváří toto univerzum, které stojíc v tomto osvětleném kruhu umožňuje orientaci v sobě samém, své pochopení i další explikaci: "Cesta našeho života tvoří si sama světlo, svůj svět." ³⁹

Rámec, jakousi hranici tohoto osvětleného prostoru, který je univerzem naším / pro nás, Patočka nazývá horizont. "Horizont je cosi explikovatelného. Co lze z něho explikovat, jsou dílem věci samy, dílem však též další horizonty, které mohou samy též implikovat horizonty jiné atd., až se konečně přejde k věcem." Posléze zůstává fakt, že "všechny horizonty jsou mezi sebou v určitém vzájemném spojení, že nejsou nikterak navzájem izolovány", vždy je možno "celkovou orientační mapu horizontového vědomí najít. To však znamená, že horizontové vědomí tak jako prožívání vůbec tvoří jediný celek. Tento poslední, nejvyšší celek, který je ve všech horizontech explikován a sám žádný neexplikuje, nazýváme svět." ⁴⁰

Hans-Georg Gadamer vnímá celek jako "v zásadě vše, kam až se dokáže rozšířit a pozvednout naše nahlédnutí". Chápe ho fenomenologicky jako škálu jednotlivých názorů světa, utvářených rozuměním v rámci řečové zkušenosti. Poukazuje na to, že tady není žádný "svět o sobě",

³⁷ Patočka, 2014: 54-55

³⁸ Patočka, 2014: 55-56

³⁹ Patočka, 2014: 68

⁴⁰ Patočka, 2014: 80-81

kterého by tyto jednotlivé světonázory byly součástí. Jejich rozšiřování tedy není orientováno nějakým již hotovým celkem, do kterého by jednou dorostly, ale probíhá rozšiřováním společného horizontu, dosahovaného skrze rozumění v rámci řečové zkušenosti.⁴¹ Ozvěnu tohoto poznání budeme moci zaslechnout i v dalších kapitolách naší práce.

S náhledem celku se setkáváme již u nejstarších myslitelů. Byli to milétské fyzikové, kteří v prvotním údivu spatřili svět jako něco celistvého a nasměřovali svou pozornost na hledání jeho podstaty. O to usiloval i Hérakleitos z Efesu: *Ono společné – počátek a konec na obvodu kruhu.*⁴² *To jedno moudré – vědět, že důmysl, byť kterýkoliv, všechno řídí skrze vše.*⁴³ – *Každé pochopení nějaké jednotlivosti i jednotlivého vztahu – kterýkoliv důmysl – propojuje všechny vztahy k celku společného světa významů. "Jedno" neřídí "všechno" silou. Neřídí je ani z nějakého vrcholu hierarchické pyramidy řádu bytí. Princip veškerenstva je všude, žádný není privilegovaný. "Jedno", čili "moudré" je "vědět že", že cokoliv, že "všechno skrze vše", že bez vnější síly. Toto vědět, to souvisí s životem i s tím, co lidové podání považuje za nejvyšší božství.*⁴⁴

V náhledu a pojmání celku pokračovala filosofie i v dalším svém vývoji, v rámci platonismu, stoicismu, novoplatonismu, který věnoval významnou pozornost univerzu coby organicky pojatému celku, jehož součástí je člověk, a v němž hrají důležitou úlohu vzájemné vztahy. U těchto pramenů docházíme představy celku jako nadosobní skutečnosti, vůči které se člověk vztahuje tím, jak v duchovním úsilí překračuje sebe sama. Takový přístup charakterizuje i středověkou mystiku; v otázce po celku přitom není třeba přísného rozlišování mezi mystikou "velkou", připravující aspiranta prostřednictvím přísného náboženského pojetí na zjevení, a "malou", která je představitelnější i sekularizovanému oku jako praxe meditativní, obracející se ke zkušenostem s překročením sebe sama, s transformací vlastního ega a spojením s tím, co člověka přesahuje v kontextu zkušenosti běžného, každodenního života. Tématem jiné práce by pak mohlo být zkoumání toho, nakolik jsou moderní ideje všeobecného vzdělání (racionalistická, novohumanistická) sekularizovanou podobou mystické zkušenosti. Spinoza například ryze racionalistickou metodou usiluje "vést všechny vědy k jednomu účelu a cíli – totiž aby byla dosažena, jak jsme řekli, nejvyšší lidská dokonalost".⁴⁵

⁴¹ Gadamer, 2020: 381

⁴² Hérakleitos, B 103

⁴³ Hérakleitos, B 41

⁴⁴ Hérakleitos, 1993: 58

⁴⁵ Hemelík, 2006: 219

Sekularizované pojetí sebepřekročení rozvíjí i moderní psychologie. Jungův model osobnosti může být typickým obrazem i pro jiné modely, utvářené nezřídka v rámci myšlení vyvazujícího se z rámce racionalismu a chápající vlastní osobnost lidského jedince, jeho "bytosné Já", jako drobné jádro v mnohem širším, všeobsahujícím nadosobním celku.⁴⁶

⁴⁶ Psychologická literatura viz poznámku výše + Jung, 1999, 2018

Způsoby náhledu celku

Zkusíme-li považovat celek poznání za předmět všeobecného vzdělání, pak se musíme ptát po způsobech a metodách směřujících k jeho náhledu.

Nejzazším ideálem poznání může být vševědění – vnitřně propojený celek veškerého vědění, dosažitelný pouze individuálně a zřejmě jen mimoracionálními prostředky. Povznese-li se člověk natolik, že se začne dotýkat jeho okraje, rozvíjí svůj individuální způsob přemostění té dalekosáhlé vzdálenosti, dělíci ho od dané ideje. Za poslední "předracionalistický" pokus o uchopení celku jedincem může být považována Komenského Pansofia.

Pansofia neboli Pantaxia je souvislý řetězec všech věcí bez jakéhokoli přerušení, umožňující jedním pohledem, jediným nazřením mysli přehlédnout všechny věci – tedy vše, co kde vůbec je, v tom pořádku, v jakém to je, a v takovém uzpůsobení, v jakém to je.⁴⁷ Pansofie tedy není pouze *vševědou*, která by shromažďovala *veškeré* poznatky, nýbrž *všemoudrostí*, jejímž cílem bylo najít ve vědění to podstatné, promyšleným výborem z poznání o celku světa, uspořádáním podstatného z hlediska cílů a obsahu vzdělání.⁴⁸ Vševědění pak není encyklopedismem, zahrnujícím veškeré poznatky, ale vědomím jednoty světa, poznáním věcí nikoli v jejich jednotlivostech, ale v úplném, souvislém řetězu.

Komenský se nachází mezi "starým" přístupem, který skutečnost vnímá holisticky a člověka podřizuje vyššímu řádu, a novověkým pojetím, které je založeno subjektivisticky, empiricky a sleduje technicko-praktické cíle. Svět vnímá a chápe jako jednotný harmonický celek, jehož je člověk obrazem – mikrokosmem v makrokosmu. Také výchova má být harmonická a týkat se celého člověka. Učivo je celistvé, spjaté jednotnou ideou. Jde tedy o holistické pojetí, kde vědění je uspořádané podle řádu bytí – Komenský hledá předanalytické poznání, metodu, jak poznat svět naráz. Již v jeho době je však toto považováno za překonané a nereálné.

Způsob náhledu pro novověkou civilizaci určující podává racionalistická filosofie, a to především ve svém zakládajícím projevu, jehož autorem je René Descartes. Z jeho pravidel poznávání vyplývají i jeho čtyři principy racionálního vzdělávání: 1. hledání nepochybného, 2. rozdělení problému, 3. stoupající náročnost směřující až do roviny celkového řádu, 4. úplné výčty, obecné přehledy.⁴⁹

⁴⁷ Podle: Komenský, 1992a: 52; srov. též Komenský, 1992b: 548 (doslov Jana Patočky)

⁴⁸ Podle: Čapková, 1992: 14

⁴⁹ Převzato z: Štverák, 1991

"Svět je tu proto, aby byl subjektem poznán a oceněn, a subjektu svět zase poskytuje podporu a schválení jeho nejlepších aspirací. ... Pokud se člověk správně řídil instrukcemi, byl úspěch zaručen", jak objasňuje Ernst Gellner.⁵⁰ Na základě takového uchopení celku Descartes a jeho následovníci, to jest veškerá moderní měšťanská kultura, stanovuje přesná pravidla pro své chování a jednání, pro svou práci a myšlení – "především tedy žádný spěch, žádný nepořádek ... všechny problémy mají být rozděleny do největšího možného počtu částí ... člověk má postupovat co nejmetodičtěji od jednoduchého ke složitějšímu ... Dělej v dané chvíli jen jednu věc. Podrobuj své konání přesné a zkoumavé revizi, která je bude posuzovat podle jasných, srozumitelných kritérií."⁵¹ Tento *kognitivní vlastnický individualismus* je podle Gellnera výraz odporu vůči kulturně danému "příkladu a zvyku", vedený touhou po oprostění od jakékoli zadluženosti. Upřednostnění takového oprostění za cenu odhození veškerého kulturního zakotvení pak v další generaci potvrzuje Spinoza.

V posledních sto letech, charakteristických rozvratem takových pojetí, vázaných na osvícenský "velký příběh", se objevují přístupy hranice racionalismu různým způsobem překračující. Tak například Gaston Bachelard, ve volné návaznosti na Henriho Bergsona a Carla Gustava Junga opírá svůj ústup z ryze racionalistických východisek o poznání mimovědeckých základů vědeckých teorií. Svou pozornost nakonec dovádí až k pojetí *snění* jako způsobu nahlížení skutečnosti, ve kterém výrazně narůstá význam intuice a *poetiky*. Snění přikládá jeho vlastní svébytnou kvalitu, vyplývající především z toho, že dovoluje uchopit obraz světa jako celku.⁵² Celistvým uchopením světa přitom nemyslí souhrn všeho poznání, ale určitý přístup, vztažení se k němu. "*Sjednocené snění nás vrátilo ke sjednocené existenci.*"⁵³

Zřejmě tedy právem lká Edgar Morin nad člověkem, jenž "ve 20. století je konfrontován s neuvěřitelným množstvím informací, které nemůže znát, a už vůbec ne kontrolovat" a konstatuje, že "jeho možnosti uspořádání jsou fragmentální nebo esoterické..."⁵⁴ Přesto můžeme vidět i přístupy, které se snaží přidržit možností překročení této faktické částečnosti a rozvinout je i v rámci vědeckého pole:

Příkladem může být makrohistorie v pojetí Arnolda Josepha Toynbeeho. Toynbee byl makrohistorik – snažil se stanovit co nejvyšší a nejobecnější jednotku, fungující jako činitel dějin, a vykládat dějiny z jejího pohledu. Jeho přístup k historii je charakteristický zaměřením

⁵⁰ Gellner, 1999: 21, 22

⁵¹ Gellner, 1999: 10-11

⁵² Bachelard, 2010: 206

⁵³ Bachelard, 2010: 182

⁵⁴ Morin, 1995

na všeobecný náhled, na velká, obecná témata lidské zkušenosti a poznání, nahlížená z úhlu konkrétního oboru. Jeho stanovisko je tedy v podstatě protilehlé jakékoli dílčí specializaci, jakémukoli úzkému zaměření na konkrétní podrobnost. To samozřejmě neznamená popření významu empirismu a podrobné faktografie – tento "makropřístup" nepřehlíží jednotlivosti, ale nahlíží je z pohledu vyššího jmenovatele a zařazuje je do širokých souvislostí, k jejichž postižení nakonec směřuje celé své badatelské úsilí. Všeobecný náhled vždy ponechává možnost zaostření pozornosti na jakoukoli jednotlivost, stažení pozornosti ke konkrétnímu detailu a přechodu do drobnějšího měřítka. Jeho podstatou je však vztahování jednotlivostí do roviny širší perspektivy, otevřený horizont celku a široký rozhled po něm. Z rámce konkrétní disciplíny se povznáší k syntetickému uchopení světa jako celku, širšímu náhledu na skutečnost, k jejímu celistvému výkladu. I za cenu drobných nepřesností v jednotlivostech.⁵⁵

Nebezpečí makropřístupu není v dalekozrakém přehlížení jednotlivých podrobností, které je mu kriticky vyčítáno, ale v tom, že mezi těmito jednotlivostmi může zapadnout i detail pro celek podstatný. V tom však je kritérium kvality makropřístupu a důkladnosti jeho metody, že takový detail nepřehlédne, protože nepřijme obraz celku, který by "nedržel" či nějak "drhnul". Badatel či vzdělanec toho typu, jehož je Toynbee příkladem, stále zůstává na půdě empirických faktů a v oblasti jednoho oboru, ale v něm se pohybuje osvobozen od přemrštěné specializace a zaměření na mikrosegment poznání. Jeho přístup je vlastně deduktivní, sestupující k poznatkům shora, z roviny celku, do kterého zapadají. Se svým úsilím o "makropříběh", "předsudečným" posuzováním jednotlivostí, se svou nechutí vůči lpění na "zákoutích" a "nepatrných pozemcích" jednotlivých specializací a odporem vůči "industrializaci vědy", jejíž jsou tyto úzké specializace projevem, se takový badatel vydává proti proudu vědeckého provozu a v tom může být hlubší příčina kritiky jeho přístupu. Je pochopitelné, že se přitom dopouští určitých zjednodušení, opomenutí či možná i schematičnosti, avšak za tu cenu přináší svou vlastní hodnotu:

V první řadě celostní přístup nepopírá ani nemanipuluje zjištěná fakta, ale snaží se je zahrnout do širšího kontextu, který může být mnohem lépe vysvětlující. Nadto inspiruje myšlení tím, jak podněcuje širší rozhledu. Možná dokonce podněcuje a rozvíjí určitou schopnost imaginace a vhledu: "Z Einsteinovy práce například dokáže laik – jakkoliv může nepochopit myšlení tohoto velkého muže – alespoň vyvodit, že se zabývá fyzikálním vesmírem jako celkem a nikoliv jen tím nebo oním krajícem fyzikální skutečnosti. Laik se může odvážit jít i dále a usoudit, že tento

⁵⁵ Blíže viz: Toynbee, 1995, Šubrt, Árnason, 2010

široký přístup – tento obsažný způsob myšlení – byl základní podmínkou Einsteinova úspěchu."⁵⁶ Už pro tuto jeho myšlenku můžeme Toynbeeho, který u vědce jakéhokoli zaměření oceňuje široký rozhled a celistvý obecný přehled ve světové literatuře a kultuře, hrdě přizvat jako zastávce významu všeobecného vzdělání.

Všeobecné vzdělání tak znamená celkový přehled. Ten však nespočívá ve faktickém vševědění, ale v jeho možnosti. Jako analogii můžeme nastínit celkový přehled coby znalost, uschopňující k provedení složitého uměleckého výkonu, jakým je třeba interpretace složitého díla nebo složitá choreografická performance. Příprava takového výkonu směřuje od práce na jednotlivostech ke znalosti díla jako celku – hudební interpret nejprve studuje každou jednotlivou notu s maximální přesností a nacvičuje každý svůj jednotlivý pohyb, pak ale mění měřítko a jako "jednotky" vnímá spíše skupiny not a celkové pohyby, aniž by diferencoval jednotlivé prvky. Umělec připravený k výkonu nakonec mění své měřítko tak, že se přesouvá do roviny, kdy "jednotkou" je mu dílo jako celek. Opírá svou znalost o představu díla, kterou vidí vcelku před sebou, jako by viděl krajinu, do které se má vydat. Vidí toto prostředí, do kterého se vydává, jako celek a ví, že ten sestává z nejmenších jednotlivostí, ale nezaměřuje se na ně. Uvědomuje si, že je všechny zná, ale jeho znalost nespočívá v tom, že by měl tyto jednotlivosti jednu po druhé vyjmenovat. Je to znalost celkové mapy, která ho povede a nabídne mu řešení na jednotlivých místech; není to znalost podrobného návodu, který by mu všechna tato místa doslovně objasňoval. Interpret složitého hudebního díla nezná každý jednotlivý tón, tanečník nemyslí na každý jednotlivý pohyb; jejich znalost je znalostí celku, který před sebou vidí na vlastní dlani jako dokonale uspořádaný, křišťálově průhledný glóbus.

S těmito příklady však musíme zacházet velmi obezřetně. "Životní svět je převeden na glóbus, na jednorázovou představu celku rozčleněného v části. ... Tomuto způsobu je všechno známo, svět je mu změřen a rozvržen v určité, přesně definované krajiny, a tyto krajiny jsou vyčerpány. ... Takové blaseovanosti je svět malý, poněvadž v něm není obzoru, nekonečna, protože svět není mnohé a živé, nýbrž pouze jediné, jediný ohromný atom."⁵⁷ Patočkovo varování se přitom váže k tomu, že tento náhled musí zůstat vždy pouze *náhledem*, nesmí se stát *způsobem života*, který by byl ve svém úplném přehlížení veškeré nekonečnosti nejšedivějším a nejméně živým ze všech možných.

⁵⁶ Toynbee, 1995: 21

⁵⁷ Patočka, 2014: 90

Podobně Gadamer kriticky analyzuje vnímání skutečnosti v jednotlivých prožitcích, které jsou "samy pro sebe" a tvoří tak oddělený, z vysvětlující souvislosti vyňatý obraz univerza. "Vše konečné je výrazem, znázorněním nekonečna. ... Reprezentace celku v okamžitém prožitku očividně daleko přesahuje fakt určenosti prožitku jeho předmětem."⁵⁸ Gadamer na tom kritizuje sklon k panteismu, nevyhnutelně ústící do "absolutní puntuality" a diskontinuity, bránící lidskému pobytu dosáhnout sebe porozumění a tím vůbec nějaké identity. Jeho kritika estetického prožitku přitom vidí celek jednak jako celek pobytu (konkrétního života, ze kterého estetický prožitek vytrhuje), tak i jako vyšší celek (na který poukazuje), resp. celek života obecně.⁵⁹ To je dále vyjasněno v rámci základů teorie hermeneutické zkušenosti.

Celostní přístup, materializovaný ve formě všeobecného vzdělání, se stává cestou k dosahování vyššího poznání, překračujícího rovinu úzké specializace a dodávky empirických faktů, směřujícího k náhledu celku. Náhled celku dává obecné povědomí o jednotlivostech, aniž by je všechny vnímal – naproti tomu jednotlivosti poukazují na celek názorně, pomáhají porozumět mu ve vztahu ke konkrétní situaci, působí na konkrétní činy. Jde o "pojetí, pochopení předmětné jednoty ve větší či menší rozmanitosti složek, z nichž však má každá význam nekonečnosti v sobě".⁶⁰

Zároveň je třeba přijmout omezení fragmentálností – nakonec vlastně nejde o úplnost a bezvýhradnou přesnost; nezbytná zjednodušení, výpustky a schematičnost jsou nahrazeny posílením představivosti, mimo jiné zpřístupňující poznání vně okruhu vědecké komunity. Metoda založená na představivosti a zařazování poznatků do širších souvislostí je možná bližší uměleckému, literárnímu přístupu, který si více cení evokativní schopnosti. A stejně jako odbornost opravňuje zúžení svého zorného pole podržením vztahu k celku, tento mytologizující přístup k poznání je verifikován svým zakotvením a oporou o potvrzené jednotlivosti. V celku poznání zůstávají přechody mezi měřítky vždy volně průchozí.

⁵⁸ Gadamer, 2020: 71, 75

⁵⁹ Srov. Gadamer, 2020: 76

⁶⁰ Patočka, 2014: 52

Všeobecné vzdělání jako dílčí integrovaný celek

Individuální lidská mysl je tedy postavena před celek poznání. Nemá kapacitu na to, aby ho dokázala zahlédnout v úplnosti, ale jako celek vnímá ten jeho výsek, který zahlédnout dokáže, při větším či menším vědomí toho, že jde o dílčí celek. Jeho rozsah je dán šíří všeobecného vzdělání, jeho bohatství hloubkou odborností.

Podobný vztah k celku má i věda. Na základě nahlížení celku z různých stran se v jejím rámci utvořily jednotlivé obory, vědecké disciplíny. Zopakujme: Jednotlivé obory a disciplíny jsou postaveny před celek poznání, nemají kapacitu na to, aby ho dokázaly zahlédnout v úplnosti, ale vnímají jako celek ten jeho výsek, který zahlédnout dokáží, při větším či menším vědomí toho, že jde o dílčí celek.

Věda směřuje k objektivizaci světa, univerza; ideálním cílem tohoto sklonu je universální zpředmětnění, universum jakožto naprostý objekt. "Takové pojetí může být důsledné v sobě, pokud vůbec může být důsledným a jednolitým pojem samostatně ve svém bytí založeného objektu; s vyloučením tedy otázek poznání, pochopení, pravdy, jakož i otázek, které se v nejhlubším smyslu dotýkají našeho vlastního, nepředmětného, na otevřené pouti a nikoli v uzavřeném souřadnicovém systému bytujícího života," upřesňuje Patočka.⁶¹

Ve vzdělávacích institucích se vědecké obory a disciplíny staly zdrojem pro utváření vzdělávacích obsahů, jejich poznání bylo didaktickou transformací přeměněno na učivo. Na první pohled se tedy může zdát, že všeobecné vzdělání představuje soubor poznatků z nejrůznějších oborů lidského vědění. Tak tomu skutečně je v obvyklém lidovém pojetí, chápajícím vzdělání jako věc institucí, podle kterého se všeobecné vzdělání získává na základní škole (popřípadě se dále rozšiřuje na střední škole všeobecně vzdělávacího typu) prostřednictvím výuky, segmentované do soustavy vyučovacích předmětů. Ty reprezentují jednotlivé oblasti poznání, obory vědění. Takové pojetí pak zavdává příčinu ke kritice, vyčítající všeobecnému vzdělání encyklopedičnost a formalismus, způsobený tím, že poznání v celé šíři je nepřirozeně rozkouskováno do střepech jednotlivých předmětů, které mezi sebou nesouvisí, nezapadají do sebe, přinášejí izolované poznatky a ve svém dílčím pojetí skutečnosti postrádají smysl.

To nakonec odpovídá i obrazu vědy v postmoderní době, jak poukazuje Edgar Morin: "Spojené důsledky superspecializace, redukce a zjednodušení, které vedly k nepopíratelnému vědeckému

⁶¹ Patočka, 2014: 67

pokroku, dnes vedou jednak k rozkladu vědeckého poznání do vzájemně izolovaných říší, jež mohou být spojeny jen zmrzačujícím způsobem (nejkomplexnější se zredukuje na nejjednodušší), a dále vedou ke vzájemné nekomunikovatelnosti mezi disciplínami, kterou ubohé interdisciplinární pokusy absolutně nemohou překonat. Dnes dochází k zatemňování všeho, co je mezi disciplínami, *ale to, co je mezi disciplínami, je právě skutečnost.*

Pokrok specializovaných poznatků, které nemohou vzájemně komunikovat, vede k regresu obecného poznání; obecné myšlenky, které zůstanou, jsou myšlenky absolutně plané a abstraktní. Je tu výběr mezi specializovanými myšlenkami, které jsou operacionální a přesné, ale které nás vůbec neinformují o smyslu našich životů, a absolutně obecnými idejemi, které se už vůbec nedotýkají skutečnosti."⁶²

Kritika encyklopedičnosti a formalismu všeobecného vzdělání má své opodstatnění v případech, kdy skutečně tyto jednotlivé střeptiny postrádají vzájemnou kompatibilitu, kdy se příliš uzavírají do svých vlastních studní a zpevňují své stěny vůči širším souvislostem. V takové podobě ztrácí všeobecné vzdělání svůj smysl, protože je to právě ta souvislost poznání, vyplývající ze vzájemné souvislosti jednotlivých poznatků, která všeobecnému vzdělání jeho smysl dává. Smysl jednotlivých poznatků je v tom, že dohromady, ve vzájemných vazbách, tvoří určitý celek poznání. V případě "střízlivých" institucí i "běžných" lidských myslí skutečně: *určitý celek*, nikoli uspořádané vševědění, jak ještě ukážeme.

Ano, didakticky je třeba postupovat tak, že se tento celek nějak rozčlení – buď do soustavy předmětů nebo do katalogu témat, navržených pro projektovou výuku, nebo jiným způsobem. Takové rozčlenění musí podstoupit i sebevíce globalizovaný (na scelování předmětů postavený) vzdělávací program, protože celek najednou uchopit zkrátka nejde. Přesněji řečeno – celek v jeho celkovosti lze uchopit pouze způsoby, u kterých nelze předpokládat, že by byly v obecně lidských možnostech, jak již bylo řečeno.

Takové rozčlenění ale neoslabuje vazbu jednotlivých článků na celek. Jsou různé didaktické způsoby, které mají chránit tuto vazbu článků s celkem před oslabováním – kontextualizace jednotlivých poznatků, nahlížení celku skrze jednotlivosti, ba i vytváření dílčích pracovních celků, celistvých ve svém vlastním rámci. To je nakonec obvyklý způsob, jak funguje vzdělávání rozčleněné do soustavy předmětů – utváří se v něm určité svébytné říše poznání, z

⁶² Morin, 1995

nichž v každé se hovoří vlastním jazykem a skutečnost se v ní ukazuje určitým, svébytným způsobem.

Na tom není nic zavrženíhodného – tato pluralita náhledů zcela odpovídá současné postmoderní kultuře. To, že jsou jednotlivé oblasti poznání zakotveny ve svých vlastních metodologických a ideologických sférách, nemusí bránit prostupnosti hranic mezi nimi a vzájemné komunikaci.⁶³ Je i zcela přijatelné, že každý předmět zosobněný svými představiteli – vědci, didaktiky, učiteli daného oboru a jejich odborně-veřejnými epigony – má sklon chápat svůj obor jako královnu věd. Tak tomu skutečně je v tom smyslu, že celek je možné nahlížet skrze jakoukoli odbornost – každý jednotlivý obor se může stát okénkem, vyhlížejícím do krajiny celku nebo ústy, hovořícími o celku svým vlastním jazykem. Představitelé každého oboru jsou jistě královskými nositeli příležitosti a držiteli rozhodnutí, zda jejich předmět bude v jejich vlastním pedagogickém jednání tímto oknem či ústy nebo studnou, do které deset bratrů uvrhlo Josefa.

Podobně věc vnímal i Komenský, který propracoval pansofický obsah vzdělání tak, "aby jednotlivé vyučovací předměty nezahrnovaly jen jednotlivé, od sebe oddělené, dílčí poznatky, nýbrž také všechno podstatné z celku světa, čili aby každý obor vedle vlastních poznatků byl vždy i určitým specifickým pohledem na celek světa."⁶⁴ Tato idea nakonec dávala smysl i pevně daným osnovám, vycházejícím z klasifikace vědních oborů: "Abstraktní třídění věd nemá za úkol nepřeklenutelně oddělovati oblasti lidského poznání, nýbrž naopak vytvořiti jednotu ducha objímajícího veškerenstvo jsoucna a dění. ... Vědecké myšlení v tom kterém učebním předmětu je didaktickým cílem, který ale není samoučelný, mění se v prostředek k dosahování všeobecného vzdělání."⁶⁵ "Především ... je nutno uvést ve studium každé vědy filosofického ducha a metodu, celkové obzory, hledání nejvšeobecnějších principů a závěrů," navrhuje Fouillée způsob uskutečnění.⁶⁶ "Výběr učiva ve všech oborech má být obrazem jednoty ... všeobecného vzdělání."⁶⁷

Všeobecné vzdělání ve střízlivé, praktické rovině tedy není založeno na objemu svého obsahu. Nejde při něm o množství znalostí, ale o jejich uspořádanost. Všeobecné vzdělání funguje jako systém znalostí, do kterého by se měly další konkrétní odborné poznatky začleňovat – je to širší horizont, kde jednotlivosti získávají své místo tím, nakolik se k němu mohou vztahovat.

⁶³ Srov. Erikson, 2014

⁶⁴ Čapková, 1992: 20

⁶⁵ Chlup, 1935: 111, 1962: 5

⁶⁶ Citováno v: Chlup, 1957

⁶⁷ Chlup, 1962: 33

Všeobecné vzdělání znamená poznání určitého, třeba částečného, ale v každém případě celistvého souboru poznatků.

Jedním z předpokladů fungování takového systému je jeho vnitřní uspořádanost. Znalosti jsou uspořádány do sítě vztahů – do *systematické a vyvážené struktury vědění*, jak věc pojmenovává Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.⁶⁸ Aby tato síť plnila své funkce, musí být dostatečně hustá – musí mít určitý minimální počet uzlíků, tedy obsahových znalostí. Musí též být otevřená navenek – dovolovat své rozšiřování, přidávání dalších uzlíků, dokonce i možnost sepnutí s dalšími sítěmi – s celými dalšími oblastmi poznání.

Ve výsledku by měla být ucelená, v jisté, alespoň minimální míře postihnout poznání ze všech oblastí a oborů. Požadavek takové všestranné ucelenosti vzdělávacího obsahu, tvořícího komplexní soustavu, ve které nesmí chybět žádný článek, je charakteristický pro univerzalistické systémy, jako byla Komenského Pansofia, usilující o uchopení univerza coby komplexního celku, ve kterém je vše a nic neschází. Převzaly ho i vzdělávací soustavy založené na výčtu předmětů a pevném stanovení jejich obsahových osnov: "Je patrné, že v takové soustavě poznatků nesmí scházet žádný článek. Všechny části soustavy se vzájemně podmiňují, bez osvojení jistého jednotlivého článku učiva přerušen je řetěz poznání a v mysli vzniká chaotická změť rozmanitých izolovaných nesouvislých tušení."⁶⁹

Tato ucelenost poznání však není vyčerpávající encyklopedičností. Ačkoli Komenský žádal, aby všichni znali všechno a usiloval o znalost *všeho*, nemyslel tím encyklopedičnost, ale souvislou, koherentní, uspořádanou znalost *všeho podstatného*. Má-li síť být ucelená, nemusíme tkát souvislé plátno, ale provést *výběr*, jak o tom bude řeč v pozdější kapitole. Ucelenost tedy znamená, že síť je tak široce rozprostřená, že rozsahem odpovídá celému horizontu; nikde nezůstalo místo, které by nepokrývala – to je ideální pro její účinnost. Neznamená to, že známe každý milimetr pokryté plochy, ale že vidíme celý její rozsah od našeho vlastního místa po nejzazší horizont, který je nám dán zvnějšku.

Další z nezbytných kvalit je hodnota obsahu – uzlíky sítě musí být pevné a dostatečně lákavé tomu, co se má do sítě chytit. Případně je třeba použít i návnadu. K tomu ale ještě dojdeme.

⁶⁸ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: 8

⁶⁹ Chlup, 1962: 95

Všeobecné vzdělání jako celek subjektivně organizovaný

Jednotlivý člověk je tedy skrze své všeobecné vzdělání stavěn před celek, celek světa či univerza, před celek, který je obrazem úplného celku, nepoznatelného. Staví se před něj a vnímá ho a vstřebává svým vnímáním, svými vlastními nástroji, danými mu do přirozenosti. Vnímá a chápe vlastní obraz tohoto celku, sestrojený podle předobrazů, předkládaných mu v jeho sociálním prostředí i podle vlastního náhledu na celek. Ten nemůže vidět vcelku; jednotlivými okénky pohlíží na celek z toho či onoho úhlu, naslouchá rozmanitým hlasům, objasňujícím mu celek v té či oné podobě. Získává jednotlivé odborné poznatky, organizuje je do sítě poznání, ve které jsou navázány na další poznatky více či méně příbuzné, do dílčích poznatkových celků a oblastí poznání, a nakonec získává tušení či jakési povědomí o obrazu celku, jak byl utvořen v procesu kulturního vývoje. To je výsledek všeobecného vzdělávání, účasti jednotlivého člověka na působení vzdělávacích institucí.

Způsoby, jakými se vzdělaný člověk vztahuje k tušenému celku, v tušení, že ten tvoří prostředí jeho života a pole jeho poznání, přesto zůstávají jemu samému a jsou v jisté míře subjektivní. I přes povědomí o tom, co všechno kulturní vývoj vmaloval do obrazu poznání, v jednotlivci obvykle vítězí jeho osobní sklon k určité oblasti, která pro něho osobně významnější, a která je jakousi jeho vlastní "královnou věd", určující způsoby a metody, jakými bude uchopováno všechno ostatní. Každý jedinec si tak buduje vlastní poznatkovou síť, jejímž ohniskem jsou jím preferovaná témata, rozvíjí svůj vlastní kognitivní styl i jisté předpoklady, ba předsudky, nikoli bez přispění nejbližšího sociálního okolí – ale to vše je součástí jeho vlastní, subjektivně pojímané skutečnosti.

A to vše je zcela v pořádku i z hlediska všeobecnosti. Jedinou podmínkou je napojení, či alespoň možnost napojení tohoto subjektivního konstruktů na širší, objektivní celek, jeho vztah k objektivní skutečnosti, tvořené objektivním poznáním coby výsledkem všeobecné shody všech jednotlivých subjektivních konstruktů, a souvislost s ní. Individuální poznání může být celistvé a všeobecné, byť nezahrnuje všechno. Je výběrové, ale vybrané se snaží uspořádat do celku. Vyhraněnost, svébytnost a původnost subjektivního celku poznání sama o sobě není na újmu všeobecnosti – byla by jí po zpřetrhání vazeb, které jí s ní poutají, po úniku ze vzájemné souvislosti.

Všeobecné vzdělání neznamená vševědění, ale co nejširší a nejúplnější poznání uvnitř hranic osobního horizontu – je to vnitřně integrovaný celek poznání, sestavený na základě osobního, subjektivního výběru a uspořádání, celistvý, vnitřně integrovaný systém poznání, který může

být subjektivně uspořádan, připouští osobní výběr. Je osobním, subjektivním konstruktem, a jako takový je vždy jen určitým výsekem celku, na který je organicky navázán, a širších souvislostí, ke kterým odkazuje. Tím umožňuje, ba vynucuje objektivizaci a sebezpřesahování, vztahování se k tomu, co osobní horizont přesahuje – je tedy prostředkem, vedoucím v možnosti ideje až k úplnému poznání.

Má-li vzdělání jednotlivého člověka tento charakter, pak on je nositelem všeobecného vzdělání bez ohledu na konkrétní obsah. Ovšem jedině pak, za těchto podmínek. Vzdělávací instituce tím, že napomáhají jejich naplnění, mohou při tomto pojetí poskytovat všeobecné vzdělání, aniž by trvaly na konkrétním obsahu.

Obsah vzdělání je přitom určující – je to určitý obsah, co poutá pozornost člověka a směřuje jeho utváření – určitý obsah, který člověk vzal za svůj, který si sám volí, ale pak už je svou volbou poután, směřován, zavázán jako něčím, co naplňuje jeho život, utváří jeho hodnoty, vede ho k tomu, aby rozvíjel svoje schopnosti a vynucuje si stále širší kontext, celistvější horizont, protože ten obsah, jakkoli má tendenci k systematizaci, je vždy určitým výsekem celku, na který je organicky navázán, a širších souvislostí, ke kterým odkazuje. "Společné je všude. Začít lze kdekoliv a kdykoliv. Vztah k celku nemá nějaké privilegované vstupy."⁷⁰

Je-li tomu tak, nejpřirozenější "kdekoliv" je tam, kde člověk právě je – právě tam může začít, z tohoto místa rozšiřovat své poznání do prostoru úplného vědění. Proto mohl Georg Kerchensteiner vnímat všeobecné vzdělání jako vyrůstající v souvislosti s vlastním oborem a místem.⁷¹ Viděli to tak i autoři Pedagogické encyklopedie, kteří z toho obratem vyvodili i vhodný pedagogický přístup: "Životní povolání člověka spočívá na podkladě jeho individuálních vloh a zájmů. Abychom tyto zvláštní stránky lidské duše mohli určit, nutno právě začít na nejširším, pokud lze, základě vzdělávacím, tedy s největší všestranností t. zv. vzdělání obecného. Právě užší vymezení pracovního pole odbornou prací ve zvoleném povolání umožňuje duševní soustředěnost, která je znakem vzdělání. Touto zdánlivou jednostranností důkladné, z hluboka čerpající práce nijak netrpí totalita ducha, protože právě podrobné seznání odborného díla nutí k novému hledání a nutně přivádí k novým problémům, z nichž vysvitne těsná souvislost díla s pracovními oblastmi jiných oborů."⁷² Podle těchto autorit tedy jde o postup "od obecného (základního) vzdělání ke vzdělání odbornému (životnímu povolání) a odtud k obecnému vzdělání povahy – řekli bychom – filosofické, ve smyslu plného zlidštění

⁷⁰ Hérakleitos, 1993: 41

⁷¹ Převzato z: Hessen, 1936

⁷² Chlup, Kubálek, Uher, 1940: heslo Vzdělání

(humanisace) člověka. ... Správně pochopené a vykonané odbornictví vede k všestrannosti ducha, k jeho totalitě a univerzalitě vzdělání ve smyslu humanitním."⁷³

I při úzkém zaměření na určité téma v rámci určité konkrétní činnosti je člověk obklopen celkem, který na něj nějak působí. Nemluvě o povoláních, u kterých je jaksí přímo v popisu práce zařazovat úzce profilovou činnost do širšího rámce, každý obor, i při nejužší přírodovědné či technické, sebvíce technologické specializaci, má a nemůže nemít takovou vázanost, která ho vede k přesahování vlastního horizontu a otevírá je vůči zkušenosti celku.

"Myslíme-li na kterýkoli obor vědní, společenský nebo přírodní či technický, pozorujeme jejich postupnou a dále se rozvíjející specializaci. Tato specializace neznamená však izolaci problémů bez vztahu k celku vědeckého oboru nebo i k vědám příbuzným i k oborům vzdálenějším. Vědecký pracovník, zaměstnaný výzkumem určitého problému, vychází k jeho vymezení a řešení z bohatství poznání daleko všestrannějšího."⁷⁴

Všeobecně vzdělaný člověk tedy vytváří celek vlastních odborných poznatků, kope studny jednotlivých svých odborností a jeho krajina leží kdesi ve světě, v univerzu, jehož je součástí. S tím zůstává v kontaktu – je s ním v živém, potenciálně aktivním spojení – individuální poznatky jsou navázatelné na celek, přechody mezi jednotlivostmi a dílčími celky, do kterých náleží, jsou otevřené, otevřené jsou přechody od celků k jednotlivostem z vlastního oboru, ale již i z oborů ostatních. "Z vrcholu vidím místa, kde jsem byl včera – ten uzavřený svět hluboko v nitru pohoří, kde jsem byl tak schovaný a obklopený kolem dokola. Teď vidím, že jsou to jen malé kousičky na hornatém povrchu pevniny, malé dílečky v nesmírnosti celku. A další, a další za jejich obzorem."⁷⁵

V tom záleží všeobecné vzdělání jednotlivého člověka. Takový je (teoreticky stanovený) cíl všeobecného vzdělávání, orientující jeho praxi.

⁷³ Tamtéž

⁷⁴ Chlup, 1962: 54

⁷⁵ Z vlastních zápisků

Co na to škola? – objektivní nárok

Jednotlivý člověk je zároveň členem společnosti, příslušníkem kultury, která tuto společnost určuje. Je společensky a kulturně podmíněn a toto podmínění na něho klade nárok. V rovině jeho subjektivního poznání si tato jeho kulturní a společenská podmiňující vazba nárokuje provázanost jeho subjektivního poznání s tím, co bylo jako poznání uznáno v daném společenství a co jako poznání vyplývá z daného kulturního odkazu. Nárokuje si též prostor pro jisté obsahy poznání, jejichž držení je po jednotlivém člověku vyžadováno na základě této jeho příslušnosti, ať již jsou v souladu s jeho subjektivním výběrem nebo jsou mu dosud neznámé. Souhrn těchto obsahů je pak v dané společnosti považován za všeobecné vzdělání, pojaté v tomto případě jako určitá minimální, základní, povinná výbava každého jednotlivého člověka.

Instituce, které se ve společnosti staly nástroji a garanty toho, že každý jednatel bude tuto výbavu mít, jsou právě ty instituce, které působí na výchovu a vzdělání – především tedy rodina a škola. V těchto institucích, a poté ve společnosti jako takové, působící dále na jeho vzdělání v neformální a informální rovině, se jedinec seznamuje s tím, co potřebuje vědět a znát jako socializovaný a enkulturovaný člověk. Tyto instituce působí na to, aby se jeho subjektivní poznání, utvářené jím samým na základě jeho vlastního výběru, zájmu a zaměření, nestalo izolovaným ostrovem, ale aby bylo provázáno s objektivním poznáním jako výběžek horského hřebene s celkem pohoří.

Co konkrétního obsahují tyto obsahy poznání, které musí jednatel přijmout jako kulturní a sociální danost? K čemu ho vedou instituce, co mu přinášejí, co po něm chtějí? Obecně: S čím je jednotlivý člověk konfrontován, vstupuje-li na kulturní a sociální scénu a stává-li se hercem na divadle světa?

To můžeme dobře vystihnout, pohlédneme-li na lidskou existenci jako na trojí existenciální pohyb, jak ho ve své koncepci pojal Jan Patočka.⁷⁶ Jeho rozlišení třech pohybů, určujících lidskou existenci ve světě, poukazuje na trojí rozměr lidského života – trojí výzvu, kterou na člověka klade jeho společensky a historicky podmíněné bytí.⁷⁷

Pohyb zakotvení vplétá člověka do vztahu ke světu, jaký je. Ne však ke světu, jaký je ve skutečnosti, ale jaký je člověku dáván prostřednictvím jeho nejbližšího, smyslového, afektivně

⁷⁶ Patočka, 2009, též 2002

⁷⁷ Na Patočkův trojí pohyb imanentně odkazuje i stať Jana Sokola v Bílé knize (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001: 12 an.): "Společnost trvá a rozvíjí se v cyklu rodinné, společenské a občanské reprodukce, která probíhá ve třech základních fázích..."

vnímaného okolí. Svět se ukazuje prostřednictvím mikrosvěta, jako lidským společenstvím utvořený obraz. Člověk se učí přijímat svět takový, jaký je, zakořenit v něm a zajistit své existenční potřeby pro udržitelný život v něm. Výchova na tento nárok reaguje poskytováním primárních sociálních a emočních vazeb, bezpečného prostředí, chráněného prostoru domova a posléze školy, poskytující praktické vzdělání, osvojení tradičně daných obsahů, vzdělání pro pracovní uplatnění. Metody tohoto poskytování (vyučování) mohou být vstřícné subjektivitě jednotlivých žáků, ale tak či onak je třeba přijmout obsahy vzdělání, závazně stanovené coby naše známé *minimum*, v jejich plné šíři, bez ohledu na subjektivní preference.

V pohybu sebezprodloužení jde o uchopení věci v jejich *služebnosti*, o účelové využití. Člověk diferencuje jednotlivé možnosti, které mu přináší svět, nahlížený jako prostor předložený lidskému vědomí, rozumění a manipulování a obohacuje jimi vlastní bytí, nikoli však k tomu, aby překračoval jeho hranice a dosavadní dané horizonty – obohacování spočívá v intenzivnější činnosti uvnitř daného rámce. Vzdělávání je podle toho zaměřeno na rozvoj znalostí, schopností a dovedností užitečných pro efektivní *zacházení s realitou, s věcmi* – pro co nejlepší využití příležitostí daných jejich manipulovatelností, prosazování vlastních záměrů s nimi, maximální vytěžení možností přetváření a ovlivňování. Tvořivost je účelově zaměřená, sociální kompetence směřují k hladkému chodu systému vzájemného účelového využívání a obstarávání potřeb. Vzdělávání člověku pomáhá zařadit se do soustavy sociálních rolí. Smysl věcí je v jejich zapojení do sítě vzájemných souvislostí, *prostředěčných poukazů* – poznání znamená prohlédnutí této uzavřené sítě skrz naskrz a zručný pohyb v ní. Člověk se učí nikoli to, k čemu by tíhl jeho svobodný duch, ale to, co v rámci dané sítě zlepšuje jeho pozici.

Konečně třetí pohyb, pojmenovaný v Patočkově díle různými výrazy, přiléhavě pak jako pohyb průlomů, obrací člověka k tomu, co ho přesahuje – k celku světa a bytí. Vede ho k pochopení světa-univerza jako celku, zakládá jeho vztah k celku světa, k bytí jako souvislosti všeho smyslu. Tento obrat spočívá ve vlastním otevření a odevzdání se univerzalitě. Člověk se odevzdává a tím nalézá svět jako celek – odevzdává svou existenci omezenou rámcem prvních dvou pohybů a získává ji znovu jako součást celku, jako jeden z dílků, podílejících se na *přítomnosti světa*. Takový pohled rozšiřuje lidskou subjektivitu, která již nevnímá sebe sama uprostřed všeho dění, ale vnímá toto dění jako celek, jehož součástmi jsou všechny věci, lidé i subjekt sám. Nejde přitom o nic menšího než o "radikální odstup vůči věcem, vůči všemu, co existuje"⁷⁸ – včetně sebe sama. Takto odpoutaný pohled dovoluje spatřit svou situaci a vůbec

⁷⁸ Patočka, 2009: 374

celou vlastní existenci "tváří v tvář", jaká ve skutečnosti je – v konečnosti, smrtelnosti, v obtížení údělem a zodpovědností vůči němu. V jejím přijetí podle Patočky spočívá "odemčení vlastního bytí". A jejím projevem je praktické jednání.

Vzdělávání ve směru třetího existenciálního pohybu vede k činnému životu, k jednání, které je založeno na poznání světa jako celku, nadřazenému jednotlivostem. Otevírá člověku širší obzory, odkrývá před ním svět vcelku i v jednotlivostech, rozmanité oblasti poznání, způsoby jejich poznávání i kritéria k rozpoznání skutečných hodnot. Přitom nejde jen o získávání jednotlivých znalostí, ale ani o příklon k prakticky zaměřenému vzdělávání nebo k pedagogickým inovacím, které si berou praktickou činnost za své východisko. Spíše se jedná o cesty, vedoucí k *filosofické dimenzi vzdělání*, neboť ta "nám otevírá vztah k celku a zároveň veškeré dosažené vzdělání konfrontuje s naším vlastním životem".⁷⁹ V podstatě jde o všeobecné vzdělání tak, jak se jím zde zabýváme.

Objektivní vzdělání, vyvádějící člověka z rámce jeho subjektivních zájmů a zálib a rozšiřující horizont jeho subjektivního poznání v určitých preferovaných směrech, tedy zahrnuje tři oblasti – 1. ukotvení člověka v jeho existenciálním rámci – ve společnosti, ve společenských strukturách a sítích, v kultuře... 2. jeho praktické životní způsoby, díky kterým může jako jednotlivý člověk existovat, a 3. oblast, do které náleží vše, co ho vede k překročení tohoto úzce praktického, vynucenou praxí omezeného rámce.

⁷⁹ Strouhal a Štech, 2016: 75

Všeobecné vzdělání orientované pohybem průlomu

První pohyb se odehrává především v rámci rodiny. Pokud bychom zůstali uvnitř jeho hranic, pak by všeobecné vzdělání bylo vázáno na znalosti tradičních obsahů. Můžeme si vybavit příklady historických či etnografických společností, ve kterých tomu tak je.

Na orientaci dalších dvou pohybů již by měla přijmout svůj díl škola a skutečně patří k jejímu poslání působit v jejich směru na jednotlivé lidi. Jednotliví lidé, jak jsme viděli, rozšiřují své subjektivně utvářené individuální poznání do všeobecného rozměru tak, že ho provazují do sítě souvislostí a vztahů, které mu jeho jednotlivé poznatky otevírají. Tyto souvislosti a vztahy, na které se mohou jednotlivé individuální poznatky navazovat a rozšiřovat tak svůj význam ke všeobecnosti, jsou ovšem velmi různorodé, rozmanité a rozšiřování poznání se tedy může orientovat velmi mnohsměrně. Výsledek pak může být co do obsahu i jeho kvality všelijaký, ano i objektivně vadný, jakkoli si udrží svou koherenci a vnitřní pravdivost. Je pak věcí společenských a kulturních institucí, aby jednotlivce orientovaly v požadovaných směrech a dosycovaly jeho poznání v požadovaných oblastech minimálně do míry stanovené saturace – tj. na minimální požadovanou úroveň vzdělanostního základu. Je úkolem školy, aby podporovala rozvoj jednotlivců zejména ve směru pohybu sebezprodloužení a průlomu – tedy aby sytila jeho poznání na jedné straně v oblasti praktického obstarávání a zajišťování, integrace do sociální sítě a struktury sociálních rolí, a na druhé straně v oblastech přesahujících rozměr individuálních životů i života společnosti v její praktické rovině.

Nahlédněme tedy *školu* v obecném smyslu jako instituci poskytující vzdělání, vzdělání praktické, konkrétní i všeobecné; jako *muzeum ctností a ideálů*,⁸⁰ bránící jisté hodnoty a vzdělávací obsahy coby pole pro možnost průlomu, a tedy bez ohledu na jejich aktuální upotřebitelnost a partikulární požadavky dílčích společenských skupin; jako instituci tmelící společnost navzdory individualizačním trendům; a konečně jako instituci plnící vícero funkcí, které zmíníme dále na příslušných místech.

Prostředkem onoho společenského tmelení je všeobecné vzdělání coby "nezbytný vzdělanostní základ pro všechny členy společnosti",⁸¹ utvářející "relativně ucelený obraz světa" společný jim všem. Škola však rozvíjí všeobecné vzdělání svých žáků i z dalších důvodů, v neposlední řadě jako individuální základ pro orientaci v poznání a pro jeho další rozšiřování. Pařízek tvrdí, že všeobecné vzdělání, které není zaměřeno úzce prakticistně, učí žáky rozumět celku světa a

⁸⁰ Koťa, 2002

⁸¹ Průcha, Walterová, Mareš, 2003: heslo vzdělání

smyslu života, přesahovat (s odkazem na Patočku "prolamovat") omezený rozměr každodennosti, *něco vyššího chtít*.⁸²

Toto tvrzení odkazuje přímo ke třetímu existenciálnímu pohybu. Vezmeme-li Patočkův ikonický výrok doslova, pak škola má předložit *něco vyššího* jako vzdělávací obsah a k tomu orientovat *chtění* žáků, tedy motivovat je. Zde jsme tedy postaveni před dvě stránky věci, které mají působit ruku v ruce. Motivace je velké pedagogicko-psychologické a didaktické téma, na které současná pedagogika po právu upírá zvýšenou pozornost; se složitou otázkou po *něčem vyšším* již je tomu jinak. Jde totiž o otázku založenou na předpokladu hierarchizace hodnot, který je ve zřejmém rozporu s převládajícím relativismem. Poukazuje-li Patočka na *chtění* něčeho vyššího, staví se do pozic akademického pedagogického diskurzu, který má jako jeden z mála a jeden z posledních odvahu posuzovat vzdělávací obsahy podle kvality, ano i vyhodnocovat některé jako vyšší a ponechávat jim prostor na úkor těch ostatních.

A to by škola skutečně měla dělat, má-li dostát svému stanovenému významu. "Smysl moderní školy ... spočívá v tom, spojovat centrální poznatky a výsledky několika tisíciletí lidské snahy o vědění, systematizovat je a zprostředkovat, aby se vůbec teprve vytvořily základy, na nichž se může rozvíjet ona kreativita a originalita, pro něž všichni horují," tvrdí Konrad-Paul Liessmann.⁸³ Posláním školy nutně musí být nejen rozšiřování individuálního poznání jednotlivých žáků, ale i jeho obohacování o nové *obsahy*, a sice o obsahy *hodnotné*. Protože je zároveň společenskou a kulturní institucí, má tuto hodnotu rozlišit *z hlediska společnosti a kultury*.

Zde ovšem znovu připomeňme, že *společnost* znamená médium kultury a *kultura* je výrazem nejvyšších aspirací společnosti tak, jak to charakterizuje Johann Huizinga, podle něhož "kultura je směřováním k něčemu, a to vždy za nějakým ideálem, který je více než ideálem některého jednotlivce, za ideálem společenství". Ideál chápe jako "mravní a duchovní stav, který je vyšší a lepší než ten, k němuž vedou přirozené poměry".⁸⁴ Kultura je tedy něco, čeho je nejdříve třeba dosáhnout, co v každé době představuje úkol a závazek: život usilující o hodnoty, jež nejsou člověku přirozeně a samozřejmě dány.⁸⁵ Jakožto k něčemu vzácnému a důležitému, co bylo získáno úsilím mnoha věků a generací, se k takto pojaté kultuře přistupovalo jako k hodnotě nesoucí objektivní platnost, kladoucí na jedince nárok a bez nejmenších pochyb mu nadřazené.

⁸² Pařízek, 1992; Patočkův výrok převzat z jeho *Filosofie výchovy*, in: *Péče o duši I*: 367

⁸³ Liessmann, 2015: 34

⁸⁴ Huizinga, 2000: 27-31

⁸⁵ Strouhal, 2013

Funkcí výchovy bylo udržení kultury (a na ní postavené společenské jednoty) a kultivace jedince – jak mnohostranná prosperita společnosti, tak žádoucí, systému přiměřené chování členů společnosti a jejich optimální rozvoj.⁸⁶ Podle Brezinky "každá kultura sestává z určitého řádu životních podmínek, jimž se musí každý člověk přizpůsobit. Čím je nějaká kultura bohatší a komplikovanější, tím mnohostrannější jsou požadavky na lidi, kteří v ní žijí."⁸⁷

Jedinec je tedy chápán jako nositel kultury a její respektující následovník, odpovědný za uchování a rozvoj kulturního odkazu a svobodný k jeho rozvíjení, k navazování na něj. Je "morální a jednající bytostí, odpovědnou nejen za sebe, ale i – skrze jejich akceptaci – za přetrvání kolektivních idejí a ideálů, pravidel a zákonů".⁸⁸ Jeho svoboda podle Sergeje Hessena nespočívá ve zrušení vnějších tlaků, ale v jeho autonomii – v poslušnosti zákona, který si člověk sám uložil pro nadosobní cíl.⁸⁹ V trojúhelníku, znázorňujícím tři propojené prvky ("účastníky") výchovné a vzdělávací činnosti – tj. vzdělávací obsahy, působení učitele-vychovatel a subjekt žáka – jsou obsahy, vyvozené z kultury ducha, dominantním vrcholem, ke kterému se vztahuje jak učitel, předávající tuto tradici žákům, tak žák, který je k ní didaktickými prostředky orientován. To, k čemu vzdělání a výchova směřuje, je autoritou pro žáka i pro učitele.

Takové je klasické pojetí, které však stále podněcuje působení školy ve směru třetího existenciálního pohybu. Škola ve svém poslání média společenského ideálu a kultury k němu směřující je institucí, která tento závazek klade na své žáky jako požadavek všeobecného vzdělání, zahrnujícího kulturně hodnotné obsahy.

Podle jakých kritérií však možno rozhodnout, co patří do kulturního a poznatkového kánonu? Akademický pedagogický diskurz, ve své "ortodoxní" podobě opřený o novohumanismus, má odpověď pohotově: *jde o solidní obsahy, které zrály po tisíciletí a přestály zkoušku času.*⁹⁰ Obsahem všeobecného vzdělání by tedy měla být nadčasová témata, poznání věcí nepodléhajících času, stojících jaksi mimo historii. To jsou ovšem v první řadě přírodní zákony, jejichž historie není víc než historie jejich objevů, nepodstatná pro jejich porozumění, jak konstatoval Otokar Kádner. V oblasti humanitních oborů je však výběr složitější, protože zde jsou "objevy" vždy spjaty s tvůrcem, který nikdy není bezrozporný, a mění se s různými interpretacemi.

⁸⁶ Kučerová, 1996: 173

⁸⁷ Brezinka, 1996: 15

⁸⁸ Strouhal, 2004

⁸⁹ Hessen, 1936

⁹⁰ Bertrand, 1998: 199 an.

Akademický diskurz se staví proti výuce orientované na přítomný život, který nahlédnutý vcelku je proměnlivým, zmateným děním, ve kterém lze teprve následně, jakkoli třeba vzápětí, rozeznávat a vytyčovat nějaké příběhy nebo soubory témat. A teprve zpětně, teprve když se to dění podaří uzavřít jako dohotovené dílo, je možné nahlédnout ho, zhodnotit a vyjádřit, vyprávět jako uzavřený příběh. Tehdy je možné uspořádat a hierarchizovat jeho témata, zkomponovat je do celku. Tak vznikne metavyprávění – jedinečné, zároveň vykrytalizované. A to se stane solidním obsahem, který má být předáván v procesu vzdělávání.

Jde o díla, která nejsou nadčasová jakousi neurčitostí, ale taková, která dokáží vlastním jazykem, odpovídajícím své době a svému stylu (žánru), vyjádřit to, co překračuje dobu i stylové hranice, a vyvolat prožívání takového podstatného tématu v jednotlivém člověku, a přijetí jím za své. Nepůjde o díla podmíněná dobou, reagující na dobovou situaci bez přesahu k zobecnění, vznikající podle momentální poptávky a módy v odezvě na převládající formu zábavy; nemusí však jít pouze o díla vážná. Lépe řečeno půjde o díla s vážným záměrem; přinášející vlastní způsob uchopování skutečnosti, světa a otevírající nový úhel pohledu na svět, který dělá obraz světa bohatší, pestřejší, komplexnější. Taková mají sílu člověka oslovit, zaujmout, strhnout a probudit či vyvolat v něm zájem o *něco vyššího*.

Příkladem takového obsahu vzdělání mohou být díla o Bohu, o víře, o lidských pohnutkách, citech, způsobech prožívání a chápání skutečnosti – tato témata patří mezi ta, která procházejí celými dějinami, která jakoby nepodléhala vzniku a zániku, ani módám a zaměřením dobových diskurzů. Proč vlastně by dějiny měly být nahlíženy a významné události a díla hodnocena vždy z pohledu inovativnosti, přínosnosti pro další vývoj? Proč nenahlédnout dějiny jako svazek tematických proudů, které stojí mimo jejich módy, výkyvy a turbulence? Jak by takové dějiny vypadaly? Není právě toto předmětem všeobecného vzdělání?

Nebo esteticky působivé formy, cítěné jako projev jasných a relativně přísných tvůrčích pravidel, která se zároveň zdá, že jsou volena teprve během tvůrčího procesu, odehrávajícího se vlivem inspirace, podle toho, k jaké formě tvůrčí dílo směřuje. Nadčasově krásná díla, která mají formu danou určitým řádem. Taková se mohou objevit i v oblasti moderního umění.

Jde o díla poukazující do roviny "vyšší kultury", kultury v užším slova smyslu. Co je to? Podle Stanislavy Kučerové to je objektivovaná sféra duchovních hodnot, jejichž subjektivací je lidská osobnost. Utváří ji filosofické úsilí najít pravdu o podstatě a smyslu, estetická touha uskutečnit krásu, etický vztah člověka ke skutečnosti.⁹¹ Podle Lea Strausse "slovo kultura znamená

⁹¹ Kučerová, 1996: 81

především kulturu ducha, péči o vrozené duchovní schopnosti a jejich zdokonalování v souladu s přirozeností ducha".⁹²

V antropologickém a sociologickém slova smyslu existuje velké množství rozmanitých kultur; diverzitu a multikulturalismus je třeba konstatovat jako skutečnost. Zároveň je opět třeba rozlišit v jednotlivých kulturách složky zaměřené na praktickou stránku bytí, orientovanou podle druhého existenciálního pohybu a ty, ve kterých se projevují nejvyšší ideály společností. Každá z kultur v antropologickém a sociologickém smyslu se pak může ve svých vrcholných projevech hlásit ke kultuře vyšší, orientované k přesahování ve směru univerzálního horizontu.

Pokusme se říci, že prvkem vyšší kultury, ke které nás orientuje třetí existenciální pohyb, je to, co člověka kultivuje, co ho (osobnostně, duchovně) povznáší, rozvíjí a integruje. Charakterizují ji tedy etické, estetické, formální, obsahové kvality jako vytříbenost, (úplnost, dokonalost, logická soudružnost), schopnost duchovního působení, schopnost poskytnout duchovní orientaci, (pochopení světa, bytí), inspirující vliv... Jde o témata nadčasová a nadkulturní. To, co patří do kontextu onoho věkovitého dosahování nejvyšších duchovních sfér.

Můžeme rozlišit *všelidskou kulturu*, která představuje to, co mají jednotlivé kultury společné – "antropologické konstanty", všeobecné způsoby prožívání a zacházení se skutečností; to je obsahem všeobecného vzdělání v jeho zaměření na praktické obstarávání, tedy ve směru druhého existenciálního pohybu. *Vyšší všelidská kultura* je pak to z jednotlivých kultur, co se týká *nejvyšších* témat společných všem lidem – to, u čeho lze předpokládat, že dokáže jednotlivce z jakékoli partikulární kultury povznášet nad jeho osobní obzor, jednotlivý úhel pohledu, dílčí vlastní zájem. Světové kulturní dědictví ve své materiální podobě zahrnuje konkrétní díla a témata z nejrůznějších světových kultur poukazující jak na jejich specifika, tak na prvky, které překračují hranice jednotlivých kultur a vedou k náhledu konstitucionálních kulturních prvků a poznání univerzálních idejí.

Nakolik všeobecné vzdělání funguje jako síť souvislostí a vztahů provazujících jednotlivé poznatky, zobecňující orientace na globální rozměr nakonec souvisí i s konkrétní kulturou v antropologickém a sociologickém smyslu. Můžeme-li z roviny jednotlivé kultury překročit do roviny nadkulturní, můžeme také z této roviny sestoupit k zaměření na jednotlivou kulturu. Pokud bychom stanovili všelidskou kulturu jako předmět všeobecného vzdělání, jak svého času navrhoval Emanuel Rádl,⁹³ pak by nám širší rozhled z toho plynoucí umožnil pohlédnout i na

⁹² Převzato z: Strouhal, 2016

⁹³ Rádl, 1928

vlastní kulturu, která nepochybně tvoří konkrétní formu obecného, v její svébytnosti i ze širšího hlediska a podle objektivních měřítek, vřazenou do sítě rozmanitých kultur, jejichž poznání může být ve svých výhoncích tím rozrostlejší, čím hlubší a pevnější budou jeho kořeny, kotvící v kultuře vlastní. Tak má všeobecné vzdělání vliv na utváření kulturní identity.

Každá jednotlivá kultura, jakkoli si může být vědoma omezení svého rozsahu na určitou společenskou skupinu a své politiky na její zájmy, se definuje jako univerzální, pokud má ideály ke kterým směřuje a o kterých věří, že přesahují její vlastní hranice. O kultuře Západu, ke které stále hlásíme v našem geografickém regionu, to platí určitě. Tak také nárok vzdělaného měšťanstva spočíval v tom, že jeho kultura byla sice omezena na jednu exkluzivní vrstvu, ale měla platit jako norma a měřítko pro kulturu nějaké země vůbec.⁹⁴ "Každý stát, každý národ má zajisté povinnost, plynoucí z principu sebezáchovy, ukládati škole cíle, které jsou v soulase s jeho existencí, ale životní otázkou státu jest, aby tyto cíle byly v soulase s nejvyššími obecnými ideály, k nimž směřuje smysl a pokrok lidské společnosti."⁹⁵ Protože však nositelkou ideálů je jednotlivá kultura-společnost, která je součástí historického vývoje, z jehož proudu se vynořila a v němž se vlivem všeobecného vlnobití dříve nebo později opět ztratí, bývá součástí jejího historického zakolísání a oslabení to, že zúží své poslání právě jen na obhajobu vlastních politických zájmů a stane se partikulární. Tak zhasl i plamen té kultury, která byla spjata s ideály aristokracie a kultivovaného měšťanstva, a kterou jako dědictví v podobě kánonu všeobecného vzdělání uchovává i současná pedagogika. V nastalém příšeří se ovšem utápí i vědomí smyslu tohoto dědictví.

Všeobecné vzdělání, kterému nechybí popsaný rozměr, je tedy poznáním poukazujícím k ideálům dané kultury, do jejích nejvyšších hodnotových pater, k jejím vrcholným projevům. Je to vzdělání směřující k poznání těchto obsahů a pochopení jejich objektivní hodnoty. Učí chápat je jako hodnoty nezávislé na módě, ekonomických trendech, přání žáků, momentálních požadavcích trhu a dalších dočasných, v čase proměnlivých vlivech. V podstatě se kryje s tím, co Leo Strauss označuje jako svobodné vzdělání, které je vzděláním v kultuře – "spočívá v naslouchání rozmluvě největších myslitelů".⁹⁶

S určitou nadsázkou bychom mohli říci, že takto zaměřené všeobecné vzdělání představuje "vzdělanostní maximum" společné všem členům společnosti a již vážně dodat, že ty kultury, které se nespokojují s minimem společného vzdělání, ale tmelí společnost odkazem na ideál,

⁹⁴ Srov. Liessmann, 2018: 113-114

⁹⁵ Chlup, 1935: 60

⁹⁶ Strauss in: Idea univerzity: 86

patří k nejvitálnějším. Společným základem není soubor elementárních poznatků, ale vědomí o samotných zdrojích vyšší vzdělanosti, zakládající kulturní identitu.

Ve materiálním projevu svého obsahu působí takto stanovené hodnotově orientované všeobecné vzdělání jako horizont, orientující rozšiřování poznání subjektivního. Je pak didaktickou a kurikulární otázkou, co všechno musí skutečně každý znát, co na tom kterém vzdělávacím stupni pochopit, přečíst, poznat, dokázat.

V kultuře, jejímž svorníkem není náboženské vyznání či jednotná politická doktrína má zvláštní význam pro vzdělání v tomto směru estetická výchova. "Co je umění do doby? Stojí úplně nad dobou, protože je věčné," tvrdí hrdina Zeyerovy povídky.⁹⁷ Nemusíme s tím zcela souhlasit v tom, že "právě jen ten trošek formy, co umění fatálně a nevyhnutelně k té době pojí ... je to jediné v umění pomíjející," ale jisté je, že umění vždy bylo jedním z kulturních prvků ztělesňujících ideál. Proto má estetická výchova mnohem širší rámec, pokud vedle rozvoje tvořivé praxe (či řemeslné stránky umění) a (kognitivní) znalosti dějin uměleckých oborů, postihuje také kultivaci názoru, úsudku, vkusu. "Estetické vzdělání v klasickém smyslu má však co do činění především s kultivací soudnosti," tvrdí Liessmann⁹⁸ a podobně jako Brezinka se nakonec obloukem vrací k potřebě materiálního vzdělání, neboť "rozumné hodnotové soudy předpokládají podrobné znalosti o hodnocených předmětech".⁹⁹ V estetické výchově se nakonec uskutečňuje i jisté vytrhávání člověka z jeho aktuální danosti, neboť "předměty a události, s nimiž se setkáváme v umění, jsou zbaveny utiskujícího znaku skutečnosti – zvou nás do jiného, svobodnějšího světa, do světa obrazotvornosti."¹⁰⁰

Lidé jsou určováni obsahy své kultury¹⁰¹ a obcování s takovými objektivně hodnotnými obsahy je samo o sobě povznášející. Samozřejmě předpokladem je probuzená motivace, chuť zabývat se jimi. Současná pedagogická psychologie a didaktika si velmi zakládá na neurologických výzkumech poukazujících k tomu, že učení se odehrává jediné za přítomnosti motivované vlastní vůle. Je však nedostatečné, pokud by úspěch v bádání nad *chtěním* nechal zapomenout, že přitom jde navíc ještě o *něco vyššího*.

Chceme-li žákům z různorodého kulturně-sociálního prostředí otevřít smysl vyšší kultury, smysl toho, co sami od sebe neznají, co je jim cizí, a ukázat jim, že svět má mnohem širší obzor,

⁹⁷ Zeyer, 1987: 121

⁹⁸ Liessmann, 2015: 130

⁹⁹ Brezinka, 1996: 120

¹⁰⁰ Scruton, 2005: 164-165

¹⁰¹ Brezinka, 1996: 100

než mohou sami objevit a prožívat ze své přirozenosti, měli bychom asi vyjít od toho, co je jim vlastní, ale neustávat v navazování na to, co leží dál – za plotem, dávajícím tvar jejich vlastní, domovské kultuře. Je třeba neopouštět nárok na reflektující vědomí – na schopnost rozšiřovat kontext souvislostí, do kterých jsou jednotlivé věci vsazeny, dál a dál, do největší možné-dosažitelné šíře. Můžeme začít u Harryho Pottera nebo písniček youtuberů – jako terapeut začíná rozhovorem, ve kterém přizpůsobí svůj jazyk přirozenému jazyku klienta – a pokračovat rozšiřováním do všeobecné roviny, orientovaným ve směru hodnot. Přitom, jak připomíná Martin Strouhal, "je potřeba zvážit, zda a za jakých podmínek mohou díla pop-kultury fungovat jako iniciační brány do kulturních světů 'velkých děl', jejichž kontextům dnes děti z mnoha důvodů nerozumějí."¹⁰²

Záleží-li hodnota na jisté nadčasovosti a nezávislosti na aktuálních trendech, škola coby instituce zaměřená na práci s hodnotami by měla být alespoň jistou měrou "chráněným prostorem"¹⁰³, ve kterém lze s tímto abstraktním světem nezávisle pracovat. Zde samozřejmě oprávněně vstupují do hry i společenské faktory, potřeby žáků, podezření z exkluzivity či neefektivity takového vzdělávání, vymizení všeobecně závazné autority, o kterou by se stanovení hodnot mohlo opírat. Má-li škola být společenskou institucí a plnit další své funkce, mezi které určitě patří i kvalifikace žáků k praktickému životu nebo význam pro komunitní život v dané obci, nemůže se živému světu svého okolí zcela uzavřít.

Tvrzení o významu školy pro orientaci ve směru třetího existenciálního pohybu nás tedy nevyhnutelně staví do epicentra diskuze o významu "školy pro život". Má škola připravovat na každodennost nebo jí má prolamovat a přesahovat? Má pracovat s tím, co je žákům vlastní, co je blízké jejich zkušenosti buď tak, že to již znají ze svých vlastních životů nebo tak, že jim toho bude v životní praxi bezprostředně potřeba, nebo má trvat na obsazích, které jsou významné z hlediska hodnot v jejich abstraktnějším, duchovně vydestilovaném rozměru?

Samozřejmě je třeba trvat na vyváženém poměru všech podstatných funkcí školy, tedy i na tom, že škola má podstatnou část zodpovědnosti za přípravu žáků pro život, praxi, odbornost. "Pedagogika tedy zajisté nemůže přehlédnout to, co má v horizontu onoho druhého existenciálního pohybu reprodukce za úkol. V existenciální nezbytnosti našeho životního jistění ve středu světa a v přívalu všech jsoucen, která se ve světě nacházejí, se nelze zříkat toho,

¹⁰² Strouhal, 2016: 71

¹⁰³ Koťa, 2002

vybavovat lidi schopnostmi a zručnostmi vhodnými pro účinné jednání."¹⁰⁴ To nelze přehlížet, stejně jako nelze přehlížet ohled na pohyb třetí.

Škola však musí poskytovat žákům celkový náhled skrze všeobecné vzdělávací obsahy již proto, že celý další život většiny z nich se bude odehrávat především v praktické rovině a v určité specializaci, v určitém výseku celkové skutečnosti, jak věděl již Humboldt. O to více zůstává posláním školy nechávat žáky poznat zejména to, co jinde získat nemohou, ačkoli to má význam jak pro jejich život, tak pro společenskou a kulturní kontinuitu. Podle Zuzany Daniškové¹⁰⁵ má škola umožnit kontakt s transcendentním uměním a poznáním – to jest ani ne tolik s takovým, které tvoří přirozené životní prostředí žáků, ale s takovým, na které žáci sice dosáhnou, ale leží mimo přirozený horizont jejich životů a zájmů. Tento přístup následně vede k výběru školních obsahů, které jsou žákům v jejich konkrétní životní situaci dostupné, ale zároveň přesahují jejich stávající úroveň, otevírají jim světy, které *dosud* nejsou jejich vlastní a schopnosti, které jim *prozatím* nejsou přirozené. Nezačínat (nebo začínat, ale nezůstat) vždy jen tam, kde člověk už je – zde se otevírá prostor pro uplatnění znovuoživené Vygotského teorie o zóně nejbližšího vývoje.

I takové sebepřesahování však musí člověka vnitřně uspokojovat. Nikdo nebude vynakládat úsilí a pouštět se do vrcholného výkonu kvůli věci, na které mu nezáleží. Chceme-li probudit vůli po sebepřesahování, musíme probudit zájem o věci, odkrýt jejich přitažlivost, probudit touhu zabývat se jimi, vůli nechat se jimi vyzvat k onomu rozšíření sebe sama – vůli odhodlat se k němu pro lásku k nim.

Podle Martina Strouhala¹⁰⁶ by měl každý žák dostat možnost poznat vyšší kulturu, protože právě to má význam pro rozvoj vlastní tvořivosti, soudnosti i onen transcendentní význam, vedoucí "ke schopnosti mít a rozvíjet zájem přesahující horizonty bezprostřednosti"¹⁰⁷ k něčemu, k čemu by se žák sám nedostal. "Krátko řečeno, ve školní edukaci šlo vždy o proměnu a povýšení člověka k formám myšlení a života, které by mu jinak zůstaly skryty."¹⁰⁸ Toto je jeden z významů školy, který je v rámci společenských institucí prakticky nezastupitelný.

¹⁰⁴ Pinc, 1999: 76

¹⁰⁵ Danišková, 2017

¹⁰⁶ Strouhal, 2013

¹⁰⁷ Strouhal, 2013

¹⁰⁸ Strouhal, 2016

Všeobecné vzdělání odpovídající na nároky civilního života – škola připravující na život

To, že škola má na žáky působit tak, aby překračovali horizonty bezprostřednosti a současně je připravovat na civilní život a obstarávání potřeb, ji staví před podobnou výzvu, před jakou stojí instituce národních parků, které mají chránit přírodu a zároveň do ní lákat dav. V Patočkově koncepci však na sebe existenciální pohyby navazují a zatímco první dva mohou existovat samy o sobě, třetí pohyb je možný jen v návaznosti na ně, aniž by je bylo možné nějak přeskočit, vynechat, vyvázat se z nich. V tom spočívá *tíže* lidské existence, lidská *starost*. Zároveň je tento třetí pohyb tím, který dává prvním dvěma jejich plný význam a smysl v celku – "ten, který první dva vyvažuje a udržuje ve vznosu jako pouhou možnost a nikoli plnou realitu lidské existence".¹⁰⁹

Z jednoho úhlu pohledu je obstarávání potřeb tím, co umožňuje následné přesahování – za tím můžeme slyšet ozvuk marxistické destilace základny a nadstavby, stejně jako Huntingtonovo tvrzení, že "kulturní asertivita kráčí ve šlépějích materiálního úspěchu" a že "tvrdá moc plodí moc měkkou".¹¹⁰ Z jiného úhlu je průlom naopak tím, co přináší nové možnosti i pro praktické zajištění, jak ukázal Abraham H. Maslow na obrazu člověka s naplněnými potřebami.¹¹¹

Výše jsme položili otázku, jaký člověk se utvoří za působení určitým způsobem zaměřeného vzdělání. Zkusme se teď zeptat obráceně: Co všechno má zahrnovat všeobecné vzdělání, aby bylo dobrým základem pro utváření takového člověka, jakého jsme portrétovali podle předobrazu onoho ideálního občana, profilovaného ve vzdělávacích dokumentech coby ztělesnění minimálního všeobecného vzdělání naší doby? Tedy člověka, který je mimo jiné připraven i na život v běžném, civilním světě? Co musí nezbytně přidat ke svému subjektivnímu konstruktovi vlastního poznání?

Jednou z jeho charakteristik je občanskost a aktivní účast v síti sociálních vztahů. V moderních sekularizovaných společnostech plní všeobecné vzdělání, společné všem členům, funkci společenského tmelu – utváří to, co je vnímáno jako společná kultura, která drží společnost pohromadě. Všichni musí mluvit stejným jazykem, obrazně i doslova, počítat stejně peníze i čas, každý musí mít určité znalosti, které jsou v dané společnosti všeobecně známé, tedy být vzdělán v určitých věcech a vědět, o co jde, když na ně přijde řeč. Toto společné vědění posiluje pocit sounáležitosti.

¹⁰⁹ Patočka, 2009: 330

¹¹⁰ Huntington, 2001: 120

¹¹¹ Maslow, 2014

Že poznání je "zakotveno v kultuře, historii a mocenských vztazích, zůstává důležitým a osvobozujícím objevem"¹¹², který ovšem neznamená naprostou relativitu výběru poznání. Jeho všeobecně akceptovaný výběr totiž "má také schopnost zpětně strukturovat či měnit sociální svět. V tomto smyslu je reálné, 'objektivní', což neznamená absolutní pravdivost, ale schopnost fungovat jako objekt"¹¹³ – zakotvený nikoli v absolutnu, ale ve společenské kultuře, která může mít z hlediska jedince téměř srovnatelnou účinnost.

Sociologie vědění objasňuje skutečnost, že lidské poznání, vědění – a jeho vyjádření ve formě školního učiva – je sociálním produktem – je "historicky podmíněné, zatížené omyly a vyžadující stálou kritiku," jak nás upozorňují sociální realisté¹¹⁴. Výběr učiva bude tedy asi vždy ideologickým aktem. Podle této skupiny autorů "tradiční obsah školního vzdělávání je skutečně vědění elit, jež mají moc, ale současně je daleko více než jen to. Poznání v něm obsažené přerůstá konkrétní historické okolnosti svého vzniku. V podstatě k němu není alternativa." Mění se v čase, ale nelze jej měnit libovolně.

Vzdělávání na civilní rovině tedy utvářejí elity držící rozhodovací moc v provázanosti se společností, nad kterou jsou postaveny. Jeho podoba a obsah se odvíjí od toho, co je v dané společnosti pokládáno za společné a hodné vědění. Tady je užitečné vědět, co je vlastně *naše společnost* – společnost občanů České republiky, Evropské unie, západní kultury, světového lidstva, veškerého pozemského života či společnost přimykající se k nějakému užšímu vymezení – třeba společnost vyrůstající z křesťanského, antického, indoevropského či prehistorického základu, z humanistického odkazu, racionalistické revoluce, politické či filosofické tradice.

Zároveň je vhodné i v rovině společnosti rozeznávat období trojího existenciálního pohybu a vnímat její vícesměrnou orientaci – vnímat, že i společnost jako celek je orientována ve směru zakotvení, sebeproloužení i průlomu. Tak jako se vztahuje k hodnotám a ideálům, k vyšší kultuře, do které se prolamuje ze své každodennosti, má i své způsoby sebeproloužování, které formují jednotlivé její členy.

Je-li společnost heterogenní a její členové (ve své životní praxi a zaměření svých zájmů) individualizovaní, společný základ vzdělání, na kterém se shodnou, je skutečně spíše minimální. Není třeba dokazovat, že zkoumáme-li všeobecné vzdělání jako příslušníci "naši

¹¹² Jackson Lears in: Jirsa, 2015: 109

¹¹³ Dvořák, 2017

¹¹⁴ Blíže viz Dvořák, 2017

společnosti" v její každodenní skutečnosti pro naše životy určující, je naší skutečností právě tato hluboká a daleká individualizace a společenské tříštění.

Musíme se tedy ptát: Jak se v takové společnosti uplatňuje všeobecné vzdělání jako nástroj pro údržbu společenské stability a soudružnosti? Jaké by mělo být všeobecné vzdělání, má-li být nástrojem kvalitním, účinným a schopným plnit tuto funkci? Ponechme stranou pochybnosti, zda jsou tyto otázky skutečně relevantní pro naše téma. Jsou to dílčí otázky, vztahující se k jedné z podob všeobecného vzdělání, kterou právě analyzujeme. Odpověď na ně souvisí s náhledem na výchovný vliv všeobecného vzdělání, kterému se budeme dále věnovat.

Další charakteristikou všeobecně vzdělaného člověka je schopnost dalšího vzdělávání – tím se myslí především schopnost kvalifikace a rekvalifikace – tedy schopnost získávání jednotlivých odborností, pro které je všeobecné vzdělání základem. K tomu jsme se již vyjádřili v jedné z kapitol výše, kde se ukázalo, že všeobecné vzdělání je základem vzdělání odborného, podmiňující jeho hloubku. Z hlediska civilního života je předpoklad jasný: Všeobecné vzdělání poskytuje znalosti rozmanitých obsahů, témat a jevů, jakož i metody pro práci s nimi, a tím slouží jako základ nejen k navazujícímu získávání odbornosti, ale i k dalšímu poznávání jako takovému.

Zde však uvažme dalšími významy dalšího vzdělávání, rozvrženého do osnovy celoživotní. S oporou o pojetí celoživotního vzdělávání, která jsou starší než jeho současné zapřažení do oprátí pracovního trhu, prohlásme, že další vzdělávání má rozvíjet celého člověka, prohlubovat jeho vědění a moudrost. Že se tak pohříchu neděje a že koncepce celoživotního vzdělávání ve své současné, globálně rozšířené podobě, je spíše funkcí globálního trhu práce, na to upozornili již mnozí autoři v čele s nejslyšitelnějšími, jako je třeba Konrad-Paul Liessmann. Jaký je tedy význam všeobecného vzdělání pro další-celoživotní vzdělávání?

Zde opět můžeme nabídnout pojetí všeobecného vzdělání otevírajícího člověka celku, který ho přesahuje a výchovně na něj působí. Nikdo není zvědavý na rozvíjení nějaké kompetence.¹¹⁵

S ohledem na předběžná zjištění, která by následně případové studie či jinak designovaný výzkum nepochybně potvrdil, je možné předpokládat, že pokud žáka zaujme nějaké konkrétní téma, jeho zaujetí ho může strhnout natolik, že tato jeho konkrétní odbornost dosáhne vysoké pokročilosti. V té souvislosti je však třeba připomenout, že skutečné vzdělání souvisí se správným poměrem mezi hloubkou a šířkou, a že je úlohou vzdělávací instituce dbát na tento

¹¹⁵ Liessmann, 2015: 59

poměr a doplňovat na té straně, kde schází. Jakkoli je výraz "správný či vhodný poměr" obsahově neurčitý, můžeme ho použít jako měřítko, abychom upozornili na disharmonie, nevyváženosti či jednostrannosti a mohli podporovat nápravu.¹¹⁶

Konkrétní témata mohou naplnit život člověka objemným poznáním a zaujetí pro ně vyvolávat pozitivní emoce i postoje, ale jedině skutečné vzdělání vede k moudrosti, přinášející skutečné štěstí. To nespočívá v krajině plné vyhloubených studní – nikdo není zvědavý ani na telefonní seznamy. Všeobecné vzdělání otevírá pohled na krajinu, která je propojená, celistvá, široce otevřená, a uceluje ho tak, že dokáže poznat, která studna bude nasycena vodou.

¹¹⁶ Brezinka, 1996: 100

Všeobecné vzdělání ve svém výchovném vlivu

Všeobecné vzdělání s sebou vždy neslo výchovný vliv. Obrátme se znovu k historickým pojetím – typicky třeba novohumanistická filosofie a pedagogická teorie propracovává pojem *kultivace*, za kterým můžeme vnímat *formální vzdělávání* (zaměřené na rozvoj "vnitřních sil" – obecných schopností člověka, bez vazby na konkrétní – *materiální* obsah), rozšířené nakonec i na výchovu charakteru.

V současné době je kultivace nahrazena spíše pojmem *osobnostní rozvoj*. Aniž bych chtěl odbíhat ke srovnání těchto pojmů a koncepcí za nimi skrytých, jakkoli takové bádání by bylo dobrým tématem další práce, na potvrzení toho, proč oba pojmy stavím do vzájemné souvislosti, zmíním alespoň některé podobnosti a rozdíly. Tak třeba zatímco osobnostní rozvoj je v čistém pojetí zaměřen individualizovaně, kultivace se vždy vztahuje k nějakému ideálu, překračujícímu osobní hranice – tím je právě nějaký celek poznání, ke kterému je jednotlivec směřován a na který zaměřuje své úsilí. Prakticky je kultivace založená a opřená o přehled v poznání, o systém znalostí; osobnostní rozvoj je zaměřen na individuální lidskou osobnost, jaká sama je ve své konkrétní podobě. To lépe souvisí s obecnou individualizací v kontextu současné kultury a společnosti, s posunem důrazu od závaznosti objektivních kritérií k libovolnosti.

Jak tedy všeobecné vzdělání kultivuje osobnost? V čem leží jeho osobnostně vývojové, výchovné působení? Všeobecné vzdělání staví osobnost před celek, přináší vědomí celku. Nabízí svému nositeli především širší hledisko, objektivní odstup. V tom je jeho výchovné působení. Jak praví Liessmann: Skutečné vědění ve smyslu humanismu vede k pochopení souvislostí, ke kritickému nadhledu, k pochopení sebe sama, k moudrosti.¹¹⁷

Stává se základem pro *vlastní* kritický úsudek. Při pohledu z odstupu je možné nahlížet skutečnost, jak se jeví a jak je předkládána různými zprostředkovateli, médii, veřejným míněním a sociálními sítěmi, celé to společenské hemžení s jeho temporalitami a marginalitami – tedy tuto skutečnost je možné nahlížet širším pohledem a rozeznávat hodnoty a významy jevů. Stejně tak je možné ze širšího hlediska vnímat i jednotlivé události a situace – nakolik je tím obohaceno, ba přímo otevřeno nejen kritické myšlení, ale i tvořivé rozhodování, je zcela nasnadě. Záhy uvidíme, jaký je význam všeobecného vzdělání pro hodnoty a dovednosti, na které klade důraz současný pedagogický diskurz.

¹¹⁷ Liessmann, 2009

Důsledně objektivní odstup mění i pohled člověka na sebe sama, na svoje místo ve vesmíru, ve společnosti. Dává nahlédnout, že člověk není ostrovem v nevlídných vodách, ale součástí přediwa, jedním z jeho vláken. Nakonec vede i k náhledu na toto přediwo vcelku, nechává spatřit celistvý vzor – člověk jako součást společnosti, společnost jako součást ekosystému, ekosystém jako součást celkové skutečnosti, celková skutečnost jako duchovní výtvar...

V sociální rovině postihuje význam širšího nadhledu Selmanova koncepce sociálních perspektiv, vymezující úroveň morálního vývoje na základě přístupu jedince k partnerovi nebo k druhým lidem obecně. "Nultou úroveň", typickou pro asociály, ale i pro některé jedince s vysokou matematickou inteligencí (matematici, technici, ekonomové), charakterizuje egocentrismus, neschopnost empatie, citová plochost, nerozvinutá sociální a emoční (inter- a intrapersonální) inteligence. Další úroveň pak přináší subjektivní perspektivu – uvědomění druhého jako svébytné osobnosti, uznání práva na jeho vlastní pocity a názory; sebereflektující perspektivu – schopnost vnímat se z pohledu druhého, pochopit, že vztah je oboustranný; vzájemnost perspektiv – schopnost vidět oba postoje zároveň, schopnost odstupu a objektivace; společenskou perspektivu – vztah jako síť nejrůznějších úrovní interakce. Dosažení úrovní 3 a 4 přitom předpokládá posílení racionality (objektivity) na úkor emocionality (subjektivity), schopnost vidět sebe i sociální pole z odstupu, v širším sociálním kontextu.¹¹⁸

Vzdělání v jednotě s výchovou má utvářet kultivovanou osobnost, která disponuje kritickým nadhledem, otevřeností ducha, intelektuální zvědavostí a důstojností, spočívající ve svobodě a odpovědnosti. V odpovědnosti za to, co mu bylo dáno – za kulturu a hodnoty, za ekosystém, celek světa – a co má předat dál; ve svobodě zacházet s tím tvořivě a bez poškozování.

Širší hledisko, s ním spojené znalosti a kritický odstup jsou zdrojem tvořivosti. Tvůrčí, umělecké i každodenní, praktické, přinášející řešení konkrétních problémů. Nevzdělaný člověk vadne pod příkrovem oblačnosti, vzdělaný vidí problémy jako jednotlivé mraky a nemá pochybností, že modrá obloha, kterou tuší na jejich pozadí a umí zahlédnout skrze ně, je tou skutečností, stálou a čistou, skrytou za věčně proměnlivými mraky jednotlivostí. Širší hledisko, opřené o širokou znalost, mu ukazuje situaci méně hrozivou, ukazuje mu i způsoby řešení a cesty k němu. Ukazuje, že i chmury na duši se zdají být jako požehnání, kterému se může v pláči smát. Ukazuje smutnou, tesklivou přítomnost jako jednu z epizod v proudu bytí, náhle již nazřenou z místa vysoko nad a přes uvnitř, odkud všechny epizody skládají mozaiku nádherného, pravdivého obrazu, vyzářujícího neslyšným světlem jemné radosti a porozumění.

¹¹⁸ Blíže viz Vacek, 2006

Znalosti, které přináší všeobecné vzdělání, však mají význam i pro specifickou, uměleckou tvořivost. Připomeňme námět, vznesený v souvislosti s historickými etapami, zaměřenými na kompilování a systematizaci dosavadního poznání, na analýzu a další zpracování dříve získaných materiálů – poznatků, informací, podnětů: i tyto činnosti a tento materiál se mohou stát základem a surovinou originální tvorby, a to nikoli jen tvorby shrnující, syntetizující. Uvažme jen, kolik osobností z oblasti moderního umění nechávalo svou inovativní, avantgardní tvorbu vyrůstat z podhoubí tradice. Jejich dílo i osobnost charakterizují znaky jako zakotvení v klasické kultuře, opora inovací o znalost tendencí dlouhodobého vývoje, vytříbený úsudek a vkus, širší ohled na zodpovědnost tvůrce vůči kulturnímu odkazu, vůči kultuře ducha, vůči tomuto duchu... V akademicky pojatém vzdělání jedině dobrá a bohatá znalost duchovního odkazu umožňuje "svobodné, kreativní a inovativní zacházení s ním".¹¹⁹

Všeobecné vzdělání tedy uschopňuje k zapojování do širších souvislostí (kontextualizaci) a k propojování do větších celků. Rozvíjí tvořivou schopnost celkového pohledu, globalizace, syntézy. V Eriksonově epigenetické teorii psychologického vývoje přitom kontextualita patří ke kvalitám vyspělé osobnosti a pokročilého poznání: "určitý objasňující význam dává faktům právě jejich ohromující vzájemná propojenost".¹²⁰

Celistvý pohled obrácený na vlastní život ukazuje život vcelku – život, který byl a který bude dál psát svůj příběh, směřovat k rozuzlení; život jako příběh, rozehraný do šíře, rozepsaný do kapitol, ale zároveň příběh uzavřený, uspořádaný, pěkný příběh, který při svém celku dává smysl svým zápletkám a epizodám. "Nic nedej na studia, jimž ses věnoval po celý život. Smrt o tobě vysloví soud."¹²¹ I jednotlivá témata toho příběhu ukazuje celistvý pohled v takové integritě a smysluplnosti – jako vlákna, ze kterých je tkán celistvý vzor, nezbytná pro jeho celek. Člověk rozvíjí vnitřní obsahy své osobnosti tak, že se stává stále bohatší, diferencovanější, zároveň ale komplexnější, a spolu s tím také integrovanější, celistvější a smysluplnější. Takové obsahy – jednotlivá životní témata, kapitoly i příběh celkový – lze nahlížet jako dokončená díla, která je možné svázat a darovat, věnovat, odevzdat... a opustit s pocitem dosaženého smyslu, při vědomí skutečně hodnoty.

¹¹⁹ Liessmann 2015: 131

¹²⁰ Erikson, 2014: 94 an.

¹²¹ Seneca, 2018: 71

Všeobecné vzdělání – více než teoretické a intelektuální

Kultivační funkci vzdělání si coby pokračovatel novohumanismu a dědic jeho idejí i praktických přístupů osobuje humanitní vzdělání, jak je známe ze střeoevropského, ale také anglosaského kulturního okruhu. Zejména v USA jde v případě *general education* o stále vlivný, jakkoli rozporuplný a nejednoznačný, ba kontroverzní pedagogický proud.

Jde však o následující: má-li se výchova a vzdělávání týkat celého člověka, v holistickém pojetí, jak se prosadilo v současnosti, zakořeněné již v antickém ideálu kalokagathie, nestačí založit ji na intelektuálních znalostech a schopnostech. "Kromě světla rozumnosti, jímž rozeznává věci," uvědomil si Komenský, bylo naší duši dáno "i nadšení vůle k vyhledávání, vybírání nebo zavrhnování věcí a zanícení ducha vybavené výkonnými schopnostmi k provádění věcí. A teprve všechno toto dohromady vytváří onu Boží svítilnu v nás a činí ji způsobitou k použití." Přitom "tyto tři složky jsou totiž od sebe natolik neodlučitelné, že kdybys je od sebe odloučil, zničil bys je a učinil nepotřebnými."¹²²

K celistvé a celistvě funkční úplnosti vzdělání je tedy třeba přidat další vzdělávací oblasti, zaměřené na další složky osobnosti, které jsou pro ni vedle samotných znalostí konstitutivní – na dovednosti, schopnosti z různých směrů: sportovní, řemeslné, umělecky tvůrčí... Tato jednotlivá zaměření však nemají být izolovanými odbornostmi; opět je to tak, že by měly být oblastmi, ke kterým se bude orientovat všeobecné poznání jednotlivých lidí působením vzdělávacích institucí; oblastmi, do kterých se jejich subjektivní poznání bude provazovat.

S ohledem na tělesnou podmíněnost velké části poznatků, vyžadujících ke svému poznání fyzický prožitek, by to nemělo být nijak nepřirozené. Již jsme zmínili téma estetické výchovy, podrobnější rozpracování tohoto podnětu se všemi jeho souvislostmi z okruhu zážitkové aj. pedagogiky tedy ponechme na jinou práci. Přidejme pouze druhý příklad:

V jisté návaznosti na ideu polytechnického vzdělávání, jak ji předkládala zejména sovětská (a k ní příslušná satelitní) pedagogika,¹²³ je nevyhnutelně třeba připustit, že součástí všeobecného vzdělání by nakonec mohl, ba měl být i poměrný díl vzdělání praktického, technického. Jak ukazovaly již Sakovy studie,¹²⁴ manuální zručnost a technická dovednost se postupně vytrácely z žitého světa dětí a mladých lidí, takže nakonec i toto je oblast, kterou řadě z nich může

¹²² Komenský, 1992a: 154

¹²³ (Vzdělání všeobecné-polytechnické-odborné) opouští jednostranný intelektualismus, teorie se organicky spojuje s praxí, namísto protikladu práce duševní a tělesné dochází k jejich vzájemnosti ve výrobní praxi, jež se stává podstatnou a neoddělitelnou složkou vzdělání. (Chlup, 1962: 42)

¹²⁴ Sak, 2000; Sak, Saková, 2004

zprostředkovat už jedině škola. Návrh konkrétní formy takové výuky přináší Lukáš Bartoň v podobě řečnické otázky "proč třeba neumožnit studentům gymnázií, aby jeden den v týdnu docházeli na učiliště a učili se tam nějaké řemeslo? Bylo by to provázané a měli by zkušenost s něčím, k čemu nyní nemají žádný vztah."¹²⁵

Je-li vzdělávání orientováno jak na znalostní a vědomostní obsahy, tak i na rozvoj osobnosti, schopností a dovedností, charakterových vlastností a nechybí-li tyto oblasti v profilu vzdělaného člověka, pak se všeobecné vzdělání skutečně podílí na jeho celostním utváření, má význam pro jeho harmonický, celostní rozvoj. Nestojí v kontradikci vůči "kompetenčnímu pojetí" vzdělávání, na které dále kriticky pohlédneme, ale zapojuje utváření jednotlivých kompetencí do komplexně uchopeného celku.

¹²⁵ Předvolební rozhovory: Proč by budoucí truhlář...

Výběr učiva

Pokud jde o všeobecné vzdělání jednotlivých lidí, kteří přicházejí do školy, konkrétně základní školy, jako děti, aby se zde staly žáky, vzdělávanými prostřednictvím učitelů¹²⁶ coby nositelů předávaného vzdělávání ovládajících způsoby jeho předávání, škola na jednotlivce působí dvěma způsoby – objektivizuje jeho subjektivní poznání a rozšiřuje ho tím, že mu představuje rozmanité oblasti poznání – dává nahlédnout, co všechno by mohl a měl znát a jak to poznávat.

Každý žák si do školy přináší jisté *prekoncepty*, svébytné představy o obsahu pojmů, vytvořené na základě vlastních zkušeností, tedy onu "sít' propojených, vzájemně se podporujících omylů".¹²⁷ Nelze jim upřít to, že mohou být objevené a signalizovat svébytný směr uvažování; při současných mediálních, informačních a komunikačních možnostech lze u velké části žáků předpokládat dokonce poměrně hluboké znalosti vybraných témat, která zaujala jejich pozornost v kontextu neformálního a informálního vzdělávání nebo prostě v rámci naplňování volného času. Ale to jsme opět v krajině jednotlivých, izolovaných a nesystematizovaných odborných vhlédů, po které se žák může pohybovat více či méně zběhle, ale která ho vždy dovede na horizont, z něhož další výhled zákonitě vyvolá zmatek a sókratovské poznání nevědomosti. Zde je úkolem školy navázat tyto jednotlivé individuální vhledy na širší sít' všeobecného vzdělání, ať již individuálním přístupem k žákovi a vycházením vstříc jeho pojetí světa a učiva nebo nejhruběji tak, že žáka prostě postaví před celek poznání a tento celek postaví před něho. To již záleží na pedagogických kvalitách a organizačních možnostech konkrétního učitele. Aktuální vzdělávací programy alespoň v ideální rovině nabízejí přinejmenším možnost, aby učitel situačně využíval podnětů přicházejících ze strany jednotlivých žáků při kolektivní výuce.

Náhled na rozmanité oblasti poznání, na "překvapení skrytá v dějinách lidského myšlení"¹²⁸, rozšiřující dále rozhled jednotlivých žáků v požadovaném směru již probíhá obvykle kolektivně, prostřednictvím učiva daného vzdělávacím plánem.

Při výběru učiva je vzdělávací instituce postavena před podobnou výzvou jako jednotlivec – provést výběr učiva z celku poznání. Neboť, jak poznal už Seneca: "Ať vezmeš kteroukoli stránku věcí lidských i božských, dolehne na tebe nesmírná spousta toho, co se má řešit a čemu třeba se učit."¹²⁹ Jeho řešením bylo očistění mysli a zaměření na podstatné základy: "Mudrc

¹²⁶ Označení profese, bez rozlišení genderu

¹²⁷ Gaston Bachelard; převzato z: Bertrand, 1998: 66

¹²⁸ Bertrand, 1998

¹²⁹ Seneca: 293

zkoumá a poznává příčiny přírodních jevů."¹³⁰ V tom je mudrc součástí širokého řečiště vědy. Jakkoli postavení vědy coby výhradního zdroje poznání již není tak nepochybné, jako v dobách její největší slávy, stále je to zdroj pro výběr učiva exkluzivní a zásadní. I při silící intervenci mimovědeckých podnětů do vyučování je to stále vědecky získané a utvrzené poznání, k čemu nakonec vedou podněty získané v praxi a individuálních zkušenostech. Přinejmenším v přírodovědných předmětech, navázaných na "tvrdou vědu" to platí téměř jistě. Humanitní předměty byly v období, které určuje to, co současný pedagogický diskurz nahlíží jako "tradiční vyučování", provázané s měšťanskou kulturou, která již dávno vzala za své, takže tady je třeba i při existenci věd o člověku a sociálních věd více hledat, z čeho a podle čeho vzdělávací obsahy vybírat.

V každém případě známá výzva, před kterou je postavena instituce stejně jako jednotlivec, je opět založena na nutnosti vybrat z nesmírného celku poznání jistou část tak, aby nic podstatného nechybělo, aby učivo představovalo uspořádaný, systematizovaný celek, vyhovující všem nárokům na obsah a jeho kvalitu, ale i didaktickým principům – především tomu, aby bylo v lidských silách tento celek vstřebat. Jsou různé způsoby, jak na to:

Subjektivnímu přístupu je nejbližší omezení celkového poznání na určitou oblast. V tomto případě se škola stává komunitou, která se chová jako subjekt a vnitřní diskuzí dochází k rozhodnutí o zaměření vzdělání podobně jako k němu dochází individuální jednatel. Výsledkem může být již zmíněná redukce učiva na vybrané projektové téma – nahlížení celku skrze dané téma. Tak bývá uskutečňováno tzv. obecné vzdělávání (general education) na řadě amerických univerzit. Všichni studenti daného ročníku, napříč jejich oborových specializací, jsou postaveni před určitý soubor témat, vybraných z celku všeobecného vzdělání. "Jde o témata, která se nesnaží pokrýt veškerý obsah všeobecného vzdělání, ale jsou zvolena tak, aby dokázala soustředit pozornost všech studentů ročníku bez ohledu na jejich odbornou specializaci a vyvolávat vzájemné diskuze i mezioborovou spolupráci."¹³¹ Dlužno upřesnit, že toto je jen jeden ze způsobů uskutečnění obecného vzdělání, které se mohou lišit školu od školy a vyvolávat diskuze i uvnitř jednotlivých škol. Někde pak jde více o zaměření všeobecného vzdělání na přípravu k následné oborové specializaci v podobném smyslu, v jakém plní všeobecné vzdělání svou roli v odborném vzdělávání, jinde na otevření širšího kontextu v podobném smyslu, v jakém nahlížíme všeobecné vzdělání my.

¹³⁰ Seneca: 291

¹³¹ Guthrie, 2003 – heslo general education

Vyzařováním tematických ohnisek je jistě možné nasvítit celou požadovanou oblast všeobecného vzdělání, ale protože škola na svém základním stupni není školou odbornou ani vysokou, má vícero funkcí a nikoli v poslední řadě je zároveň i sociální institucí, zodpovědnou za úroveň všeobecné vzdělanosti celé populace, nemůže se vyhnout otázkám, které bude klást společnost: Na základě čeho jsou projektová témata zvolena? V čem spočívá její vazba k celkovosti? – a na které musí projektant umět odpovědět.

To se jí bude lépe dařit na vyšším vzdělávacím stupni či v případě zájmového vzdělávání dospělých, kde už lze čekat nějaký dříve získaný základ vzdělání, v ideálním případě široké a kvalitní všeobecné vzdělání. Pak už nejde o to, aby všichni v kterýkoli okamžik věděli cokoli, jak tvrdí soudobá kritika akademického vzdělávání, zatímco sama se pokouší dosáhnout tohoto cíle poukazem na možnosti informačních technologií. Jde o určitou vlastní zkušenost s určitým poznáním v určitém období – poznat *tato* díla, *tento* určitý kulturní odkaz či obsah, v této mé životní etapě, ve které mne může oslovit a vyvolat vnitřní posun v mém osobním uspořádání, vnitřní obrat k závažné skutečnosti, k hodnotě. Tento přístup vyžaduje určitou důvěru v to, že se ke konkrétnímu člověku dostane právě takový poznávací obsah či podnět, který naplní tato očekávání a bude na něj mít tento vliv – a jehož cesty bývají dosti náhodné, závislé na hlubokém a přesném porozumění konkrétní individuální cestě.

Tento přístup vede k uspořádání učebního času tak, aby namísto kvantity, uspokojitelné pouze povrchním seznamováním s výběrem "ukázek" zbylo na "důkladné a neuspěchané prověřování myšlenek"¹³², na "rozjímavou reflexi"¹³³, tedy "kontemplaci a koncentraci", nutné pro rozvoj rozlišujícího vnímání – což může začasté probíhat jen ve volném čase.¹³⁴ Úlohou školy je podněcovat tento zájem, poskytovat k němu ony nutné základy a především opět působit tak, aby zájem o jednotlivé téma nezůstal izolovaným ostrovem, ale vést jeho rozvoj směrem k propojení do širších souvislostí.

Objektivně dané širší vzdělávání naopak nejlépe vychází vstříc omezení celkového poznání na ony "ukázky" – na trošky z jednotlivých oblastí, na minimální náhledy či vybraná sousta z nich. Cíl této cesty můžeme označit jako všestranné vzdělání a při té příležitosti zároveň provést jeho odlišení od vzdělání všeobecného – na rozdíl od něho, jak jsme ho dosud pojímali, všestrannost nemůže zapřít jistý, více či méně skrytý sklon k encyklopedismu, jakkoli intelektuální a znalostní obsahy budou v takové "encyklopedii" tvořit jen část jejího úhrnu. Že s ohledem na

¹³² Strouhal, 2016: 70-71

¹³³ Strouhal, 2013

¹³⁴ Liessmann, 2015: 130-131

šíři lidského poznání a zkušenosti nelze požadovat encyklopedičnost, konstatoval již Josef Hendrich ještě před érou enormního nárůstu té šíře, jakému čelíme my dnes.¹³⁵ Všestrannost v podstatě znamená orientaci na minimum při vši nepevnosti a formalismu s tím spojenými a za daných podmínek nemůže nepřijmout redukci na povrchnost. I když je nakonec vyvážena hlubším zaměřením v určitém zvoleném směru, přesto zůstane povrchní a omezená na všech stranách ostatních, se všemi důsledky pro pevnost a kvalitu vzdělání v nich. Ke všeobecnému vzdělání, které není souhrnem poznatků, ale poznáním celku, tedy nakonec nepovede.

Otázka výběru učiva proto směřuje k hledání a nalézání "klíčových poznatků", které se stávají klíčem a vchodem do celistvého tématu, a fungují jako "orientační vyvýšeniny". Krásně to nastínil Martin Hemelík: "Každý, kdo se začíná podnícen touhou po poznání a porozumění rozhlížet po neobyčejně rozlehlé, pestré a členité krajině lidského vědění, záhy zjistí, že se zde nacházejí jakési orientující vyvýšeniny – 'význačné body' – ze kterých lze přehlédnout podstatně větší část toho, co lidstvo poznalo a pochopilo, a ze kterých komukoli přináší pohled na onu nádhernou krajinu podstatně více porozumění tomu, co se v ní nachází."¹³⁶ Hemelík vidí orientující vyvýšeniny ztělesněné především významnými osobnostmi a jejich dílem, Otokar Chlup pak v podobě základních idejí: "Tyto základní ideje nahradí často tisíce faktů a jednotlivostí, které jsou obsahem příruček, slovníků, a nezakalují mysl otevřenou pro pochopení zákonitostí jevů. Vráti-li se výchova a výuka k ideovému obsahu, zbude více místa na takové jednotlivosti, které jsou pro duševní pokrok, pevný duševní majetek a praktický život nezbytně nutné."¹³⁷

Jde tedy o snahu nalézt paradigmatické neboli uzlové poznatky, které v síti ostatních konceptů daného poznatkového pole mají vztah k většině či ke všem podstatným pojmům, mají schopnost působit "konceptuální změny"; vybrat učivo tak, aby bylo soustavou těchto klíčových poznatků, které neinformují jen o sobě samých, ale otevírají přístup na celá poznatková pole. U nás ji rozvíjel Otokar Chlup, u našich sousedů Wolfgang Klafki, u větších bratrů L. V. Zankov a všude jinde po světě mnozí didaktikové, navazující na tyto autority, nebo se opírající o jiné. Yves Bertrand vysvětluje pěknou koncepci tzv. alosterického modelu vzdělávání, jehož autorem je André Giordan.¹³⁸ Model nalézá inspiraci ve světě bílkovin, u kterých dochází k celkové proměně struktury v případech, kdy se na jisté vazebné místo připojí jistý atom nebo molekula. Podobně mohou fungovat informace, které svým působením na "aktivních

¹³⁵ Hendrich, 1946

¹³⁶ Hemelík, 2006: 17

¹³⁷ Chlup, 1935: 95-96

¹³⁸ Bertrand, 1998: 73 an.

pojmových místech" způsobí celkovou proměnu struktury poznání – žák má stále totéž poznání jako před intervencí, ale rozumí mu docela novým způsobem. Pátrání po klíčových poznatcích je vedeno podobným očekáváním – předpokladem, že vhodně vybraná a uspořádaná aktivní pojmová jádra budou rozvíjet strukturu poznání do šíře a hloubky.

Jarmila Skalková shrnuje tyto snahy tak, že "výběr učiva není jeho redukci: mělo by jít o hledání nové kvality, zachování kultivačního významu látky".¹³⁹ Vybrané učivo má představovat jádra, zpřístupňující širší oblast poznatků, odhalovat věcné souvislosti, pomáhat pochopit strukturu látky a rozvinout metodu jejího poznávání – konkrétní látka je vybraná tak, aby pomáhala odhalovat obecné. Má mít význam pro rozumový život dětí a pro jejich budoucnost, umožňovat zajímavou a pochopitelnou prezentaci.

Tomuto přístupu ke stanovení vzdělávacího obsahu je blízké i využití způsobů usilujících o uchopení celkového poznání ve formě jeho schematického, symbolického vyjádření. Všeobecné vzdělání pak spočívá např. ve znalosti pojmové sítě, historické časové osy, provázaného korpusu zákonů a pravidel vystihujících celek, anotací... Jeho vyjádření pak působí jako poněkud kouzelně jako věta, která řekne vše, perla, ve které je vidět cokoli, diamant, odrážející vše – zkrátka jde o nějaký symbol nebo schéma, emblém, znak či grafické znázornění nahrazující delší výklad, jak jsme již viděli u filosofů či mystiků. Přitom je třeba mít na paměti, že smysl symbolu není v něm samém; je v porozumění obsahům, které symbolizuje, ve schopnosti vstoupit do nich skrze něj. Všeobecné vzdělání tedy neleží ve znalosti anotací k velkým dílům lidské kultury – tyto anotace slouží jako symbolická vyjádření otevírající a zpřístupňující jimi vyjadřovaný obsah v jeho plné šíři.

¹³⁹ Skalková, 2007

Současná pojetí všeobecného vzdělání

Dosud jsme se zabývali vlastním pojetím všeobecného vzdělání a nahlíželi ideu pojmu vlastním způsobem, z různých úhlů, s oporou o náhled historických pojetí. Nyní je třeba otevřít pozornost vůči skutečnému světu a zjistit, jak se s pojmem zachází ve skutečnosti – co znamená a jak je chápán v aktuální pedagogické teorii a praxi. Je tedy třeba se ptát: Jaká pojetí všeobecného vzdělání se vyskytují a uplatňují v současném pedagogickém diskurzu?

Jako zdroj pro teoretické nahlédnutí diskurzivního dění nám mohou posloužit školské a školsko-politické dokumenty, diskuzní příspěvky, články a polemické texty v odborném tisku, pedagogických periodikách a webech zaměřených na pedagogickou oblast, pojetí rozmanitých diskurzů, kritické eseje... užitečné mohou být i formulace, zachycené v předvýzkumu.¹⁴⁰

Pojem všeobecné vzdělání se málokde vyskytuje takto doslova. Objevuje se v souvislosti s předpokládanými funkcemi škol různého stupně, ale pouze jako označení, se zamlčeným předpokladem všeobecného porozumění jeho významu, případně definované úplným výčtem svého obsahu. Poměrně zřetelné vyjádření lze vyčíst z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, kde je všeobecné vzdělání pojato jako *systematická a vyvážená struktura vědění*.¹⁴¹ V odborných periodikách se pojmem nikdo příliš nezabývá; pouze spekulativní analýzou bychom mohli rozpoznat pojetí jednotlivých autorů podle obsahu jejich příspěvků na jiná konkrétní témata.

Jako výchozí tezi můžeme stanovit: V současném pedagogickém diskurzu se s pojmem zachází bez ideového zakotvení, pojem je ideově vyprázdněn, jeho obsah je neurčitý, pojetí rozmanité, multiparadigmatické.

Vzhledem k naší vlastní historické situaci se nám ovšem jako dobrý zdroj pro zjištění aktuálního diskurzivního projevu nabízí dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+,¹⁴² který vznikl pod hlavičkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jako výsledek celé řady diskuzí, konferencí, workshopů a dalších událostí, uskutečněných v průběhu několika posledních let za účasti pedagogických odborníků i odborné veřejnosti. Pohledme tedy na tento dokument pod úhlem námi zkoumaného pojmu.

¹⁴⁰ K tomu viz dále

¹⁴¹ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: 8

¹⁴² Strategie...

Tvorba strategie je vedena snahou adekvátně připravit vzdělávací systém tak, aby byl schopen reagovat na společenské a jiné proměny¹⁴³ i současné trendy,¹⁴⁴ *globální megatrendy*,¹⁴⁵ které zasahují všechny oblasti lidské činnosti. To samozřejmě nejsou jevy, nad kterými by bylo lze mávnout rukou, odhlížet od nich nebo je nebrat na vědomí. Strategie za tím účelem stanovuje dva strategické cíle, k jejichž dosažení vede pět strategických linií.

Strategický cíl číslo jedna zní: *Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život*. Kompetence je tu pojímána jako složitý soubor znalostí, dovedností a postojů. Znalosti se skládají z faktů a čísel, pojmů, myšlenek a teorií, které již byly stanoveny a které podporují porozumění určité oblasti nebo předmětu. Dovednosti jsou definovány jako schopnost provádět postupy a využívat stávajících znalostí k dosažení výsledků. Postoje popisují předpoklady a způsoby uvažování umožňující konat nebo reagovat na myšlenky, osoby či situace.¹⁴⁶

Pojem *kompetence* vstoupil do českého pedagogického slovníku pod vlivem zahraničních inspirací, které se ovšem na základě nadnárodních, zejména evropských politických rozhodnutí, staly velkou měrou závazně určujícími. Definici a vymezení pojmu pro pedagogickou oblast nalezneme především v Rámcových vzdělávacích programech, které vzhledem k jejich závaznosti pro institucionalizované vzdělávání nelze při zkoumání pedagogické praxe obejít.¹⁴⁷ Zde, podobně jako ve Strategii, jde o souhrn osobnostních vlastností, který vedle vědomostí, dovedností a postojů zahrnuje ještě schopnosti a hodnoty. Na místě znalostí stojí vědomosti; nahlédneme-li do učebnic psychologie, zjistíme, že vědomosti představují jednotlivé vztahy mezi poznatky, znalosti pak rozsáhlejší soustavy poznáných vztahů. Dohromady pak jde o poznatky – představy, pojmy, zákonité vztahy apod.¹⁴⁸ Ze všech osobnostních vlastností, jejichž souhrn vymezuje pojem kompetence, jsou pod ten pojem konkrétně zvoleny ty, které jsou důležité "pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti".¹⁴⁹

¹⁴³ Podle OECD, 2018 – převzato z: Strategie: 16

¹⁴⁴ (OECD, 2018), Strategie: 8

¹⁴⁵ Strategie: 27

¹⁴⁶ Podle Strategie: 11

¹⁴⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: 10, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: 8

¹⁴⁸ Helus, Balcar

¹⁴⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: 10

Podrobnější rozbor pojmu kompetence přinesla literatura odborná i populárně naučná. Kritičtější autoři ve svých studiích poukázali na to, že pojem má původ v oblasti odborného vzdělávání, pracovní organizace a ve světě práce; spolu s tím pak objasnili, jak jeho průnik do pedagogického prostředí mění vzdělávání na proces určený mechanismy evaluace, racionalizace, kontroly a skrytě podřizovaný potřebám ekonomizované kultury. "Kompetence je tedy ve svém konečném určení to, čím je jedinec užitečný v systému organizace výroby/produkce"¹⁵⁰ – člověk je redukován na ekonomický subjekt a vzdělávání na jeho výcvik. Dokonat tento posun v míře, která by vzdělávání omezila na daný rámec, by samozřejmě bylo redukcí všech jeho ostatních funkcí, které jsou žádoucí a přijatelné a nakonec i funkční pouze ve svém celkovém souhrnu.

Zaměříme-li se na to, v čem Strategie vidí samotné vzdělání a co tedy předpokládá jako charakteristiku (všeobecně) vzdělaného člověka, nalezneme soubor pojmů rozmanité míry obecnosti, které tento cílový produkt vyjadřují; mnohé z nich však nejsou zřetelně popsány, jsou neurčitě vymezeny a v důsledku toho pojímány v různých ohledech různě, nejednou i v odlišném smyslu.¹⁵¹

V první řadě vzdělání podle Strategie znamená rozvinuté gramotnosti a vysoké kompetence. Dovednosti, coby jejich komponent, mají být *komplexní*; mezi schopnostmi má zvláštní postavení *informatické myšlení*¹⁵², pokládající důraz na schopnost používání digitálních technologií, digitální gramotnost. Pokud jde o znalosti, jsme ujištěni, že "kompetenční přístup zároveň nesmí znamenat odklon od znalostí, ale naopak podporu schopnosti žáků tyto znalosti uplatnit v praxi, v různých kontextech a podmínkách".¹⁵³ Klíčové není osvojení učiva, ale práce se znalostmi – jejich pochopení, vzájemné provázání a využití, praktická aplikace. Příklon k této činné práci má sice stát *vedle* obsahové znalosti, ta nicméně již neznamena znalost celé řady "zbytných poznatků a informací".¹⁵⁴

S tou se snad počítá ještě na gymnáziích, kde je všeobecný rozhled postaven na širokém vzdělanostním základu.¹⁵⁵ Na ostatních typech škol je však třeba se obávat, co bude obsahovat ten zbylý ne-zbytný obsah, jestliže vzdělávací programy budou průběžně aktualizovány tak, aby "obsah a cíle vzdělávání reflektovaly vzdělávací potřeby žáků" a reagovaly na aktuální

¹⁵⁰ Ch. Laval – převzato z: Štech, 2009: 106

¹⁵¹ Dále podle Strategie: 16 an., 26 an.

¹⁵² Strategie: 31

¹⁵³ Strategie: 28

¹⁵⁴ Strategie: 26

¹⁵⁵ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: 8

společensko-vývojové trendy.¹⁵⁶ Dotažen k cíli nepřináší tento záměr nic menšího než instrumentalizaci vzdělání, které již nemá co dělat s jakýmkoli trvalými obsahy. Při této fluiditě je skutečně na místě obava, že se rozteče nejen kánon hodnotných obsahů, nezávislých na individuálních potřebách a společenských trendech, naopak ty k sobě orientujících, ale i jádro minimálního všeobecného základu, nezbytného a společného všem lidem ve společnosti.

Pojetí všeobecného vzdělání podle Strategie je možné vytušit za požadavkem *provzdušnění učiva*. To má zamezit přetěžování žáků informacemi a vést k probírání učiva s cílem hlubšího porozumění, v širokých souvislostech bez celé řady zbytných poznatků a informací – obsah má být modernizovaný, provázaný a především jasně vymezený. Toto se zdá být dosti blízké našemu pojetí všeobecného vzdělání coby sítě vzájemně provázaných poznatků, nahlížených v širších souvislostech – za předpokladu, že bude v konkrétní vyučovací praxi skutečně zachován správný poměr mezi hlubším porozuměním jednotlivostem a šířkou souvislostí.

Rozumíme-li správně tomu, co budou podle Strategie zahrnovat obsahové znalosti po vyloučení "zbytných poznatků a informací", mělo by jít o jakousi provázanou síť klíčových poznatků, otevírajících širší témata, jak jsme se tím zabývali výše. Tak si to představují i někteří politici.¹⁵⁷ Je pochopitelné, že dokument se v obecnosti svého vyjádření nechce pouštět do díla jejich hledání a vymezení, na kterém si lámou zuby již generace didaktiků; (zmínění politici přirovnávají jejich práci k hudebnímu skladatelství, zatímco učitelé, coby výkonní pracovníci, jsou interpreti). Ale příklon k tomu se může stát vítanou podporou podněcující jejich další úsilí – opět za předpokladu centrální odborné autority, která sama bude mít rozhled dostatečně široký a provázaný, aby pohlídala, že výsledkem provzdušňování nebude vakuum. Pokud její roli zastane všeobecná společenská či odborně veřejná diskuze, pak je tedy třeba, aby společnost na diskuzní platformě skutečně reprezentovala všechny společenské a kulturní zájmy a neuhýbala k partikularismu.

To si myslí i Marek Výborný, vzdělávací expert KDU-ČSL, reagující na tzv. malou revizi informatiky: "To není jen o prosté výuce hudební nebo výtvarné výchovy, je to také o vztahu žáka ke kultuře jako takové. Škola nemá jen předávat vědomosti, ale také formovat mladého člověka v rozumnou bytost. Vyčítám ministerstvu, že nesezvalo všechny aktéry k jednomu stolu

¹⁵⁶ Strategie: 27

¹⁵⁷ Např. Pavel Klíma (TOP 09) – Předvolební rozhovory: Odborné školy...

a tam se nehledal nějaký konsenzus."¹⁵⁸ Uspořádání učiva vybraného tak, aby škola plnila tuto roli, vidí Výborný ve "vnitřní restrukturalizaci" jednotlivých předmětů.

V Bílé knize, která byla předchůdcem Strategie v minulé generaci, byl pojem všeobecného vzdělání ještě solidně zakotven v širším filosoficko-antropologickém rámci.¹⁵⁹ "Co nejkvalitnější základ všeobecného vzdělání" coby cíl vzdělávání na druhém stupni základní školy byl vedle přípravy na další-specializovanější vzdělávání orientován na "jasné vztahy k základním lidským hodnotám", všeobecné vědomosti, postavené na roveň praktickým dovednostem, měly směřovat k vůli po "poznávání nových oblastí lidského vědění a nových aktivit". Samozřejmě i zde je výrazně slyšitelný hlas reformních inovací a touha po "prolínání života školy s životem mimo školu", stále ale platí, že schopnosti a kompetence musí být opřeny o vzdělání coby "solidní kostru základních pojmů a vztahů".¹⁶⁰

Rámcové vzdělávací programy¹⁶¹ pojem též mají, ale jeho orientace na situace blízké životu již je převažující. To je v pořádku, pokud tyto situace stimulují rozvoj všeobecného vzdělání; patologické je, pokud ho obsahově utvářejí. V prvním případě situace slouží všeobecnému vzdělání, v druhém jsou mu nadřazeny, a to považujeme za chybu.

Zatímco pojetí všeobecného vzdělání je tedy ve Strategii poněkud skryté, můžeme nalézt jiné konkrétní podoby vzdělání, které jsou vyjádřeny otevřeněji a v duchu dokumentu by snad mohly aspirovat na všeobecnost. Zaostřeno má Strategie jednak na občanské vzdělání, které provázáno se sociálními kompetencemi znamená kompetenci k zastávání a prosazování demokratických hodnot a postojů, k rozvoji občanské soudružnosti, vzájemný respekt a toleranci (jakkoli chybí vymezení obou pojmů a jejich přesné rozlišení), kritické myšlení, aktivní zájem o věci veřejné a život kolem sebe. A jednak pak na vzdělání pro udržitelný rozvoj – tedy kompetence k jednání odpovědnému vůči přírodě a lidem, porozumění pojmům a trendům, sebereflexe a sebeřízení, globální rozhled, kritické myšlení, týmová spolupráce, znalosti ("povědomí o") kulturních identit a jejich rozmanitosti.¹⁶²

Toto je tedy vzdělání, které by česká pedagogika měla ve společnosti strategicky rozvíjet. Logicky následuje otázka: Jak na to? V odpověď Strategie přináší celou řadu podnětů: vedle *provzdušnění učiva* jsou to *nové a inovativní* metody vzdělávání ve všech typech škol i v

¹⁵⁸ Předvolební rozhovory: Kde škrtat v RVP?

¹⁵⁹ Národní program: 10 an.

¹⁶⁰ Národní program: 44, 45

¹⁶¹ Viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: 8

¹⁶² Strategie: 32 an.

mimoškolních zařízeních – badatelská a projektová výuka, metody *kreativního učení*, koncepce STEM,¹⁶³ celá řada metod stimulovaných použitím digitálních technologií... "Vhodné a věku adekvátní využívání digitálních technologií" má být "samozřejmost" ve všech oblastech vzdělávání.¹⁶⁴ To je inspirováno vzdělávacími výsledky, jakých dosahují – navíc zábavnou a motivující formou – jednotliví žáci, kterým se ve světě digitálních technologií podařilo objevit *své téma*, tedy odbornost podněcující jejich momentální zájem. Tato aktuální a dynamická problematika technologií ve vzdělávání, se všemi souvislostmi, poukazujícími na vliv technologií v různých směrech, které byly a jsou hojně zkoumány, již jde mimo rámec naší práce; v jejím rámci však nemůžeme vynechat poznámku, upozorňující opět na nepoměr mezi hloubkou zaměření k jednotlivému tématu, která v daných případech téměř zákonitě potlačuje šířku. Přijme-li škola svět digitálních technologií v okouzlení jejich individuálním významem a bez kritického přístupu ke zmíněnému i dalším jevům spojeným s jejich vlivem, ocitne se v nebezpečí, že nebude podněcovat překročení vlastního (omezeného) obzoru jednotlivých žáků a plnit svou roli kulturní instituce, jak jsme se jí výše zabývali.

Na konferenci k obsahu vzdělávání, organizované v rámci přípravy Strategie na festivalu ANIFILM v roce 2019 se diskutovala mj. otázka digitální demence; většina účastníků diskuze se domnívala, že digitální svět už je kolem nás a na tomto faktu nikdo a žádné zákazy nic nezmění, je nutné s tím pracovat.¹⁶⁵ Z diskuze však zcela vypadlo, že nejde o zákazy, ale o to, co se bude podporovat a stimulovat v rámci školního vzdělávání, a co se vynechá; podobně jako digitální svět jsou kolem nás i zbraně nebo drogy, přesto to není důvod zapojovat tyto věci do výuky. Škola by neměla pasivně přijímat "svět jaký je", ale sama určovat, co je tady podstatné!

Protipólem zavádění nových a inovativních metod výuky je odmítání těch starých a v novém kontextu nefunkčních. To je především *memorování*, pamětní učení faktům. K tomu zbývá odpovědět, kde žáci vezmou ony znalosti, které mají pochopit a provazovat? Co budou provazovat s čím, když ani jedno nemají odkud vzít? Bez nezbytné míry použití paměti a uložení alespoň minimálního množství poznatků pro další práci s nimi je to těžko možné. Řešení odkazující na paměť digitálního média bohužel nevyřeší (nebo jen dosti neobratně) situaci, ve které pracují s tématy, pro která potřebují mít informace v jeden okamžik na jedné hromadě. Nemluvě o tvořivosti, která je i v reformním diskurzu tématem privilegovaným –

¹⁶³ Strategie: 26

¹⁶⁴ Strategie: 31

¹⁶⁵ Sáblík, elektronický zdroj

tvořivý proces vyžaduje jistou míru nasycení informacemi v nitru (mysli, paměti) člověka, které v čase zrají, v nitru člověka se přetvářejí za působení různých vnějších a vnitřních vlivů, nálad, podnětů, situací – ale jak tvořit, když tento mlýnek mele na prázdno?

Dovolím-li si přidat vlastní zkušenost: při tvorbě textu používám poznámky, shromážděné z četby během řady let. Popatřím-li na dříve pořízené zápisky, velmi často bývám překvapen, jaké banality a samozřejmosti jsem se cítil nucen zapsat v oné dávno prošlé době. Dnes bych to neudělal, protože ty zapsané informace mi přijdou tak samozřejmé, že by mi přišlo netřeba jich zapisovat. Soudím ale, že tak je tomu jedině díky tomu, že tehdy, když mi ještě přišly objevené a nové, jsem si je zapsal a ony dále působily v mém nitru, až vyzrály do podoby "samozřejmého" vědění – byť jsem je mezitím zhora zapomněl, to jest: nedržel jsem je v aktuální paměti a nepracoval jsem s nimi.

Podle Liessmanna "jde o to, že někdo, kdo prošel procesem osvojování vědění, je pak jiný, a to i tehdy, když většinu toho, co přitom definitivně zakusil a naučil se, opět zapomene. ... Mnohé z toho, co přijmeme, opět proměněné vyjde. Ale bez této stravy bychom nemohli žít." Nejde o to "kupit vědění do zásoby a získávat kvalifikace, které snad jednou někdy budeme potřebovat, nebo je dokonce budeme moci se ziskem nasadit, nýbrž že životní činnost sama může být bezprostředně nahlížena jako proces zacházení s věděním. A k tomuto procesu patří akty osvojování, zhodnocování, vyrovnávání se a chápání právě tak jako vybírání, přetváření a zapomínání. Všechno to zanechává stopy a bude člověka ovlivňovat a měnit v jeho myšlení, cítění a jednání."¹⁶⁶

Dodejme opět, že i tento proces, jako i celé všeobecné vzdělávání v našem pojetí, není pouze intelektuálním výkonem, transmisivním procesem, jednostranně opřeným o činnost intelektu, kde proti sobě stojí učitel coby "mluvící hlava" a masa žáků, kteří v tom nevidí smysl. V žádném případě při něm nejde o zavržení nových a inovativních metod, naopak.

Není záměrem této práce stavět se za vysoký podíl memorování, ale kriticky posoudit diskurz, který sám sebe ohrožuje sklonem k populistickému podbízení. "Dnes je víc než kdy jindy třeba rozhodnosti ... která se jasně postaví na stranu náročnosti proti ideologii usnadňování, na stranu hledání proti apriorní srozumitelnosti, a na stranu skromnosti a sebezapření proti sebestřednosti a neschopnosti podřídít se vznešenému."¹⁶⁷

¹⁶⁶ Liessmann, 2015: 75-76

¹⁶⁷ Strouhal, 2016: 72

Další návrhy na podobu vzdělávání podle Strategie směřují k zapojení odborníků z praxe a k propojení vzdělávacích oblastí s reálným životem – výuka v mimoškolním prostředí, návštěvy široké škály institucí (mj. paměťové, umělecké a jiné kulturní instituce, instituce podporující environmentální a *badatelské vzdělávání*, místně zakotvené a *servisní učení*, venkovní výuku)... Mimoškolní prostředí nepochybně inspiruje (či může inspirovat) myšlení, tvořivost, učení aj. Exkurze mimo prostředí školy mohou směřovat k provázání školy se světem, ale i k redukci vzdělávání na učení se životní praxi, k omezení na druhý existenciální pohyb.

Další návrhy se vztahují ke školnímu klimatu, vzájemným vztahům uvnitř školního společenství, způsobům hodnocení apod.

Inovativní návrhy, které Strategie přináší, nejsou z valné většiny nijak originální, ale dokument ani neusiluje o originalitu; je vyjádřením diskurzu, který se dlouhodobě vyvíjí a směřuje k široké shodě; znovu orientuje pozornost na podněty dávno uvažované, požadované, ale stále neuskutečněné dostatečnou měrou, a vzájemně propojené je soustředí do konkrétní koncepce přinášející konkrétní návrhy. Pokud inovativnost vychází z kritického nadhledu, který abstrahuje od všeobecně rozšířených mínění a populárních trendů, tak to si projekt, usilující o celospolečenský konsenzus a svou politickou realizaci, pochopitelně nemůže dovolit.

Takovým podnětem s bohatou historií je pradávný požadavek přiblížení školy životu. Vyučování by se mělo vztahovat ke skutečnému světu, mělo by pracovat s reáliemi, které žáci znají ze svých vlastních životních situací, sociálního a kulturního prostředí apod., ve jménu jejich přípravy pro život v tomto světě. Přitom již Otokar Chlup poznal, že "krise ... neplyne z nedostatku přilnutí školy k životu, jak se dnes obvykle a příliš obecně tato krise označuje, nýbrž právě odtud, že se škola, hnaná nesourodými eklektickými hesly po zeživotnění, octla ve slepých uličkách roztržitosti a opustila ono specifické jádro veškeré kultury – obecné elementární a vyšší základy vzdělanosti."¹⁶⁸

Podobně to viděl i Roger Scruton a jeho řešení je radikálně alternativní: "Uzavřete učení se a vyučování do nějakého posvátného místa, odřízněte je od světa, aby se vlastními vnitřními silami ubíralo směrem ke zbytečnému, neplodnému vzdělání – a dospějete k ucelenému a zdravému rozumu, k mysli schopné se přizpůsobit, soustředit a chápat v neustále se měnícím prostředí vnějšího světa. Vpusťte však tento vnější svět do třídy a výsledkem bude zkosnatění

¹⁶⁸ Chlup, 1935: 96

duševních sil, slepé a bezhlavé propadnutí zájmu o důležité problémy současnosti, jež činí rozum neschopným vypořádat se s jakoukoli situací, která není popsána na stránkách knih."¹⁶⁹

"Redukce podnětů na školách, soustředění na to podstatné, pryč se všemi médii, jejichž pestrý, rychle oscilující svět obrazů, jak známo, brání v myšlení nejen žákům – i to by byla opce k překonání krize vzdělání," opatrněji souhlasí Liessmann.¹⁷⁰

O vztah vyučování ke skutečnému životu se staral již Komenský. Jeho zájem o jednotlivosti a praktické uplatnění jejich znalosti však bylo součástí panpaedické koncepce, založené na mnohem širších základech a směřující k mnohem širšímu cíli než jen funkční gramotnost. "Přál si také, aby pansofie ... také obsahovala metodologické vodítko, jak sjednotit všeobecné vzdělání, které je základem v budování názoru na svět, se vzděláním specializovaným, odborným, v němž spočívá skutečná znalost věcí a užitek ze znalosti. Teprve v takto integrovaném vzdělání viděl platnou přípravu na životní činnost, spojení teorie a praxe."¹⁷¹

Přibližování školy životu je jeden z projevů úsilí o *humanizaci* vyučování, vyučovacích metod a pedagogických postupů, vztahů mezi učiteli a žáky a dalších jevů školní skutečnosti. Skutečně je možné pozorovat u řady učitelů a pedagogických idealistů, jak se úsilí o humanizaci forem mísí se záměrem umenšovat význam vzdělávacích obsahů i nároky a očekávání s nimi spojené. Zachování obsahového zaměření výuky a její teoretické povahy přitom nijak nevylučuje uplatnění moderních, inovativních, tvořivých metod a vstřícných vztahů vůči "klientům". Nakonec i s teoretickými obsahy lze pracovat v duchu činné školy.

"Výtkou intelektualismu nemůže býti zasažena racionální funkce školy, nýbrž pouze špatné metody tohoto intelektualismu: reprodukční, pamětní, kvantitativní. Neoprávněná skepse k vědomostem nesmí opouštět obsah ve jménu didaktického formalismu," upozorňoval k trvale aktuálnímu problému Otokar Chlup před sto lety.¹⁷²

Obsahy mají význam nakonec i pro samotný rozvoj kompetencí. Jak vysvětluje Stanislav Štech, "kompetenci nelze vytvořit jaksi přímo, v procesu záměrné kultivace, aniž bychom nepracovali s konkrétním učivem. Poněkud vyhroceně lze říci, že kompetence žáků jsou ve školním

¹⁶⁹ Scruton, 2002: 9-10.

¹⁷⁰ Liessmann, 2015: 55

¹⁷¹ Čapková, 1992: 20

¹⁷² Chlup, 1935: 93

prostředí spíše 'vedlejším produktem' práce s poznatky¹⁷³ a připomíná, že přitom ovšem záleží na tom, jakým způsobem je učivo vybráno, uspořádáno a předáno.¹⁷⁴

I tyto didaktické a psychodidaktické otázky výběru a řazení učiva se ale již vytrácejí z obzoru reformních aktivit spolu s obsahy jako takovými. Pohlédneme-li na scénu vzdělávací politiky, pak jejich "ochránci" (vynecháme-li hrubě deformované představy extremistických a populistických "obránců tradic") se zdají být spíše středo-leví představitelé: "Kritické myšlení, práce s informacemi, řešení problémů a dovednosti komunikace musí stát na relevantních znalostech. V rámci tzv. revize rámcových vzdělávacích programů (co učit) budeme ve spolupráci se školami v každé vzdělávací oblasti klást důraz na stanovení základního, rozvíjícího a nadstavbového učiva, aby vznikl prostor pro jeho upevňování," uvedl volební program ČSSD.¹⁷⁵

Problematizaci obsahů napomáhá i ovzduší kulturního relativismu, kde "každý kánon je v podezření, že zpochybní postulovanou rovnocennost všech kulturních produktů".¹⁷⁶ Změna orientace z obsahů na kompetence pak může být projevem pohodlnějšího řešení, které se vyhýbá ožehavým otázkám: "Člověk přirozeně nemůže vědět všechno, a kdo, jako Hegel, vychází z toho, že existují znalosti a díla, kterými je nutno se zabývat přednostně na základě vlastní hodnoty, nemůže se vyhnout otázce po nějakém kánonu, po důstojnosti a místu v hodnotě vědeckých bádání a uměleckých produkcí. Tuto debatu však nechceme a neumíme vést. Proto zprostředkováváme a testujeme prázdné kompetence, které považujeme za zvlášť blízké praxi a životu."¹⁷⁷ Prosazování kompetenčního pojetí vzdělávání může tedy celkem snadno a lacině nalézt oporu v "politické korektnosti" s poukazem na relativitu kulturního odkazu, jeho hodnoty i kulturních hodnot s ním spojených.

Možná se pojem všeobecné vzdělání vytrácí i proto, že je vázaný k určité vyprofilované kultuře – a naše kultura, zahleděná k budoucnosti, je vystavena neustálé změně, proměnlivosti, nepředvídatelnosti. Pojetí všeobecného vzdělání, které je kulturně odvozené, samozřejmě vyžaduje pojetí kultury, kterého se nám poněkud nedostává.

Smutné je, že ideje humanizace vyučování i politické korektnosti jsou projevy úsilí, které patří k ryzím projevům lidského ducha orientovaného ideálem lásky k bližnímu, ale které je

¹⁷³ K tomu Chlup poněkud odlišně: obsah vyvábí a utváří formy duševní, jako formy obsahem utvářené připravují půdu pro nové obsahy. (Chlup, 1935: 93)

¹⁷⁴ Štech, 2009: 106

¹⁷⁵ Vize ČSSD pro Česko 2030: 22

¹⁷⁶ Liessmann, 2018: 14

¹⁷⁷ Liessmann, 2015: 46

nelítostně kolonizováno mocenskými strukturami, jakmile se s nimi spojí ve snaze po uskutečnění svých cílů. Tak se také pedagogické aplikace humanistických přístupů staly snadnou obětí neoliberálního diskurzu, který je jednoduše vykradl a zkolonizoval.¹⁷⁸ Používali současný pedagogický diskurz pojmy, které jsou neurčité, obecné a snadno transponovatelné, takže jimi může každý myslet něco jiného a směřovat podle svých zájmů, pak je buď produktem této kolonizace nebo znovu opakuje stále a znovu se opakující chyby.

Pokud je pak jedním z hlavních záměrů reforem připravenost absolventů pro život ve světě, do kterého vyrůstají, je otázkou zda se tím myslí formování jejich kapacit ke skutečnému nadhledu, umožňujícímu myšlení a jednání skutečně kritické a tvořivé, nebo příprava ekonomického subjektu. Ondrej Kaščák a Branislav Pupala odpovídají bez iluzí: "Ekonomická logika tvaruje i cíle, a tedy i obsah vzdělávání: obsah vzdělávání má sloužit především potřebám pracovního trhu, cíle vzdělávání jsou redukovány jako příprava lidí pro pracovní trh ... prvky, které nemají přímý praktický dosah, jsou odmítnuty" nebo opomíjeny: "Prostřednictvím prosazení se kompetencí jako vzdělávacích cílů dochází k preferenci jistého typu vzdělávacího výstupu před jinými ... v kompetencích se ukrývá tlak na takový typ vzdělávání, který se orientuje na utilitární sady zručností ..." ¹⁷⁹

Stanovisko Hospodářské komory České republiky, v českém prostředí jednoho z představitelů ekonomické moci angažované ve vzdělávání, to vcelku nepokrytě potvrzuje: "Vzdělávací systém musí být jednoznačně provázán s trhem práce. Je třeba sladit nabídku na straně absolventů počátečního vzdělávání a poptávku na straně firem. ... Nemůžeme si dovolit, aby český vzdělávací systém placený z veřejných prostředků produkoval vzdělané, ale na trhu práce neuplatnitelné absolventy."¹⁸⁰ Je zjevné, že ačkoli Hospodářská komora "klade velký důraz na vzdělávání", o vzdělané lidi vlastně nestojí, nebude-li jejich vzdělání komodifikováno a oni sami ekonomicky využitelní.

Podle Liessmanna "koncept učení blízkého životu fakticky podporuje kulturní zapomínání"¹⁸¹ a znamená "že umění a vědy, velké dokumenty vlastní i cizí kultury, příroda a její zákony smějí být nárokovány a zprostředkovány výlučně z perspektivy, zda je děti či mladiství mohou nějak využít ve svém žitém světě. S tím spojené duchovní ochuzení je hmatatelné".¹⁸² S tím by

¹⁷⁸ Blíže viz Kaščák, Pupala, 2009, 2012

¹⁷⁹ Kaščák a Pupala, 2012: 119, 122, 124

¹⁸⁰ Cíle a strategie vzdělávání, elektronický zdroj; Kalousková, Vojtěch, 2008: 40 an. Podobně Waterhouse, Townsend, 2008

¹⁸¹ Liessmann, 2015: 34

¹⁸² Liessmann, 2015: 44

souhlasil Chlup, podle kterého "upřílišněné životní aplikaci připravují mladou generaci o všekulturní základ, o elementy vzdělanosti, a na jejich místo nastupují jí cizí zkušenosti vyzrálé společnosti, bez solidních elementárních základů".¹⁸³

V kolejích, vyjetých hlavním proudem současnosti, se bohužel zcela samozřejmě pohybují i tzv. odborníci na vzdělávání,¹⁸⁴ tedy společensky angažovaní a mediálně viditelní influenceři. "V České republice míra všeobecného vzdělání, pokud do něj samozřejmě započítáváme i matematiku a fyziku, nejspolehlivěji chrání před nezaměstnaností. ... Čím vyšší míra všeobecných kompetencí, tím větší šance na zaměstnání. Důvodem je právě ona schopnost přizpůsobit se požadavkům zaměstnavatele." Tak uvažuje o všeobecném vzdělání jeden z nich.¹⁸⁵

Zcela v duchu reformního diskurzu chápou věc i představitelé většiny demokratických politických stran, jak svědčí pohled do volebních programů. Všeobecné vzdělání podle koalice Piráti + STAN představuje "jádro znalostí a dovedností, které by měl ovládat každý žák (vedle toho pak stojí učivo rozšiřující), minimum toho, co člověk určitě potřebuje v životě: ... jazykové dovednosti, digitální a sociální dovednosti, kritické a tvořivé myšlení, schopnost řešení problémů; rozvinutá osobnost; schopnost poznat problém, aplikovat znalosti... nejde o: faktické vědomosti, encyklopedická fakta – v této oblasti jde spíše o důraz na praktické činnosti, znalosti vztažené k vlastní osobě a zkušenosti" a o *základní gramotnosti*, jak vysvětluje Lukáš Bartoň, pirátský specialista na vzdělávání.¹⁸⁶ "Jde nám o to, aby se žáci neučili nazpaměť encyklopedická fakta, která lze dohledat v dostupných a ověřených informačních zdrojích. Důležité je znát kontext problému a být schopen znalosti aplikovat. Chceme, aby byli žáci připraveni pro život a byli schopni řešit běžné problémy..."¹⁸⁷

Jistý redukcionismus je možné tušit i za chápáním všeobecného vzdělání coby gramotnosti. *Gramotnost* původně znamenala aplikovanou znalost a schopnost jejího praktického použití. Jako "schopnost praktického uplatnění znalostí v rozmanitých životních situacích" pojímá gramotnost i Strategie.¹⁸⁸ V docela základním pojetí jde o "dovednost číst a psát",¹⁸⁹ jejíž míra rozšíření v populaci je ukazatelem vyspělosti dané společnosti. Mnohem širší význam má

¹⁸³ Chlup, 1935: 113-114

¹⁸⁴ K tomuto termínu viz Štech, 2016

¹⁸⁵ Feřtek, elektronický zdroj

¹⁸⁶ Předvolební rozhovory: Proč by budoucí truhlář...

¹⁸⁷ Elektronický zdroj: Výuka žáky připraví na život a bude je bavit

¹⁸⁸ Strategie: 11

¹⁸⁹ Průcha, Walterová, Mareš, 2003: heslo gramotnost

ovšem pojem *funkční gramotnost*, která "v obvyklém významu znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci".¹⁹⁰ Těch je mu jistě třeba, protože "současná civilizace" je, jak je všeobecně známo, složitým mechanismem, jehož neřku-li ovládnání, ale alespoň bezpečné susedství s ním, či spíše existenciálně nevyhnutelné soužití v jeho rámci, kterého téměř nemožno se stranit a zprostit, je ve své podstatě náročným výkonem. Ten musí vynaložit každý, kdo je součástí této civilizace – a tou prakticky nikdo nemůže nebýt; ať již jeho charakter a současná podoba podporuje jednotlivého člověka v jeho životě a záměrech či mu škodí, ať již se s ním jednatel ztotožňuje nebo se mu brání, ten výkon musí vynaložit a na něj se připravit. Je to technika, vyžadující všeobecnou odbornost, před jejíž nezbytností jsme postaveni. Praktické funkční gramotnosti jsou odborností k životu ve světě současné civilizace, odborností v zacházení s tímto strojem a ve své podstatě tedy nespádají ani tak do oblasti všeobecného vzdělávání, jako do vzdělání všeobecně odborného.

Samozřejmě, že i ryze duchovní a umělecké obory mají svou technickou složku, kterou je třeba pro tvorbu v nich ovládnout. Filozof potřebuje umět číst a psát, hudebník potřebuje znát noty a ovládat nástrojovou techniku. To ale vždy bylo pouze prostředkem, dovolujícím uskutečnit vlastní smysl oboru. Přechtené metry knih, popsané stohy papíru či mechanicky provedená hudba byly vždy výrazem polovzdělání, které postrádá hlubší – i širší náhled.

Jak upozorňuje Martin Strouhal, "člověk si může osvojit všechny kompetence a přesto zůstat nekulturním a jednat nelidsky".¹⁹¹ Ani obsáhnutí celého souboru lidského poznání či vesmírného vědění ještě samo o sobě nemusí znamenat moudrost – to, že člověk může být poučen a ve své nehotovosti, nedokonalosti rozvinut, je tím co chybí. Smyslem vzdělání, které neodděluje schopnosti od charakteru a neredukuje člověka na souhrn osobnostních vlastností, tedy nemá být ani tak "protřelý" člověk, který si "ví rady", ať již v situacích obstarávání či v televizních soutěžích, ale člověk kultivovaného charakteru, rozvinuté osobnosti, duchovních kvalit. To patrně platí ve všech obdobích, sebevíce dynamických, sebevíce stabilních. Právě takto směřované vzdělávání může přinést řešení problémů, krizí a výzev, o které všichni podle svých slov usilují; nakonec "užitečné je i to, co člověka obohacuje duševně".¹⁹² Proto je třeba, aby současný pedagogický diskurz neopouštěl důležité pojmy a témata s nimi spojená, aby se jimi zabýval a šel k uskutečňování idejí jimi označených.

¹⁹⁰ Průcha, Walterová, Mareš, 2003: heslo funkční gramotnost; srov. Wallace, 2008: heslo functional literacy

¹⁹¹ Strouhal, 2013

¹⁹² Patočka, 1996

Metoda

Poněkud opovázlivě, především s ohledem na čtivost textu a jeho kompozici, jsem se rozhodl připojit metodologickou kapitolu až k závěru textu, který v tom případě musí být dosti přesvědčivý na to, aby ho náročný čtenář s nedůvěrou neodložil, ba nezavrhl, nedostane-li předem potvrzení o jeho korektnosti, založené a opírající se o použití uznávaných metod. Musí podat propracovaný obraz poznání jako když umělec odkryje plátno ze svého díla a teprve v následné diskuzi prozradí (nakolik chce či vůbec dovede) techniky, které použil při jeho tvorbě a postup, jak dílo tvořil. K závorce nutno dodat, že v tom se liší umělec od vědce, který toto udělat musí. Nuže:

Hlavní při tvorbě práce byla metoda inspirované úvahy. I tento pojem, označující metodu, kterou jsem zvolil, se skládá ze dvou svébytných slov: Úvaha, na rozdíl od rozjímání, které je spíše volnou, k otevřenému horizontu plynoucí a potenciálně nekonečnou improvizací, směřuje k nějaké výsledné kompozici – k výsledku, který je možné vyjádřit jako uspořádaný, vnitřně uzavřený celek. Inspirace znamená vstup ducha jako čehosi vnějšího, nevlastního, do vlastního nitra (mysli, vědomí) uvažujícího (myslícího, vnímajícího) jedince – v našem duchovním prostředí jde nejspíše o zjev myšlenky (ducha), která zaujímá mysl (nitro) už svou nápadností, danou tím, že se v té mysli objevuje jako něco nového, mimo stávající myšlenkové rámce, na které již je mysl uvyklá. Inspirace může přicházet různými cestami a způsoby a podobně jí lze jít naproti – četbou či nasloucháním, skrze které přicházejí nové myšlenky a podněty; vyhledáváním nezvyklých situací, ve kterých je mysl postavena do neobvyklého prostředí – například určité prostředí v určitou denní či roční dobu – a vystavováním se jejich působivosti; neustálým vrácením se k počátečnímu, co nejjednoduššímu významu uvažovaného pojmu...

Jistě je třeba podstoupit etapu, ve které je uvažování o pojmu neustálé – pojem se stává ústřední životní otázkou, ústředním tématem, které uvažujícího zaměstnává, v krajní podobě s vyloučením všeho ostatního, obvykleji v rámci ostatních životních úkonů, které nakonec mohou mít příznivý vliv tím, že vytvářejí odstup, jakého je i při této soustavnosti třeba, protože metoda ze své podstaty vyžaduje nahlížení předmětu z různých perspektiv, z různých úhlů a stran, k čemuž patří i různost vzdálenosti a měřítko (číselného řádu). Když tato etapa vydá svůj materiál, může se postupně změnit v uvažování občasné.

O metodu se jedná v případě, že je prováděna metodicky. Právě ono vycházení inspiraci naproti je důležitým metodickým prvkem a praxe skutečně potvrzuje tento předpoklad – v prostředí, kde se mysl může uvolnit, přicházejí nápady a toto již i napříště prohlubuje daný vliv určitého

prostředí, určité znovu navozené situace. Metodičnost je založena i v tom, vrací-li se do něho badatel systematicky a opakovaně.

Důležité je, že inspirace nezůstává v rovině nápadu nebo zajímavé myšlenky, ale že působí jako vchod do hermeneutického kruhu. Pohyb v něm probíhá po dvou okruzích: mezi celkem a jednotlivostmi a mezi otázkami a odpověďmi.

Dostane-li výsledek inspirované úvahy podobu nějakého výroku, spočívá další postup v hledání otázky, na kterou je tento výrok odpovědí. Tím se dostáváme před samotný výrok, neboť otázka ponechává otevřené širší pole více možných odpovědí. Získaný výrok nás tedy vede k otázce a otázka nás pak otevírá širšímu prostoru možných odpovědí, které můžeme dále rozvíjet a pracovat s nimi – posuzovat je jako jednotlivosti z hlediska celku práce.

To již jsme u druhého okruhu – zde jednotlivosti jsou posuzovány z hlediska celku a celek je potvrzován jednotlivostmi. Jednotlivosti přitom nejsou věci, se kterými by badatel libovolně manipuloval, ale fenomény, jejichž smyslu se dotazuje. "Připomeňme si zde hermeneutické pravidlo, že celku musíme rozumět z jednotlivého a jednotlivému z celku. ... Anticipace smyslu, v níž je míněn celek, přichází k explicitnímu porozumění tím, že části, které se určují z celku, samy také tento celek určují. ... Tak probíhá pohyb rozumění vždy od celku k části a zpět k celku. Úkolem je v soustředných kruzích rozšířit jednotu rozuměného smyslu. Sladění všech jednotlivostí s celkem je pokaždé kritériem správnosti rozumění."¹⁹³ Koherence celkové práce je nakonec i legitimací objektivitu. Smysl, který je nalézán v jednotlivostech, je potvrzován jejich zapojením do smysluplného celku, který pomáhají určit.

Se získaným materiálem je poté možné pracovat metodou neformálního psaní. "Psaní je jedna z rozhodujících možností člověka objektivizovat své myšlenky, představy a potřeby, psaní je stejně tak aktem komunikace jako vyjádřením subjektu a rozhodující možností, jak konstatovat nějaký stav věci. Proces psaní je sám podroben dynamice, kterou nelze redukovat na to, že se něco, co je už v hlavě, jednoduše přenese na papír nebo na obrazovku. ... Ovšem – jako předtím – existuje psaní, jímž se myšlenky vůbec rozvíjejí teprve v procesu psaní. ... Je-li sám proces psaní kreativní, pak v momentě, kdy člověk formuluje první větu, ještě neví, jak by mohla znít poslední."¹⁹⁴ Neformální znamená v nejvyšší míře oproštěné od autocenzury, dané například potřebou vyhovět formálním požadavkům na výslednou formu práce. Dovoluje formulaci

¹⁹³ Gadamer, 2020: 257

¹⁹⁴ Liessmann, 2015: 101-103

myšlenek, čistých tak, jak k uvažujícímu přicházejí samy o sobě; (podobně fungují metody jako brainstorming apod.).

Metoda celkového náhledu se však nezastavuje v horizontu samotné práce, ale vede i k soustavnému vztahování jednotlivých otázek a témat, jakož i smyslu práce, k širšímu celku vlastního poznání, ano i k celku celého vlastního života, vlastní životní zkušenosti, k vlastnímu obrazu celku světa, se kterým též musí být koherentní. To ovšem také znamená zcela se otevřít vlivu subjektu na badatelskou práci.

Každého člověka formuje rozhodujícím způsobem kultura, do které se narodil a zkušenost, kterou následně získal. Protože kultura a dějiny nepatří jemu, ale spíše on jim, takto utvářené vzorce jsou nedílnou součástí jeho identity – jeho předsudky (v původním smyslu, očištěném od osvícenské předsudečnosti vůči nim) nejsou ani tak jeho vlastními klamnými úsudky, jako spíš dějinnou skutečností jeho bytí – stejně jako věci, kterými se zabývá a které posuzuje. Podle Hanse-Georga Gadamera je předsudek nezbytné východisko každého poznávacího procesu, předpoklad k porozumění, k možnosti být osloven skutečností, dějinami, jejichž jsme součástí, včetně tradic, převzatých od autorit.¹⁹⁵

S ohledem na propojení práce s celkovou životní zkušeností měla svůj přínos i metoda srovnávání (přirovnání, metafory), blízká Komenského synkrizi: "Její pomocí lze to, co samo o sobě není vidět, pozorovat na něčem jiném, co je tomu podobné." Jejím úkolem je "zkoumat onu niternou formu, jež je společná ideji a věci, jež podle ideje byla vytvořena". Přitom "synkrize věcí musí přijít na řadu jako poslední, protože lze mezi sebou porovnávat pouze věci, jež jsme předtím poznali, a poznat jen ty, které jsme důkladně pochopili analýzou a ještě důkladněji prozkoumali syntézou."¹⁹⁶ Nakolik pracuji s metaforami studny, krajiny, sítě nebo jinými, musím dobře poznat jejich fenomén, abych jimi mohl vyjádřit to, co jimi není, ale je jim podobné – odbornost, všeobecnost, poznání.

Usiloval jsem o provedení filosofické analýzy pojmu, o fenomenologickou reflexi. "Fenomenologická reflexe ... nepředpokládá žádnou platnou soustavu poznatků, žádný poznatek ani zásadu nebéře za svůj předpoklad. Nepracuje s žádným poznatkem, nýbrž vyšetřuje každý poznatek. ... zkoumá všechny výslovné i implicitní předpoklady všech našich poznatků..."¹⁹⁷

¹⁹⁵ Podle: Kosek, 2011, Gadamer, 2020

¹⁹⁶ Komenský, 1992a: 171

¹⁹⁷ Patočka, 1996: 183

Co znamená fenomén? "Fenomén je to, co vidíme, co je v naší zkušenosti zde, 'co se samo ukazuje', v mezích toho, jak se to ukazuje."¹⁹⁸

"Metoda fenomenologie je tedy především deskriptivní analýza toho, co nalezeno v reflexivním názoru transcendentálního diváka ... Konstitutivně genetické vyjasnění zpravidla předpokládá dvojí popis: 1. popis předmětnosti dané ve zkušenosti, 2. popis zkušenosti, tj. všech modalit prožitkových, v nichž předmětnost určitého druhu může být dána. Vedle tohoto deskriptivního úkolu (který je přirozeně analytický) má pak fenomenologie ještě složku v posledním smyslu výkladovou, tj. konstituční."¹⁹⁹

Podobně při filosofické analýze "jde o to, hledat předpoklady a reflektovat různé souvislosti pojmů," vidět "téměř všechny klíčové pedagogické pojmy ... určené k dalšímu zpřesňování či rekontextualizaci".²⁰⁰

Výše ve vlastním textu jsem již zmínil metodu kontrastování, škálování a sdružování protikladných pólů do faktorů, analytickou a syntetickou práci s rešeršemi, excerpce a konspekty, i metodu portrétování.

K předběžnému zmapování tématu jsem podnikl výzkumnou sondu, předvýzkum. Ten spočíval v položení otevřené otázky: *Co znamená všeobecné vzdělání?* Otázku jsem položil jednotlivým respondentům položil v rámci dopisu (e-mailu), který obsahoval též vysvětlující informace a několik dílčích otázek pro případ snazšího uchopení odpovědi.²⁰¹ Vzorek jsem se snažil konstruovat metodou apriorní determinace tak, aby v něm byli zahrnuti učitelé z různých typů škol v různých regionech (rozlišoval jsem město Prahu a ostatní republiku); šlo o následující typy: první a druhý stupeň základní školy, gymnázium, střední odborná škola nebo konzervatoř; na každém jsem se pokusil oslovit několik učitelů, kteří měli být různého věku a různé míry pedagogické zkušenosti. Rovnou mohu uvést, že se nepodařilo získat odpovědi ve všech těchto kategoriích, ale nakonec se mi zdálo, že to nevádí, protože skutečně nemělo jít o víc než výzkumnou sondu pro teoretickou práci, a k tomu se ukázalo, že získaný soubor odpovědí je dostačující. Při větší důslednosti již by mohlo jít o výzkum v pravém slova smyslu, a do toho jsem se pouštět nechtěl. To zůstalo jako možný námět pro další práci.

¹⁹⁸ Patočka, 2002: 140

¹⁹⁹ Patočka, 1992: 69, 71

²⁰⁰ Martin Strouhal: osobní sdělení

²⁰¹ Viz přílohu

Uzavřeme slovy klasika: "Taková budiž práce našeho ducha: necht' skryje vše, odkud se mu dostalo pomoci, a ukáže jenom výsledek, který z toho vytvoří. ... Nesmí být naším úkolem brousit si vtip v rozprávkách a strhovat filosofii z její velebnosti do tak těsných uliček."²⁰²

²⁰² Seneca, 2018: 262, 388

Závěr

V práci zaměřené na daný pojem jsem pojal všeobecné vzdělání jako síť souvislostí a vztahů mezi poznatky, dovolující chápat jednotlivé poznatky v širších souvislostech a propojující je v jejich vzájemných vztazích. Taková síť poznání může být v ideálním případě natolik hustá a rozsáhlá, že zahrne veškeré možné poznání, přesahující kapacitu jednotlivého subjektu. Proto každý jednotlivý subjekt – jednatel či instituce – vytváří vlastní celek poznání, který je koherentně uspořádaným a celistvým výběrem z poznání veškerého. Obsahem všeobecného vzdělání je právě tento subjektivně vybraný a organizovaný celek, vzhledem k propojenosti jednotlivých poznatků otevřený dalšímu rozšiřování a dovolující neustálé obohacování, zároveň umožňující přeuspořádávání do stavu opětovně dosahované koherence. Obohacování může čerpat z různých směrů, celek se tak může rozšiřovat různými způsoby; pak je úlohou vzdělávacích institucí, které jsou institucemi společenskými a kulturními, aby u jednotlivých lidí orientovaly toto rozšiřování podle objektivních nároků, kladených na jednotlivce společností a kulturou. Všeobecné vzdělání má svůj výchovný vliv založený v tom, že staví jednotlivce před celek, který přesahuje jeho osobní hranice a vede ho k jejich rozšiřování i k uznání toho, co leží mimo ně. V současné situaci se ukazuje velmi žádoucí a podnětné zachovat pojem diskurzivně živý a působící.

Literatura

- BACHELARD, Gaston. *Poetika snění*. Doslov Josef Hrdlička. Praha: Malvern, 2010. ISBN 978-80-86702-71-1.
- BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach, 1991. ISBN (Brož.).
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- Bhagavadgíta – Zpěv vznešeného*. Praha: Pragma, 1999. ISBN 80-7205-659-X.
- BREZINKA, Wolfgang. *Filosofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- CIPRO, Miroslav. *Encyklopedie Prameny výchovy: Galerie světových pedagogů*. První svazek: Od starověku k osvícenství. Praha: Miroslav Cipro, 2002. ISBN 80-238-7452-7.
- CIPRO, Miroslav. *Encyklopedie Prameny výchovy: Galerie světových pedagogů*. Druhý svazek: Devatenácté století. Praha: Miroslav Cipro, 2002. ISBN 80-238-8003-9.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1980.
- ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAPKOVÁ, Dagmar. Úvod: Komenského Obecná porada a její význam. In: Komenský, Jan Amos. *Obecná porada o nápravě věcí lidských: I. svazek*. Praha: Svoboda, 1992. S. 11-40. ISBN 80-205-0226-2.
- DANIŠKOVÁ, Zuzana. Má význam bránit "neproduktivně" vzdělávací obsahy v dnešných časech? *Pedagogika*, roč. LXVII, 2017, č. 3, s. 295-305. ISSN 2336-2189.
- DEML, Jakub. *Sebrané spisy II: Mystické překlady*. Praha: Academia, 2014. ISBN 978-80-200-2446-6.
- DRTINA, František. *Ideály výchovy*. Předmluva Jan Uher. Praha: Dědictví Komenského, 1925.
- DVOŘÁK, Dominik. Vzdělávací obsah: ukazují Bernsteinova teorie a sociální realismus cestu z krize? *Pedagogika*, roč. LXVII, 2017, č. 3, s. 203-218. ISSN 2336-2189.
- ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Devět věků člověka*. Praha: Portál, 2014. Edice Klasici. ISBN 978-80-262-0786-3.
- GADAMER, Hans-Georg. *Pravda a metoda I: Návys filosofické hermeneutiky*. Praha: Triáda, 2020. Edice Paprsek, sv. 18. ISBN 978-80-87256-62-6.
- GELLNER, Ernest. *Rozum a kultura: historická úloha racionality a racionalismu*. Doslov Jiří Musil. Brno: CDK, 1999. ISBN 80-85959-44-5.
- GUTHRIE, James W., ed. *Encyclopedia of education*. New York: Macmillan Reference USA, 2003. ISBN 0-02-865597-4.
- HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

- HEATHER, Peter. *Gótové*. Praha: Lidové noviny, 2002. Edice Dějiny národů. ISBN 80-7106-199-9.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.
- HEMELÍK, Martin. *Spinoza: Doba, život a myšlenky novověkého filosofa*. Praha: Filosofia, 2006. ISBN 80-7007-245-8.
- HENDRICH, Josef. *Úvod do obecné pedagogiky*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1946.
- HÉRAKLEITOS Z EFESU. *Řeč o povaze bytí*. Překlad a komentář Zdeněk Kratochvíl a Štěpán Kosík. Praha: Hermann a synové, 1993.
- HERDER, Johann Gottfried. *Listy na podporu humanity*. Praha: Český klub, 2003. ISBN 80-85637-85-5.
- HESSEN, Sergej. *Filosofické základy pedagogiky*. Praha: Československá grafická unie, 1936.
- HUIZINGA, Johan. *Podzim středověku*. Praha/Litomyšl: Paseka, 2010. ISBN 978-80-7432-027-9.
- HUIZINGA, Johan. *Ve stínech zítřka*. Praha: Paseka, 2000. ISBN 80-7185-302-X.
- HUNTINGTON, Samuel P. *Střet civilizací: Boj kultur a proměna světového řádu*. Praha: Rybka, 2001. ISBN 80-86182-49-5.
- CHLUP, Otokar. *Středoškolská didaktika*. Brno: Společnost Nových škol, 1935.
- CHLUP, Otokar; KUBÁLEK, Josef; UHER, Jan. *Pedagogická encyklopedie III. díl*. Praha: Novina, 1940.
- CHLUP, Otokar. *K základním otázkám pedagogiky: Výbor z díla*. Praha: SPN, 1957.
- CHLUP, Otokar. Teorie základního učiva. Chlup, Otokar, ed. *Z teorie výchovy a vyučování*. Praha: Československá akademie věd, 1962, s. 31-135.
- JIRSA, Jakub, ed. *Idea univerzity*. Praha: Academia, 2015. Edice XXI. století, sv. 32. ISBN 978-80-200-2375-9.
- JUNG, Carl Gustav. *Výbor z díla II: Archetypy a nevědomí*. Brno: Holar, 2018. ISBN 978-80-906731-5-1.
- JUNG, Carl Gustav. *Výbor z díla V: Snové symboly individuačního procesu*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1999. ISBN 80-85880-19-9.
- KÁDNER, Otokar. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Unie, 1923.
- KALOUSKOVÁ, Pavla; VOJTĚCH, Jiří. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – souhrnný pohled*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008.
- KAŠČÁK, Ondrej; PUPALA, Branislav. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus, 2009. ISBN 978-80-89055-98-2.

- KAŠČÁK, Ondrej; PUPALA, Branislav. *Škola zlatých golierov: Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Slon, 2012. Edice Studie, sv. 85. ISBN 978-80-7419-113-8.
- KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Obecná porada o nápravě věcí lidských: I. svazek*. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0226-2.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Obecná porada o nápravě věcí lidských: III. svazek*. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0228-9.
- KONFUCIUS. *Hovory – Lun-jü*. Bratislava: CAD Press, 1994. ISBN 80-85349-43-4.
- KOSEK, Jan. *Právo na předsudek*. Praha: Dokořán, 2011. ISBN 978-80-7363-312-7.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk, Hodnoty, Výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2009. Edice XXI. století, sv. 4. ISBN 978-80-200-1677-5.
- LIESSMANN, Konrad Paul. *Hodina duchů: Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Praha: Academia, 2015. Edice XXI. století, sv. 38. ISBN 978-80-200-2530-2.
- LIESSMANN, Konrad Paul. *Vzdělání jako provokace*. Praha: Academia, 2018. S. 9-53. Edice XXI. století, sv. 48. ISBN 978-80-200-2875-4.
- MASLOW, Abraham H. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. Edice Klasici. ISBN 978-80-262-0618-7.
- MORIN, Edgar. *Věda a svědomí*. Brno: Atlantis, 1995. ISBN 80-7108-108-6.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bilá kniha*. Praha: MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- OLŠOVSKÝ, Jiří. *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha: Vyšehrad, 2018. ISBN 978-80-7601-001-7.
- PATOČKA, Jan. *Přirozený svět jako filosofický problém*. Praha: Československý spisovatel, 1992. ISBN 80-202-0365-6.
- PATOČKA, Jan. *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh, 1996. Sebrané spisy, sv. 1. ISBN 80-86005-24-0.
- PATOČKA, Jan. *Péče o duši III*. Praha: Oikoymenh, 2002. Sebrané spisy, sv. 3. ISBN 80-7298-054-8.
- PATOČKA, Jan. *Fenomenologické spisy II*. Praha: Oikoymenh a Filosofia, 2009. ISBN 978-80-7298-420-6, 978-80-7007-332-2.

- PATOČKA, Jan. *Fenomenologické spisy III/1*. Praha: Oikoymenh, 2014. ISBN 978-80-7298-450-3.
- PIAGET, Jean; INHELDER Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. Edice Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PINC, Zdeněk. *Fragmenty k filosofii výchovy: Eseje a promluvy z let 1992-1998*. Praha: Oikoymenh, 1999. ISBN 80-7298-004-1.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RÁDL, Emanuel. *Revise pokrokových ideálů v národní škole*. Praha: Akademická YMCA, 1928.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2017.
- REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3.
- SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.
- SAK, Petr; SAKOVÁ, Karolína. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2.
- SCRUTON, Roger. *Idea university*. Praha: Občanský institut, 2002.
- SCRUTON, Roger. *Estetické porozumění: Eseje z filozofie umění a kultury*. Brno: Barrister & Principal, 2005. ISBN 80-85947-92-7.
- SENECA, Lucius Annaeus. *Dopisy psané stoikem*. Překlad a poznámky Václav Bahník a Bohumil Ryba. Praha: Rybka, 2018. ISBN 978-80-87950-51-7.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1.
- STROUHAL, Martin. Vztah individua a společnosti ve světle morální teorie Emila Durkheima. *Pedagogika*, roč. LIV, 2004, č. 2 a 3, s. 144-157 a 214-226. ISSN 2336-2189.
- STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.
- STROUHAL, Martin a ŠTECH, Stanislav, eds. *Vzdělání a dnešek: Pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy*. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3558-3.
- ŠTECH, Stanislav. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, roč. LIX, 2009, č. 2, s. 105-115. ISSN 2336-2189.
- ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky 1*. Praha: SPN, 1991. ISBN (brož.).
- ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky 2*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-467-3.

- ŠTVERÁK, Vladimír a Kučera, Zdeněk. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-626-0.
- ŠUBRT, Jiří; ÁRNASON, Jóhann Páll eds. *Kultury, civilizace, světový systém*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1822-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TOYNBEE, Arnold J. *Studium dějin*. Praha: Práh, 1995. ISBN 80-85809-21-4.
- TOYNBEE, Arnold J. *Lidstvo a Matka Země*. Praha: Práh, 2001. ISBN 80-7252-053-9.
- VACEK, Pavel. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-188-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0,
- VERZICH, Maurus; OPASEK, Anastáz; VALÍK, Radim, ed. *Sv. Benedikt*. Praha: Scriptum, 1992. ISBN 80-900335-9-8.
- WALLACE, Susan, ed. *A dictionary of education*. Oxford: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-921206-4.
- WATERHOUSE, Peter; TOWNSEND, Ray. *Whose responsibility? Employers' views on developing their workers' literacy, numeracy and employability skills*. Adelaide: NCVET, 2008.
- WHITEHEAD, Alfred N. *Dobrodružství idejí*. Praha: Oikoymenth, 2000. ISBN 80-7298-009-2.
- ZEYER, Julius. *Tři legendy o krucifixu a jiné báje o lásce*. Výběr a medailon Jaroslava Janáčkova. Praha: Československý spisovatel, 1987. Edice Slunovrat, sv. 92.

Elektronické zdroje:

- Cíle a strategie vzdělávání. *Hospodářská komora ČR* [online]. [cit. 2020-05-06]. Dostupné z: <https://www.komora.cz/vzdelavani/>
- FEŘTEK, Tomáš. Pět nepravd Marcela Chládky. *Respekt* [online]. [cit. 2021-11-20]. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/vzdelani/pet-nepravd-marcela-chladka>
- Předvolební rozhovory: Kde škrtat v RVP? Otázkou je povinná výuka cizího jazyka, myslí si Marek Výborný z KDU-ČSL. *EDUin* [online]. [cit. 2022-02-27]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/uncategorized/predvolebni-rozhovory-kde-skrtat-v-rvp-otazkou-je-povinna-vyuka-ciziho-jazyka-mysli-si-marek-vyborny-z-kdu-csl/>
- Předvolební rozhovory: Odborné školy by se měly stát centry celoživotního učení, říká Pavel Klíma z TOP 09. *EDUin* [online]. [cit. 2022-02-27]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/uncategorized/predvolebni-rozhovory-odborne-skoly-by-se-mely-stat-centry-celozivotniho-uceni-rika-pavel-klima-z-top-09/>

Předvolební rozhovory: Proč by budoucí truhlář nemohl mít stejný všeobecný základ jako žák gymnázia, ptá se Pirát Lukáš Bartoň. *EDUin* [online]. [cit. 2022-02-27]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/predvolebni-rozhovory-proc-by-budouci-truhlar-nemohl-mit-stejny-vseobecny-zaklad-jako-zak-gymnazia-pta-se-pirat-lukas-barton/>

SÁBLÍK, Radko. Konference k obsahu vzdělávání pro Strategii 2030+ na festivalu ANIFILM. *Strategický cíl 1 – Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí...* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, c2013-2022 [cit. 2022-02-27]. Dostupné z: <https://docs.google.com/document/d/1oR3fQxW6tsyKvgRkpR8HLk9dTPW6hQ7o/edit>

Vize ČSSD pro Česko 2030: volební program ČSSD. Praha: 2021. Dostupné z: <https://www.cssd.cz/data/files/cssd-program-vize-2030.pdf>

Výuka žáky připraví na život a bude je bavit. Piráti a Starostové [online]. [cit. 2022-02-27]. Dostupné z: <https://www.piratiastarostove.cz/program/vyuka-zaky-pripravi-na-zivot-a-bude-je-bavit/>

Přílohy

Příloha č. 1 – Znění dopisu, obracejícího se na respondenty v rámci předvýzkumu²⁰³

²⁰³ Uvádím základní verzi. Další se mohly lišit podle konkrétních adresátů; v některých případech šlo o kolegy nebo známé. (respondent, učitelka, kolega, adresát – bez rozlišení genderu)