

Kontroverze humanismu a jeho dědictví v sociálních vědách a v pedagogice II

Jaroslav Koťa, Martin Strouhal

Tento text je druhou částí článku, který jsme uveřejnili v čísle I-2017 časopisu e-Pedagogium.

Abstrakt

Stať vychází z úvahy o podstatě lidskosti v sociálních vědách a pedagogice na konci šestého století trvání dějin humanismu. Stručně popisuje vývojové fáze humanismu a jeho odlišná hodnocení. Poukazuje na problémy s vymezením pojmů jako jsou humanismus a lidskost, neboť se v jejich případě nejedná o pojmy vědecké, nýbrž filosofické a ideologické. Autoři usilují především o zachycení dvojznačnosti, kterou je možné spatřovat ve vlivu humanistických idejí na kulturní a sociopolitický vývoj Evropy. V souvislosti s hledáním adekvátního pojmu člověka text připomíná problém redukcionismu ve vědách o člověku, které na lidském životě zachycují vždy jen určitý aspekt a naznačuje, že i tzv. alternativní pedagogiky, které se na lidskost a individualitu člověka odvolávají, tak nečiní zcela šťastně. V závěru je formulováno stanovisko autorů k nebezpečí tzv. „odumírání lidskosti“.

Klíčová slova: humanismus; antropologie; marxismus; ideologie; individualistická pedagogika.

Controversy of Humanism and Its Heritage in the Social Sciences and Pedagogy

Abstract

The starting point of this text is the question of humanity in the social sciences and pedagogy after six centuries of the existence of humanism. The text describes the evolution of humanism and its various appraisals. It deals with the problem of conceptualization of "humanism" and "human" as these concepts are philosophical or ideological, and not scientific. The authors try to capture the ambiguity of humanistic ideas influencing cultural and sociopolitical European history. The problem of reductionism in the social sciences is mentioned within this context. The scientific perspective only focuses on a limited number of aspects of human life, not on the complexity of man, which is also a problem of alternative pedagogies with their conception of man. In conclusion the authors formulate their standpoint towards the danger of so-called "vanishing of humanity".

Keywords: humanism; anthropology; marxism; ideology; individualism in education.

Kontroverzní aktivity věd o člověku

Dějinné proměny původně ušlechtilých idejí v ideologie a z toho plynoucí duchovní a společenské krize nebývají jen nechtěnými produkty vývoje či pokroku. V moderní době se na deformacích humanistických snah začaly výrazně podílet i tzv. humanitní či společenské vědy, které paralelně s dosahovanými úspěchy začaly devastovat svět s nevídanou efektivitou. Máme-li pojednávat o posledních výhoncích humanismu, nelze nezmínit *kontroverzní aktivity věd o člověku*.

Vědy se rády odvolávají na své archaické předvědecké kořeny, čímž se snaží vyvolat iluzi starobylosti prověřené dějinami. Prakticky vzato jsou však tzv. vědy o člověku teprve plodem období zlomu po obratu k antropologické filosofii na přelomu 19. a 20. století. Tyto vědy navázaly na aspirace humanismu a člověka postavily do středu svých badatelských programů. Michel Foucault, analytik proměn systémů myšlení a klasifikace skutečnosti, zakončil svou slavnou studii *Slova a věci* následující úvahou:

„Jedna věc je každopádně jisté: že člověk není starým problémem ani problémem nejstálejším, před nímž kdy lidské vědění stálo. Zůstaneme-li u relativně krátké chronologie a na omezeném geografickém prostoru – západní kultura od 16. století – můžeme si být jisti, že člověk je zde nedávným objevem. Vědění se dlouho netočilo zrovna kolem

něj a kolem jeho tajemství... Člověk je vynález, který může archeologie našeho vědění snadno datovat do doby nikoli příliš vzdálené. A možná stejně tak i jeho konec..."¹

Pokud bychom vzali Foucaultovu stať vážně, pak je zřejmé, že zájem o člověka v silném slova smyslu se vynořuje až s koncem novověku. Starší filosofie a vědní obory rozvíjely jiná stěžejní témata. Studium člověka jako takového se sice stalo ústředním tématem v epoše renesance a humanismu, ale pouze jako jedna z podmínek vzniku rozsáhlého systému věd zaměřených na studium člověka a lidské společnosti, který se zformoval až ve dvacátém století. Foucault se dokonce domníval, že způsob uspořádání našeho humanitního vědění se může ztratit tak lehce, jak se vynořil, „jako stopa v písku smytá přílivem,"² jako se to stalo na přelomu 18. a 19. století metafyzickému myšlení absolutna. Tím samozřejmě nepředpovídal zničení člověka jako takového z planety, ale naznačil, že lidstvo se postupně soustředí na jiná klíčová témata. Dnes však stále ještě žijeme v epoše víceméně klasického přístupu k člověku založeném na principech kategoriálního náhledu bytí a jeho formálně logické katalogizace. V této perspektivě stále ještě poznáváme i člověka, bytost označenou kdysi v Linného soustavě jako *homo sapiens*, tedy bytost vyznačující se schopností vybudovat systém vědních oborů poskytujících racionální výklad skutečnosti.

Zvláště novověké vědy ve spojení s pozitivistickým ideálem přesnosti byly vedeny aspirací rozebrat si dědictví filosofie na jednotlivé segmenty a mnozí vědci dodnes žijí v přesvědčení, že teprve nástup jejich disciplín umožnil skutečné poznání. Počátky sociální vědy, psychologie a dalších humanitních oborů byly inspirovány programem opustit spekulativní konstrukce metafyziků a nahradit je exaktním popisem zkoumaných předmětů, založeným na měření a propočtu. Základem tohoto přístupu se staly korektní definice a vymezení předmětných oblastí, které mají být zkoumány, a z těchto definic odvozené možnosti výzkumu té či oné oblasti. Vědy od té doby postupují reduktivním způsobem a soustřeďují se vždy jen na vymezený aspekt reality, skrz kterou vedou abstraktní „řezy". Přitom psycholog, pedagog, právník, sociolog, anatom, biolog či ekonom vedou své „průhledy" toutéž realitou, která je nakonec jenom jedna, a je vždy odvozována z celku bytí, v němž se všichni pohybujeme. Vědy svou exaktnost a na ní založenou schopnost předvídat vykupují redukcí, často povážlivě zjednodušujícím bohatstvím jevů a komplexnost studovaných skutečností.

V případě věd o člověku tuto situaci trefně charakterizoval Viktor Emanuel Frankl, který ji ilustroval skrze geometrickou analogii zobrazování. Například válec se při přesném zobrazení v prostorové geometrii ukazuje buď v bokorysu jako obdélník, nebo při projekci do základny jako kruh. Ale jako kruh se jeví i na základnu promítnutý kužel nebo koule, ačkoliv jde o zcela odlišná tělesa. Dvojměrný obdélník a kruh jsou výsledkem projekcí, které eliminují hmotnost těles a redukují je na plošné zobrazení. Podobně se vědecké postupy se stávají reduktivními, jakmile se pokusí skrze definice

¹ Foucault, M. (2007). *Slova a věci*. Brno: Computer Press, s. 295.

² Tamtéž.

zachytit pojem člověka. Úsilí vymezit lidské bytí prostřednictvím psychologických nebo biologických (potažmo ekonomických aj.) konstrukcí vede k zjednodušujícím a mnohdy matoucím přístupům k lidskému životu a tomu, co z něj vlastně život lidský dělá. Frankl se často odvolával k zakladatelům filosofické antropologie zdůrazňujícím jako určující charakteristiku lidské podstaty *otevřenost* vůči světu, tedy žádné vědecké a předmětné *definiens*, nýbrž nepředmětný předpoklad, který se rozlišovacím schopností vědy nutně vymyká.

Frankl ve svých textech uznával, že věda má právo multidimenzionální skutečnosti vytknout před závorku, má právo „odfiltrovat“ pouze jednu frekvenci či zkoumanou dimenzi reality. Problém však spočívá v tom, že věda (do značné míry nereflektovaně) předstírá kontakt s multidimenzionální realitou. Vědec by si měl ale uvědomovat, co doopravdy dělá. Především by měl rozumět zdrojům chyb, kolem nichž rozvrhuje své výzkumy. Frankl tímto způsobem pro představitele odborných věd reklamoval filosofickou kompetenci, spočívající v poučené kontrole vědeckých pojmů.

Nejzávažnějším důsledkem redukcionismu vědy se stala *absence otázky po smyslu*. Frankl zmiňuje příhodu z hodiny přírodovědy na střední škole, při které učitel prohlásil, že „život organismu, a tedy také člověka, není koneckonců nic jiného než proces oxidace, spalování. Na to vyskočil z lavice jeden z žáků a vmetl mu vášnivou otázku „Ano, co však má potom celý život za smysl?“³ Veškeré definice vycházející z toho, že nějaká věc je pouze to či ono a „*nic jiného než*“ jsou reduktivní povahy a těžce zkreslují povahu lidského života, byť vědy analyzující jeho dílčí aspekty přinášejí mnoho důležitých poznatků. Franklovi šlo o to, co již naznačili mnozí před ním a v podstatě celá tradice praktické filosofie: člověk „přirozeně směřuje k uskutečňování hodnot a tím naplňuje svůj život smyslem.“⁴ V existenciální analýze se člověk ukazuje jako bytost směřující k transcendenci, k sebepřesahu, nikoliv tedy pouze k naplnění a uspokojení potřeb; člověk směřuje i k plnění úkolů, které jsou závislé na celoživotním zvažování otázky smyslu. Podobně jako Franz Brentano či jeho žák Edmund Husserl považoval Frankl za základní princip lidského bytí *princip intencionality* – člověk je bytost směřující mimo sebe, k něčemu, co není on sám. *Život prostě dochází naplnění svého smyslu v hodnotách přesahujících hranice individua*. Psychologie a biologie jsou vědy studující člověka v dimenzi duševní a tělesné. Problematika lidského bytí jako celku je uchopitelná teprve v prostoru duchověd, jež se člověkem zabývají jako bytostí hledající smysl. Problém člověka nemůže stát sám o sobě, izolovaně od problému skutečnosti – *člověk si sám nestačí a porozumět si může pouze skrze to, čím sám není*.

Jako nejzávažnější nesnáze věd o člověku se tedy ukazuje jejich metodický redukcionismus a neschopnost tematizovat problém smyslu. Je zřejmé, že studovat člověka jako hlavní téma, byť velmi podrobně a systematicky, nenesou s sebou ještě implicitní

³ Srv. k tomu kapitolu o redukcionismu ve vědách in Frankl, V., E. (1995). *Lékařská péče o duši. Základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta, s. 31–35.

⁴ Tamtéž, s. 37.

možnost porozumět mu. Na místě, kde jsme chtěli nalézt člověka, stojí ve vědeckých výkladech příliš často jen jeho stíny či zkrácená, redukováná zobrazení.

Výchovné alternativy – pokus o radikálně asociální humanismus

Pedagogické myšlení je tradičně konfrontováno s otázkou, jak by měl vypadat dobře vychovaný člověk. Pedagogika jako obecná teorie výchovy tohoto člověka má proto k problému humanismu a humanizace velice blízko. Pomineme-li ne zcela podstatné výchovné požadavky spojené např. s etiketou, existují v zásadě dvě hlavní oblasti výchovatského zájmu – formování 1) individuálního morálního profilu dítěte a 2) jeho loajality vůči státu (společnosti), který výchovu organizuje a financuje. Pedagogové (podobně jako někteří rodiče) nemohou vždy a za všech okolností jednoduše přijmout stav věcí, jaký momentálně ve společnosti existuje, a na tento stav připravit či adaptovat budoucí generaci; řeší naopak *zásadní životní a profesní dilema*: jak se ve výchově vzepřít některým neblahým společenským jevům, ale zároveň nevychovat nepřátele státu, asociály či devianty, kteří budou v dospělosti ničit společné záležitosti (*rem publicam*)? Jsou vystaveni překérní situaci hledání správného poměru mezi konformitou a autenticitou, mezi věrností a vůlí ke změně.

Dostáváme se nyní k pedagogickým implikacím humanismu ve 20. století. Bylo již mnohokrát řečeno, že cíle výchovy neurčují pedagogové, nýbrž společnost, předpokládající u jednotlivců dosažení alespoň základní sounáležitosti s národní pospolitostí a souladu s jejími hodnotami a cíli. To může být jistě vystaveno řadě námitek plynoucích z analýzy povahy dané společnosti, potažmo vládnoucí politiky. Ovšem i podmínkou úspěchu mezigenerační kulturní transmise, a tedy úspěchu výchovy jako takové, je udržování kontinuity nejlepších tradic a idejí, na jejichž základě byly národní pospolitosti utvořeny a které dodnes tvoří jádro jejich identity.

Ve 20. století se ve školní i mimoškolní výchovné teorii etablovala radikální a často zpolitizovaná hnutí, vystupující proti hlavnímu pedagogickému proudu. Významná část alternativní pedagogiky vyšla od kritiky moderní civilizace, která prý nejen ničí životní prostředí, uzavírá člověka do betonových rezervací měst a vzdaluje ho přírodě, ale devastuje i mezilidské vztahy a namísto slibované rovnosti prohlubuje s pomocí tradičního systému vzdělávání sociální nerovnosti. Reformátoři typu Ivana Illiche prosazovali změnu společnosti od kořenů, tedy od nejranějšího dětství, a sice zrušením všeho, co by jen vzdáleně připomínalo institucionální edukaci, v níž spatřovali veškeré společenské a mravní zlo – normalizaci a indoktrinaci jednotlivců. Utopismus těchto projektů se ovšem záhy dostal do konfliktu s požadavkem, jež samy prosazovaly – s proklamovanou hodnotovou neutralitou školní výchovy, již ostatně prosazují všechny liberální demokracie s tzv. tradičním přístupem k edukaci.

V jedné z nejkritičtějších variant alternativních výchovných teorií, v kritice tzv. černé pedagogiky, shromáždila její autorka Katharina Rutschky množství výroků, statí, pasáží z učebnic, předpisů a školských zákonů, na nichž v rozsáhlých citacích z pramenů demonstrovala, jak moderní výchova od samého počátku deformovala vývoj dítěte a jeho pojetí světa a společnosti v duchu principu: aby bylo možné dítě vychovávat, je napřed nutné je prohlásit za nekompetentní a nesvéprávné.

Podle K. Rutschky systematická pedagogika od svých pramenů v dílech Johanna B. Basedowa a mnoha dalších vedla k potlačování životních projevů a podstaty dětského věku. Vyžadována byla slepá poslušnost dítěte a za tím účelem bylo dítě pokořováno. Vychovatelé vycházeli z předpokladu, že dítě zapomene na veškeré příkoří a trápení, které zakusilo; proto je třeba jej zlomit již v co nejranějším věku. Rutschky jako jeden z příkladů uvádí poučnou historku pro mládež z úvodního textu první německé školní čítanky, kde byla otištěna *Výzva k podřízení se* (1772).⁵ Šlo o příběh hochy, který nechtěl chodit do školy. Vychovatel mu prorokoval, že se stane zločincem, což se nakonec vyplnilo. Poučením mělo být, že dítě musí být svým rodičům vděčné za to, že ho nevyhodí na ulici a nenechají ho umřít hladu, což je motiv objevující se již v pohádkách:

„Milé děti! Kdysi dávno bydlel ve vesnici jeden hoch, který se nechtěl ničeho naučit, protože si ničeho nevšímal a nechtěl ani chodit do školy. Rodiče ho museli každý den hnát do školy jako dobytek... Když hoch vyrostl a byl silnější, tak už nikoho neposlouchal a nikomu se nepodřizoval. Sloužil u mnoho pánů, ale nikdo ho nezvládal... Až jednoho dne okradl svého pána... Vrchnost jako odstrašovací případ pro neposlušné hochy nechala rozdrtit jeho údy zaživa a zabít. Poté jeho tělo položili na pranýř a nechali ho sežrat havrany... Milé děti, kdyby tento hoch nezpůsoboval svým rodičům a učitelům tolik mrzutostí, teď by nad ním nenařikali a neproklínali ho...“⁶

Jednou z centrálních myšlenek černé pedagogiky je, že dospělí se považují za vládce nad dětskými životy a rozhodují o jejich budoucnosti a právech jako bohové. Dítě musí být proto co nejdříve zbaveno vlastní vůle, prohlášeno za nerozumné, neschopné a nesvéprávné. Za tím účelem pedagogika používala řadu represivních technik, jako například kladení pastí, lhaní, manipulace s dítětem, zastrašování, odebírání lásky, izolace, projevy nedůvěry, ale i pokoření, výsměch, užívání násilí hraničící občas až s mučením. Veškerá kritika a hněv rodičů vůči dítěti přitom pochází z jejich vlastních problémů a konfliktů. Dítě je z pohledu kritiky černé pedagogiky daleko kompetentnější, než se zdá, což ale dospělí nemohou připustit, protože by pak vznikla otázka, proč je vlastně chtější vychovávat. K naplnění skutečného výchovného humanismu je tedy třeba opustit jeho dosud realizované formy.

⁵ Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805) byl pruský statkář a pedagog, který se proslavil školní reformou v osvětském duchu (jeho pokus o vytvoření učebnice pro děti venkovanů pochází z roku 1772).

⁶ Rutschky, K. (2001). *Schwarze Pädagogik, Quellen zu Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. 8. Auflage. München: Econ Ullstein List Verlag GmbH, s. 4. (F. E. v. Rochow: Aufforderung zur Unterwerfung 1772).

Myšlenku, že dítě je daleko schopnější a kompetentnější, než jsou rodiče a vychovatelé ochotni připustit, dále rozvíjeli „reformátoři“, jako například Hubertus von Schoenebeck⁷ nebo představitelé *Hnutí za práva dítěte*. Tato kritická hnutí vyhlásují nutnost přiznat dítěti daleko širší práva, než jim dosud připisuje společnost dospělých, čímž veškerou pedagogickou problematiku převádějí do právní terminologie a konceptualizace mezilidských vztahů. To nás přivádí k otázce, *kolik prostoru v těchto na individualitu a práva dítěte zaměřených alternativních proudech ještě vůbec zbývá pro nějaký pedagogický výzkum*. Je totiž příznačné, že tyto alternativní proudy zpravidla žádné další alternativy nepředpokládají.

Jistěže v rámci výchovných alternativ dneška existují i proudy, u nichž zdůraznění humanistické podstaty výchovy nepřekračuje hranice ideologizování a k nimž bychom se mohli také alespoň částečně hlásit. Černá pedagogika a různá další hnutí konfrontačně operující vadně chápanými pedagogickými pojmy a vztahy jsou však mementem, do jakých podob se nevzdělaný, sentimentální a dogmatický humanismus dostává. Na druhé straně pozorné studium alternativ obsahuje řadu skrytých výzev, které budoucí pedagogická teorie bude mít vzít vážně na vědomí a teoreticky i prakticky se s nimi postupně krok za krokem vypořádat.

Závěr

Co bychom dnes mohli a snad i měli očekávat od humanismu jako paradoxního fenoménu, jenž nás přivádí ke starosti o růst a blaho člověka a zároveň je spjat s dějinami lidského utrpení? Může nám ještě humanistická orientace poskytnout inspirace a novou tvůrčí energii pro vědeckou aktivitu a pro vychovatelskou práci? Zmínili jsme (velmi selektivně) několik podob humanismu, které poukazují na jeho celkovou problematičnost – hlavně proto, že se v nich velice snadno sklouzává do efektních sloganů. Proklamace humanity se potom stanou pouhým politickým klišé nebo v horším případě základem zkresleného výkladu komplikované a nejednoznačné struktury lidského života.

Jedna z nejvznešenějších myšlenek evropských dějin přiznávající člověku výsadní postavení vyvolala také ty nejotřesnější události ponižující jej pod úroveň zvířete. Ačkoli se cena, kterou jsme za to museli zaplatit, nedá žádným rozumným způsobem vyjádřit, přinesly zkušenosti s hrůzami světových válek, masovým vražděním a existencí totalitárních režimů posílení mezinárodního uznání *právního pojetí humanismu* jakožto všeobecně uznávaného a prosazovaného konceptu lidských práv a svobod, který je dodnes chápán a šířen jako univerzální.

Nové možnosti humanismu je ale nutno hledat nejen s respektem k hodnotě a jedinečnosti lidské bytosti, ale též s respektem ke specifickým zvláštnostem jednotlivých národů, států a společností. Zdá se, že vytvoření nadnárodního útvaru, který

⁷ Viz von Schoenebeck, H. (1997). *Život s dětmi bez výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

bude schopen vytvořit *jednotu rozmanitého*, kde každý jednotlivý národní celek bude akceptován ve svých tradicích, zvyklostech a odlišnostech, je jedním z nejsložitějších a v ideální podobě patrně nesplnitelných úkolů, který čeká evropské společenství. Způsob, jakým k takovému úkolu přistoupíme, nakonec rozhodne o tom, zda Evropa přežije nebo zanikne, tak jako zanikla v minulosti řada velkých civilizačních útvarů. Vedle toho platí, že mobilizací agresivity, duchovního barbarství a rostoucích tendencí k populismu v politice jen prošlapáváme cesty k odumírání lidskosti, jak to naznačil již Konrád Lorenz v titulu své knihy.

Koncipovat humánnější model výchovy dnes znamená důkladně se vypořádat s odkazem minulé doby. Nestačí namísto dříve užívaného výrazu *marxistický* cynicky vepsat do nových učebnic slovo *humánnější* nebo *moderní*, jak to občas vidíme u bývalých koryfeů a apologetů marxistického konceptu výchovy. Znamená to v první řadě se v pedagogické teorii člověka zbavit frází, které bývají tak obecné, že se do nich vejde téměř cokoliv. Přes vysoce kontroverzní vývoj humanismu se nelze přenést lehce tak, že to, co bylo ještě nedávno zakázané, dnes povolíme a budeme se tvářit, že se nic nezměnilo. Excesy, s nimiž se setkáváme v humanisticky orientovaných ideologiích, ale i deformacích skutečnosti v abstraktních koncepcích věd o člověku, vyžadují důkladnou teoretickou revizi a reflexi, která jde daleko za hranice politického horizontu a v mnohém i za hranice aktuálních možností vědy.

Dosavadní historický vývoj i prostá pedagogická zkušenost přinášejí varování, že nějaké odumírání lidskosti ve výchově bude patrně probíhat neustále, protože v pokroku je vždy nutně obsažen i regres. V období hodnotových proměn a snad i zmatků týkajících se dříve neproblematických záležitostí, se musí pedagogická teorie naučit rychle reagovat, energicky zasahovat proti myšlenkově a výzkumně nedostatečně podloženým utopiím a nereálným slibům, neopouštět starost o kontinuitu s minulostí, o duchovní tradice a výchovné cíle naplňované po staletí drobnou každodenní prací tisíců „bezejmenných“ učitelů a vychovatelů. Je také navýsost důležité podpořit právě ty, kteří stojí v přední linii výchovného úsilí – tedy vyučující a zlepšit systém jejich přípravy, i když si to vyžádá poměrně značné investice. Otázkou ovšem je, zda současná společnost hodlá investovat větší prostředky do své vlastní budoucnosti tam, kde efekt není okamžitý a počítá se na desetiletí.

Pedagogika společnost nevytléčí, ale může vykonat obrovský kus práce na tvorbě společně sdíleného světa, hodnot a idejí, které budou lidské společenství dále provázet a formovat. Jak nedávno pronesl ve svém posledním velkém projevu Zdeněk Helus, bude k tomu zapotřebí i značná dávka odvahy. Proto je třeba uvažovat o ustavení jakési pedagogiky statečnosti. V jejím světě pak můžeme uvažovat o klíčových otázkách: Jaký typ výchovy a vzdělání potřebujeme? Je školní vzdělávání skutečně mrtvou záležitostí, jak nás o tom přesvědčuje zástup tzv. expertů na vzdělávání? Jsou objevem zvláštností dětského světa překonány tradiční výchovné hodnoty disciplinace a sebezapření? Má vůbec naše společnost nějakou vizi a víru v budoucnost, která by přesahovala ryze subjektivistické, politické a ekonomické horizonty?

Jestli existuje něco jako vnitřní pravda, možná spíše opravdovost ve výchově, nelze ji účelově ohýbat podle osobních zájmů, společenských trendů, politických a tržních tlaků. Pedagogika jako obecná teorie výchovy musí demaskovat iluze, pověry a falešné naděje. Nesmí si nechat vnutit pozici jakési aplikované politiky. Jestliže se perspektiva výchovného humanismu ukázala jako dlouhodobě problematická do té míry, že dnes dokonce hovoříme (a to nejen ve škole) o nelidskosti, formalismu a vzdalování se humanistickým hodnotám, možná bychom měli uvažovat o jiném konceptu, který by vystřídal novověké antropocentrické východisko.

Pouhé stýskání nad úpadkem může přispět spíše k soudobému pojmovému zmatku než k nástinu žádoucí podoby výchovy pro budoucnost. Potřebujeme daleko radikálnější obrat než jenom metodické korekce praxe, změny zákonů, předpisů a nařízení, nebo na obecných frázích založené proklamace. Budoucnost výchovy pro 21. století vyžaduje nikoli obnovený humanismus, nýbrž novou koncepci péče o duši, *anamnésis*, která nám znovu připomene, že člověku lze porozumět a stát se jím jen skrze to, co jej dalece přesahuje, a k čemu se musí neustále vztahovat.

Literatura

- Benoit, de, A. (2001). Totalitarismus. Komunismus a národní socialismus. *Kontexty, časopis o kultuře a společnosti*. III(1), s. 25–35.
- Carroll, J., & Pšeja, P. (1996). *Humanismus: Zánik západní kultury*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Dawson, Ch. (1970). *Krise západní vzdělanosti*. Řím: Křesťanská akademie.
- Frankl, V., E. (1995). *Lékařská péče o duši. Základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta.
- Foucault, M. (2007). *Slova a věci*. Brno: Computer Press.
- Lorenz, K. (1997). *Odumírání lidskosti*. Praha: Mladá fronta.
- Masaryk, Garrigue, T. (1904). *Sebevražda hromadným jevem společenským moderní osvěty*. Praha: Jan Leichter.
- Masaryk, Garrigue, T. (1934). *Moderní člověk a náboženství*. Praha: J. Leichter.
- Marx, K. (1978). *Ekonomicko-filosofické rukopisy z r. 1844*. (překlad Jaroslava Pešková a Jiří Pešek) Praha: Svoboda.
- Rutschky, K. (2001). *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. 8. Auflage. München: Ullstein.
- Schoenebeck, H. (1997). *Život s dětmi bez výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Kontakt:

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D. & doc. PhDr. Jaroslav Koťa
Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1
E-mail: martin.strouhal@ff.cuni.cz; jaroslav.kota@ff.cuni.cz

Doc. PhDr. Jaroslav Kořá

Prorektor pro studium na **Pražské vysoké škole psychosociálních studií, s.r.o.** Na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze vystudoval obor filosofie a psychologie. Rigorózní řízení zakončil na Katedře filosofie UK, habilitoval v oboru pedagogika. Po studiích začal působit na Katedře pedagogiky UK a v průběhu následujících let přednášel obecnou pedagogiku, obecnou psychologii, sociologii výchovy a sociální psychologii. Již v době studií se v sedmdesátých letech účastnil bytových seminářů, věnovaných převážně filosofickým tématům. Vždy jej přitahovala metodologie vědy a mezipředmětové vztahy, zvláště formování hraničních a tzv. aplikovaných věd. Svůj zájem věnoval souboru humanitních disciplín, od osmdesátých let minulého století se zaměřil i na problematiku psychoterapie. Před listopadem 1989 se účastnil i Balintovských supervizních skupin. Po listopadu 1989 přednášel filosofii výchovy, filosoficky koncipované základy evropské vzdělanosti, sociální psychologii a sociologii výchovy. Orientoval se na otázky sociální patologie se zaměřením na děti a dospívající mládež. Účastnil se školení učitelů a jejich supervizního výcviku, přednášel témata na pomezí filosofie a psychologie jak na Pražské psychologické fakultě, tak na Pražské vysoké škole psychosociálních studií. Je členem výboru Společnosti pro fenomenologickou filosofii a psychoterapii.

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Po studiích filosofie a pedagogiky na FF UK absolvoval doktorské studium na katedře pedagogiky FF UK disertační prací *Morální a pedagogické aspekty vztahu individua a společnosti v díle Émila Durkheima*. Zabývá se především teorií výchovy a jejím poměrem k filosofii, krizí normativity v edukačních procesech a perspektivami humanitního vzdělávání. Publikoval řadu studií z oblasti filosofie a teorie výchovy, v nichž se zabývá zejm. reflexí a zdůvodňováním vazeb pedagogiky k filosofii, antinomickou povahou výchovné teorie, možnostmi výchovy k autenticitě, posláním učitele a problematikou ideálů ve výchově. Je autorem monografie o Émilu Durkheimovi (*Émile Durkheim – sociolog a pedagog*, FF UK – Humanitas, 2011) a monografie o povaze a vybraných problémech filosofické teorie výchovy (*Teorie výchovy*, Grada Publishing, 2013). Je členem redakčních rad časopisů *Studia paedagogica*, *E-pedagogium* a *Journal of Pedagogy*. Strouhalovu akademickému působení předcházela patnáctiletá zkušenost s výukou filosofie a společenskovědních předmětů na pražských gymnáziích. Je vedoucím Katedry pedagogiky FF UK, od roku 2017 působí také na Institutu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty UP. Vedle akademického působení se věnuje koncertní interpretaci operní a písňové literatury barytonového oboru.