

GABRIELA ŠARNÍKOVÁ

Dějiny filozofie výchovy

PEDAGOGIKA



Publikace je parciálním výstupem grantového projektu Rozvíjení hodnot a výzkumných aktivit v sociální pedagogice (IGA_CMTF_2021_001).

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Šarníková, Gabriela

Dějiny filozofie výchovy / Gabriela Šarníková. -- Vydání 1.. -- Praha : Grada, 2022.

-- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)

Anglické resumé

Obsahuje bibliografii a rejstřík

ISBN 978-80-271-1996-7 (online ; pdf)

* 14(091) * 37.013.73 * (048.8)

– dějiny filozofie

– filozofie výchovy -- dějiny

– monografie

37 - Výchova a vzdělávání [22]

GABRIELA ŠARNÍKOVÁ

Dějiny filozofie výchovy

PEDAGOGIKA



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

PhDr. Gabriela Šarníková, PhD.
DĚJINY FILOZOFIE VÝCHOVY

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401
www.grada.cz
jako svou 8613. publikaci

Recenzovali:

doc. RNDr. Adrián Slavkovský, PhD.
PaedDr. Veronika Kušnírová, PhD.

Redakce a korektury Olga Kopalová
Grafická úprava Antonín Plicka
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 216
Vydání 1., 2022

Vytiskl Tribun EU s.r.o., Brno

© Grada Publishing, a.s., 2022
Cover Photo © depositphotos/urmas

ISBN 978-80-271-4020-6 (ePub)
ISBN 978-80-271-1996-7 (pdf)
ISBN 978-80-271-3560-8 (print)

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 9 |
| 1 Filozofické základy výchovy v orientálních zemích v době starověku | 11 |
| 1.1 Starověká Indie | 12 |
| 1.1.1 Siddhárta Gautama a buddhismus | 14 |
| 1.2 Starověká Čína a edukační otázky | 16 |
| 1.2.1 Lao-c' (Lao-tse) | 17 |
| 1.2.2 Konfucius | 19 |
| 1.3 Starověký Egypt | 22 |
| 1.4 Prameny výchovy u starověkých Hebrejců | 23 |
| 2 Filozofické názory jako základ výchovy v antice | 27 |
| 2.1 Rané řecké období | 27 |
| 2.1.1 Sparta a Atény | 27 |
| 2.1.2 Přírodní filozofie | 29 |
| 2.1.3 Sofisté | 30 |
| 2.2 Klasické řecké období | 32 |
| 2.2.1 Sókratés | 32 |
| 2.2.2 Platón | 34 |
| 2.2.3 Aristotelés | 43 |
| 2.3 Poklasické období starověku | 51 |
| 2.3.1 Epikúrejci | 51 |
| 2.3.1.1 <i>Epikúros</i> | 52 |
| 2.3.2 Stoikové | 53 |
| 2.3.2.1 <i>Lucius Anneus Seneca ml.</i> | 54 |
| 2.3.2.2 <i>Marcus Aurelius</i> | 56 |
| 2.3.3 Skeptikové | 57 |
| 2.3.3.1 <i>Marcus Tullius Cicero</i> | 58 |
| 3 Křesťanský starověk | 59 |
| 3.1 Aurelius Augustinus | 59 |
| 3.2 Anicius Manlius Severinus Boëthius | 63 |

| | |
|--|------------|
| 4 Středověk | 67 |
| 4.1 Jaro středověku | 68 |
| 4.1.1 Vznik nových škol | 68 |
| 4.1.2 Výchova rytířů a dívek | 72 |
| 4.2 Inkluze arabského a židovského myšlení | 73 |
| 4.2.1 Arabští myslitelé | 74 |
| 4.2.1.1 <i>Al-Fárábí</i> | 74 |
| 4.2.1.2 <i>Avicenna</i> | 81 |
| 4.2.1.3 <i>Averroes – Ibn Rushd</i> | 87 |
| 4.2.2 Židovští myslitelé | 88 |
| 4.2.2.1 <i>Maimonides – Moses Ben Maimon</i> | 90 |
| 4.2.2.2 <i>Solomon ben Isaac (Shlomo Yitzchaki) – Raši (Rashi)</i> | 91 |
| 4.3 První univerzity | 92 |
| 4.4 Zlatý věk středověku – scholastika | 95 |
| 4.4.1 Spor o univerzálie | 96 |
| 4.4.2 Etické otázky | 97 |
| 4.4.3 Bonaventura z Bagnoregia – Giovanni di Fidanza | 98 |
| 4.4.4 Tomáš Akvinský | 99 |
| 4.5 Podzim středověku | 109 |
| 4.5.1 John Duns Scotus | 109 |
| 4.5.2 William Ockham | 109 |
| | |
| 5 Novověk | 111 |
| 5.1 Humanismus a renesance | 112 |
| 4.1.1 Michel Eyquem de Montaigne | 112 |
| 4.1.2 Erasmus Rotterdamský (Desiderius Erasmus Rotterdamus) | 116 |
| 4.1.3 Thomas More | 119 |
| 4.1.4 Francis Bacon | 127 |
| 5.2 Klasická novověká filozofie | 134 |
| 4.2.1 Baroko a klasicismus | 134 |
| 4.2.1.1 <i>René Descartes (lat. Renatus Cartesius)</i> | 135 |
| 4.2.1.2 <i>Jan Amos Komenský</i> | 138 |
| 4.2.1.3 <i>Francouzské školství v 17. století</i> | 150 |
| 4.2.1.4 <i>Blaise Pascal</i> | 152 |
| 4.2.2 Osvícenství | 154 |
| 4.2.2.1 <i>John Locke</i> | 155 |
| 4.2.2.2 <i>Jean-Jacques Rousseau</i> | 162 |

| | |
|---|------------|
| 5.2.3 Německý klasický idealismus | 167 |
| 5.2.3.1 <i>Immanuel Kant</i> | 167 |
| 5.2.3.2 <i>Johann Friedrich Herbart</i> | 170 |
| 6 Poklasická a současná novověká filozofie výchovy | 177 |
| 6.1 Vliv marxismu na edukaci | 177 |
| 7 Filozofie a pedagogika 20. století | 181 |
| 7.1 Pragmatismus v pedagogice a vzdělávání | 181 |
| 7.1.1 John Dewey | 182 |
| Závěr | 189 |
| Summary | 191 |
| Literatura | 193 |
| Použité zkratky | 203 |
| Použité obrázky | 205 |
| Jmenný rejstřík | 209 |

Publikace, kterou čtenáři předkládáme, se zaměřuje na edukační problematiku, která se souběžně vyvíjí s filozofickými a náboženskými otázkami. V historickém kontextu počíná antikou a zeměmi Orientu a pokračuje přes období středověku včetně arabských a židovských myslitelů až po novověk a současnou dobu.

Historie otevírá poznání, že člověk jak v minulosti, tak i dnes touží po šťastném a naplněném životě, že si klade otázky o jeho smyslu a hledá způsoby, jak smysl naplnit, jak dosáhnout cíle života. Historie však ukazuje i to, že ani cíl života, ani prostředky k jeho dosažení nebyly vždy chápané a formulované stejně – ani ve společnosti, ani u jednotlivce – a že stejně jako se objevily mnohé „filozofie“, tak spatřily světlo světa i mnohé „filozofie výchovy“. Historie ukazuje cesty hledání. Jakmile se objeví jedno filozofické a jemu odpovídající pedagogické přesvědčení, zároveň s ním nebo vzápětí po něm se ukáže nové – protiřečící, doplňující či prohlubující.

Na základě filozofických východisek, jako je kosmologie, antropologie, gnozeologie a etika, jsou v této publikaci představeny edukační otázky v různých společenských systémech a u různých myslitelů. Text je doplněn o sociální aspekt, jinými slovy věnujeme se také sociálním podmínkám, které ovlivnily vývoj myšlení a pedagogické praxe, ale také tomu, jak naopak filozofické myšlenky a edukační realita ovlivnily realitu sociální.

Naším záměrem při psaní tohoto textu bylo popsat, jak se na pozadí filozofických východisek utváří pedagogické myšlení, a také podnítit čtenáře k zamyšlení a hledání souvislostí mezi filozofickými a náboženskými myšlenkami na jedné straně a teorií a realitou v oblasti edukace na straně druhé.

Vyvstává otázka, zda existuje jeden či jednotný cíl života a cesta k němu. A pokud ano, zda je (jsou) již poznán (poznány) a proč ho (je) neznají všichni lidé. A když je poznají, proč je nenásledují? Můžeme se ptát, zda všechny objevené metody, formy, prostředky vedou k jednomu cíli, nebo zda neexistuje společný cíl, přestože podstata člověka je stejná. Nebo není?

Historický kontext filozofie a pedagogiky ukazuje, že pohled na člověka a jeho edukaci se měnil a změně neustále podléhá.

Součástí této publikace jsou také otázky a úkoly k zamyšlení. Čtenář se může zamýšlet nad tím, která filozofická východiska jsou správná a která jim odpovídající edukace je ta pravá; může také hodnotit, k jakým omylům či nedostatkům se z důvodu nepostačujícího uvažování dostala pedagogická teorie i praxe. Text má vést k zamyšlení nad otázkami, co způsobuje různorodost východisek, jak člověk

poznává pravdu, dobro a krásu a jak je aplikuje do výchovně-vzdělávacího procesu. Předkládaný text má přivést čtenáře i ke kladení vlastních filozoficko-pedagogických otázek.

1 Filozofické základy výchovy v orientálních zemích v době starověku

Přestože si počátky filozofie spojujeme se starověkým Řeckem, edukační problematiku a její východiska můžeme nalézt v kulturách celého světa a v celé historii lidstva. Její filozofické základy jsou od nepaměti skryté v mýtech a v úvahách zaměřených na praktický život člověka.

Samotná filozofie vzniká až přechodem od mýtů k individuálnímu pokládání otázek a k jejich řešení. Člověk přestává důvěřovat všeobecně přijatým výkladům, uvědomuje si svou neznalost a klade si otázky. Svět se stává problémem, který se řeší pojmovými prostředky, a stejně jako chápání člověka je i otázka poznání a chování spojená s otázkami světa a bytí.

Období starověku je časem otroctví nejen v evropských, ale i v orientálních zemích a ještě staletí potrvá, než se i ve filozofii objeví úvahy o prioritě lidské podstaty. Nakonec i v počátcích evropského středověku je prodej otroků běžným jevem (Steinhubel, 2014; Třeštík, 1973, 2000), v Americe se otroci dovážejí ještě na počátku novověku a v koloniích otroctví přetrvává až do poloviny 19. století. Vzhledem k chápání světa a člověka se i výchova a vzdělávání realizují adekvátně sociálnímu stavu podle vrstev obyvatel.

Ve starověkých orientálních zemích byly filozofické otázky součástí náboženských systémů, spojovaly se s mytologií, s chápáním Boha i světa. Těto představě byl adekvátní i postoj k výchově a vzdělávání.

V orientální výchově můžeme nalézt určité specifické znaky, ke kterým patří například hluboký vztah k rodině, mechanické memorování učiva, používání symbolů i spirituální či náboženský charakter výchovy a vzdělávání (Kádner, 1923a).

K nejstarším známým orientálním územím, národům či kulturám patří Indie, Čína, Egypt a krajina starověkých Hebrejců.

1.1 Starověká Indie

Staroindické kořeny sahají do třetího tisíciletí př. Kr. Území dnešní Indie dobyli kočovní Indoevropané (Árijci), kteří se dělili na tři skupiny neboli kasty (varny): privilegovanou vrstvu kněží – bráhmanů a vzdělavců zároveň, nižší kasty vládců/králů a bojovníků/vojáků, vojenských velitelů, kteří byli představiteli světské moci a společně se nazývali kšatrijové, a nejnižší skupinu tvořenou svobodnými lidmi nazývanými vajšijové, ke kterým patřili obchodníci, kupci, případně řemeslníci. Podrobením původních obyvatel vznikla zavržená skupina – šúdrové a později ještě páriové (zajatci, otroci...), kteří byli bez kasty, tudíž nebyli součástí společnosti a pouhý styk s nimi znamenal poskvrnění. Zakázáno bylo také manželství mezi kastami, jejich členové se nesměli mísit mezi sebou. Kastovnícké rozvrstvení indické společnosti se s nepatrnými modifikacemi udrželo až do 20. století.

Každá varna se prezentovala vlastní barvou (varna znamená barva) – bráhmani bílou, kšatrijové červenou, vajšijové žlutou a šúdrové černou (Hübschmannová, 2010).

Filozoficko-náboženské myšlení staré Indie mělo ezoterický charakter a bylo poznamenané množstvím mýtů a legend.

První období se nazývá védské podle spisů označovaných jako védy, které byly příručkami tehdejších kněží. Jazykem véd je védský sanskrt (dnes již mrtvý indo-árijský jazyk, předchůdce klasického sanskrtu). Védy jsou první písemné památky staré Indie. Vznikaly mnoho let pod rukama vícero autorů a jedná se o literaturu obsahující mýtické, náboženské a teologické myšlenky; rozsahem jsou asi šestkrát větší než Bible. Jejich obsahem jsou chvalo zpěvy, melodie, písně, obětní a magické formule (mantry), návody, jak formule používat (bráhmany), texty pro poustevníky žijící v lese (áranjaky) a tajné nauky (upanišady). Pro poznání světa a bohů či člověka jsou z filozofického hlediska nejdůležitější upanišady. Slovo upanišada znamená nauka pro toho, kdo sedí „blízko (Mistra)“, je to nauka přístupná jen zasvěceným. Slovo je složeno z „upa“ – blízko a „sad“ – sedět (Störig, 2007).

Za postupným zvyšováním vlivu bráhmanů stojí utváření se bráhmanismu (zhruba od roku 1000 př. Kr.) jakožto náboženství, kterému podlehl myšlení, pohled na člověka a na svět. Bráhmanismus je založen na učení, že na začátku světa byl vesmírný božský princip brahma. Je to univerzální princip a spočívá v něm veškerá existence. Je podstatou modlitby a prazákladem všech věcí. Je nejvyšším bytím, principem světa. Brahma stvořil bohy a dal jim vládu nad světem.

Druhým pojmem bráhmanismu je átman, který je podstatou, vlastním já v protikladu k tomu, co nejsem já. Oba dva pojmy (brahma a átman) prošly dlouhým vývojem až k tvrzení o jejich vzájemném splynutí.

V upanišadách se uvádí, že brahma a átman jsou jedno. Existuje pouze jediné bytí, které je pravé. Jako celek je to brahma, v jednotlivostech je to átman. Podstata světa je hluboko v nitru člověka.

Duše ze sebe po smrti „setřese“ tělo, osvobodí se od nevědomosti a vezme na sebe novou podobu (někdy i hezcí, např. bohů). Každý se však narodí znovu podle toho, jak žije nyní. Kdo koná dobro, narodí se jako dobrý, kdo koná zlo, narodí se jako zlý.

Skutečný život se zakládá na otevření svého vlastního nitra, z čehož vyplývá, že poznávání vnější reality nemá pro mudrce žádnou cenu. Svět věcí v času a prostoru je jen mámením, iluzí (májá) a poznání vnějšího světa je jen zdánlivé, není skutečné, proto je potřeba zaměřit jej na vlastní nitro, na poznání a pochopení svého já. Kdo ho pozná, pozná celý svět. Pravda není přístupná rozumu, není možné ji popsat slovy, proto se poznání sebe a světa nedosahuje studiem, učeností. K vlastnímu já, k átmanu, se dá dostat odpoutáním pozornosti od světa, mlčením, soustředěním se, askézí (Störig, 2007).

A to má být předmětem učení se, to je cesta výchovy a vzdělávání.

Blaho a štěstí či bída závisí na boží vůli a pouze bráhmani vědí, jak si počínat při střetu s božskými silami.

Bráhmani toto poznání lidí udržovali, střežili ho a obklopovali tajemstvími. Stali se tak nenahraditelnou součástí všech událostí veřejného i soukromého života, vše záviselo právě na nich, drželi ve svých rukou moc a v jejich rukou bylo i veškeré vzdělání (Störig, 2007).

Cesta vzdělávání spočívá ve čtyřech stadiích, kterými se musí projít, ale poslední z nich je určeno výhradně bráhmanům. Žák je na této cestě veden učitelem, kterého si sám vybral a v jehož domě žije. Vyučování probíhá ústně, z čehož vyplývá, že všechny potřebné posvátné texty je třeba se učit z paměti.

Vědy se staly základem učení ve vyšších školách a řídili je bráhmani. Žáci byli vedeni k potlačování vlastní individuality ve prospěch celku. Důležitou metodou učení bylo memorování. Tělesná výchova byla zanedbaná. Vzdělávat se ve vědách však mohli pouze bráhmani, soudci a lékaři. Bojovníci a rolníci či řemeslníci mohli absolvovat část vyučování.

Vyučovalo se v internátech, kde bydleli žáci spolu s učiteli i roky, někdy i celý život. Učitele si měli žáci vážit více než vlastního otce a on se k nim choval jako k synům, ne jako k žákům. Když se někdo provinil proti učiteli, hrozil mu posmrtný trest (v převtělení se). Kromě věd se studovala i gramatika, logika, astronomie, matematika a rétorika. Na studium jedné vědy bylo stanoveno dvanáct let, tedy na celé vědy čtyřicet osm. Šúdrové, páriové a ženy (s výjimkou tanečnic) byli ze vzdělávání vyloučeni (Kádner, 1923a).

Dalším typem byly elementární školy. Místem vyučování byla příroda. Žáci se učili číst a psát (do písku, na listy a později na papír). Za vyučování se platilo v natu-
ráliích. Vládla zde mírná disciplína, nejhorším trestem bylo polití studenou vodou. Vyučování spočívalo ve vzájemném učení se a zkoušení žáků.

Okolo roku 500 př. Kr. dochází k reakcím na vládnoucí bráhmanismus a kastov-
nictví. Filozofie začíná ztrácet charakter tajných nauk, nové učení se začíná obracet
na nižší vrstvy, autorita véd začíná být popírána. Objevují se nová náboženství a filo-
zofické systémy jako materialismus čárváka, džinismus a nejvýznamnějším se stává
buddhismus. Mění se i jazyk textů těchto náboženství. Zatímco v bráhmanismu je
to sanskrt, v buddhismu jde o jazyk páli.

1.1.1 Siddhárta Gautama a buddhismus

Zakladatelem buddhismu je **Siddhárta Gautama** (**Gótama**), syn krále z Kapilavastu (tedy z kasty
kšatrijů).

Narodil se kolem roku 560 př. Kr. a jeho život
a osobnost jsou spjaté s mnoha legendami. Jeho
dětství bylo bezstarostné, vyrůstal v bohatství a měl
zajištěné vzdělání, tělesný i duševní rozvoj. Legenda
praví, že jako devětadvacetiletý jednou vyšel za brá-
ny paláce, kde narazil na nemocného člověka, poté
na člověka starého a nakonec se setkal i s mrtvým
člověkem. Tato zkušenost ho přivedla k myšlenkám
o utrpení, které nikdy nekončí, neustále se obnovu-
je a jež není možné zastavit. Uvažoval nad tím, že choroba, staroba a smrt mohou
postihnout každého člověka a že majetek nebo sláva neposkytují trvalé záruky ani
jemu, ani jeho přátelům.

Po nějakém čase opět vyšel za brány paláce a uviděl jogína v hluboké meditaci.
Rozhodl se, že najde to, co je nadčasové a trvalé. Opustil manželku Jasódharu a syna
Ráhulu a vydal se na cestu bez domova. Po dlouholetém putování a hledání přišel
k poznání, které se stalo základem jeho učení.

Stal se **Buddhou – Probuzeným** – a svoje nové poznání postavil na čtyřech
pravdách:

- celý život je strastí,
- příčinou veškeré strasti je žádostivost,



Obr. 1 Buddha

- odstranění žádostivosti vede k odstranění utrpení,
- k tomuto osvobození vede cesta tvořená osmi pilíři: pravou, skutečnou vírou, pravým, skutečným myšlením, pravým hovořením, pravým konáním, pravým životem, pravým úsilím, pravou bdělostí a pravým soustředěním.

Výsledkem této cesty je ukončení utrpení a vysvobození (nirvána).

Buddha začal svoje přesvědčení hlásat během putování různými městy a místy a získával stoupence. Zemřel v roce 480 př. Kr. Učil čtyřicet pět let na různých místech severní Indie a jižního Nepálu. Jeho žáci absolvovali učení malé, velké anebo diamantové cesty, v závislosti na tom, do jaké míry se zaměřovali na sebe a jak se dokázali od sebe odpoutat.

Buddhovým záměrem nebyl protest ani boj proti nespravedlnosti, ale přijímání všech a vytváření nových sociálních vztahů (porov. Slavkovský, 2016).

Nové učení – buddhismus – se začalo šířit, ale také nabírat různé varianty a směřování. Zatímco Buddha samotný se metafyzickým otázkám vyhýbá, jeho následovníci mnohé filozofické otázky neopomíjejí, a tak i buddhismus nabývá několika podob, tím se pro některé stává filozofií, pro jiné náboženstvím (Champawat, 1998; Cho, 2014).

Buddhovo učení se nejprve rozdělilo na dva směry – théraváda (učení starších), pro které byla charakteristická individuální cesta osvobození a soustředění na přítomnost, a mahájána, ve kterém se klade důraz na soucit se všemi bytostmi (porov. Slavkovský, 2016). Na Západě je Buddhovo učení známé jako buddhismus a jednou z jeho podob je také zen-buddhismus, v Asii se používá označení dharma, případně buddha-dharma a v tibetštině se nazývá čho.

Jazykem buddhistického kánonu se stal už zmiňovaný jazyk páli.

Vědy a sanskrit na jedné straně a buddhismus a páli na straně druhé se tak staly dvěma systémy indické edukace. Oba systémy nabízely kromě náboženské výchovy i určité odborné vzdělávání.

Edukační otázky

Ve starověké Indii následoval syn povolání svého otce jak v náboženském, tak v odborném aspektu. Prvním učitelem každého dítěte byl otec a prvotní byla domácí výchova.

Potom dítě následovalo svého učitele a řídilo se jen jeho vedením. Ve védském a stejně tak i v buddhistickém systému začínala edukace u učitele domácím náboženským rituálem. Ve védském systému odcházely děti k učiteli ve věku pěti let a v buddhistickém začínala edukace v osmi letech a realizovala se v klášteře pod vedením mnicha.

Nejvyšším životním cílem byla seberealizace, přičemž se bere v úvahu, že různí jedinci mají odlišné přirozené sklony a schopnosti a seberealizace se má uskutečňovat s ohledem na tyto aspekty.

Indická edukace zahrnuje nejen náboženství s jeho praktikami, ale i předměty, jako je literatura, přírodověda a odborná příprava.

Vzdělávání u učitelů bylo bezplatné, učitel se staral o základní potřeby žáků, včetně stravování a oblečení, a žakovou povinností bylo zase vykonávat manuální práci, starat se o hospodářství apod.

Kromě memorování statí náboženských textů se jako metody výuky využívaly také debaty či diskuze. Poznatky se tak odevzdávaly a získávaly především ústně. Po několika letech pobytu u učitele následovala i metoda pozorování, uvažování nad různými tématy, dále vyprávění příběhů a meditace.

Děvčata se vzdělávala až do svatby a ta, která se nevdala, zůstávala v kláštřích. Obsah vzdělávání děvčat byl v porovnání se vzděláváním chlapců zredukovaný.

Systém však nebyl jednotný, způsob učení závisel na učiteli – guruovi, mnichovi, mistrovi.

Jelikož bylo vzdělávání svobodnou záležitostí, majoritní obyvatelstvo získávalo odborné vzdělávání a na živobytí si vydělávalo řemeslem nebo, jak uvádějí indické prameny, uměním – tkaním, barvením, předením, výrobou lodí, klenotů, zemědělstvím, stavbou domů, lékařstvím, ale i tancem, sochařstvím apod. (Srinivas, 2013).

1.2 Starověká Čína a edukační otázky

První systém, i když ještě nejde o explicitně vyjádřenou filozofii, nacházíme u čínských myslitelů asi od šestého století př. Kr., avšak až v sedmém století po Kr. se objevil přepracovaný pedagogický systém. Až donedávna však neexistovalo vzdělávání dívek, protože po staletí nebyla žena považována za bytost rovnocennou muži. Převládal názor, že na rozdíl od muže nemá duši, je jenom jeho otrokyní.

Starověký čínský výchovně-vzdělávací systém je typickým příkladem orientální výchovy, která si po dlouhá léta zachovala nezměněný charakter. V dějinách lidstva nebyl takový národ, který by tak ovládal a úzkostlivě kontroloval staré zvyky, a tak zachovával oddanost minulosti, jako se to dělo v Číně.

Počátky čínského výchovného systému sahají do třetího tisíciletí př. Kr., ale až Konfuciem se vzdělávání položily náboženské a literární základy (Kádner, 1923a).

Čínské školy byly soukromé a nezávazné. Nesídlily ve stabilních budovách, ale byly to pronajaté místnosti v soukromých domech, chrámech nebo ve veřejných budovách.

Cílem *elementární výchovy* bylo seznámit se s posvátným staročínským jazykem a literaturou. Memorovaly se texty, jejichž obsahem byla etika – rodinné povinnosti a rodinná pieta. Žáci se neučili počítat (to se měli naučit v praxi) a neučili se ani zpěvu, ani hudbě. Psát se učili obkreslováním písmen a i sloh byl jen imitací starých frází. Vládla tvrdá disciplína a přísné tělesné tresty. Výchova ubíjela samostatnost. Chlapci se učili od pátého (šestého) do čtrnáctého až šestnáctého roku (i déle). Neexistovaly prázdniny.

Ve větších městech vznikaly *vyšší školy*, velmi často bez vládní podpory. Studium na nich bylo zaměřené výhradně na přípravu na úřednické povolání (mandarinát) a bylo zakončené zkouškami. To byl jediný cíl, ke kterému všechno učení směřovalo, a zároveň to byla zbraň v rukách vlády, aby mohla ovládat celou strukturu státu a zabezpečila si oddanost lidu. Jen úspěšní absolventi vyšších škol mohli obsazovat úřady.

Na vyšší škole se skládaly zkoušky na čtyřech stupních. První zkouška se konala jednou za tři roky v okresním městě pod dohledem literárního kancléře. Šlo o tři písemné úkoly, které napoprvé zvládla asi dvacetina studentů. Po tomto stupni získávali absolventi stupeň bakalář a také určitá privilegia. Absolvováním druhé zkoušky (také se konala každý třetí rok) se získal titul ekvivalentní se středověkým evropským licenciátem. Obstál asi jeden žák z tisíce, přičemž i on musel zkoušky několikrát opakovat. Absolvent měl právo nosit pozlacený knoflík na čepici (mandarínský odznak). Třetí zkouška se konala jen v hlavním městě a na jejím konci se získával doktorský titul. Zkoušky trvaly asi třicet dní a mohl se jich zúčastnit muž v jakémkoliv věku. Poslední, nejvyšší zkouška se dělala na císařském dvoře bez časového určení, tedy velmi sporadicky. Její úspěšné zvládnutí zabezpečovalo právo členství v císařské akademii. Tyto zkoušky se však vykonávaly až v období po Kr. (Kádner, 1923a).

Významnými představiteli filozofie a pedagogických názorů jsou Lao-c' a Konfucius.

1.2.1 Lao-c' (Lao-tse)

(604–517 př. Kr.)

Lao-c' (vlastním jménem Li Er) se považuje za zakladatele *taoismu*. Podle tradice byl starším současníkem nejvýznamnějšího představitele čínského myšlení ve starověkém období Konfucia, některé prameny uvádí, že byl jeho učitelem.



Obr. 2 Lao-c'

Lao-c' je postavou opředenou mýty a legendami. Podle jedné z nich se narodil ve městě Čchu (Chu) a byl jedním z archivářů státu Čou. Nebyl však spokojený se situací ve státě, proto se rozhodl Čínu opustit. Když se pokoušel přejít přes hranici, poznal ho strážce a nechtěl ho pustit, dokud písemně nezaznamená svoje učení. Lao-c' se podrobil. Během následujících dvou až tří let sepsal knihu s názvem *Tao te ťing*. Obsahovala osmdesát jedna krátkých kapitol. Když text odevzdal strážci, nasedl na buvola a zmizel směrem na západ (Lusthaus, 1998).

Lao-c' zdůrazňoval pokoj mysli a neporušenost ducha, Konfucius zdůrazňoval mravní dokonalost a sociální adaptaci (in Stiner, 1997).

Podle taoismu pořádek vesmíru, vnímaný rozumem a intuicí, poukazuje na pořádek nebo způsob přirozeného světa i na pořádek nebo cestu lidské společnosti, sociální organizace a chování. Společenský pořádek má být v souladu s těmito pozorovanými principy nebo ctnostmi. Lao-c' doporučuje, aby na základě pořádku vesmíru vznikl politický protějšek k systému, který vládl ve společnosti té doby. Základem učení je *tao* – univerzální princip či zdroj. Těto otázce je věnována kniha *Tao ťing* (*Dao jing*), která je první částí knihy *Tao te ťing*.

Žádné pojmenování však úplně nezahrnuje to, co to je. Tao, které se dá pojmenovat, není tao. Tao nebo cesta není objekt nebo bytí, ale vzor a princip, ale není ani ne-bytím. Jako věc je tao tmavé a nejasné, ale uvnitř je to obraz. Je tmavé a nejasné, ale uvnitř je to látka, je tmavé a nejasné, ale uvnitř je to esence. Tao je matkou tisíce věcí, je prázdnou nádobou, bránou všech tajemství; tao je tajemná prvotní ctnost (in *Eremitism in Ancient China*, 2006).

K taoismu patří také problematika ctností spojených se společností, která je obsahem druhé části knihy s názvem *Te ťing* (*De jing*). Tradičně se hovoří o *te*, které vyjadřuje ctnost i sílu, a to je cíl člověka (Lusthaus, 1998). Tao je příčinou všeho, je prasilou, ale „*do lidského života vstupuje jako mravní zákon a vytváří te, co znamená ctnost*“ (Fazekaš, 2004, s. 12). To je už druhá část úvah Lao-c'a. Tao se přes ctnost manifestuje na sociální a politické úrovni. Lao-c' doporučuje panovníkům získávat specifické ctnosti a chování. Popisuje společenské podmínky, které převažují, když je cesta – tao – následovaná/nenásledovaná. Jelikož jde o aktuální problematiku, jsou skutky zkorumpovaného vládce považované za nevyhnutelně zlé; proto je nejlepší nečinnost.

V knihách a myšlenkách Lao-c'a nacházíme úvahy o tom, jak to je, když se objevuje umělost ve společenských pravidlech. V nich namísto spontánního života v souladu s tao vynašla společnost tuto umělost a nazvala ji zvyky. Ty se však vzdalují od přirozenosti: Když se ztratí tao, je tu „ctnost“, když se ztratí ctnost, je tu „shovívavost“, když se ztratí shovívavost, je tu „spravedlivost“. Když zmizí spravedlivost, je tu rituál, který je jen obal, pozlátka víry a loajálnosti, začátek zmatku (in *Eremitism in Ancient China*, 2006).

Lao-c' nedělá rozdíly mezi vládcem a mudrcem a nakonec ztotožňuje mudrce s univerzálním čtenářem nebo posluchačem, s kýmkoliv, kdo chce následovat tao. Významná část taoismu spočívá v tom, co Lao-c' nazývá jako nečinnost nebo neaktivita (*wu-wei*). Tento princip je založen na předpokladu, že harmonie tao, která je „sebe-upravující“, poukazuje na ctnost harmonie, vyváženosti a pokoje v lidských postojích, přístupech a odpovědích na jevy a události. Přejít od konfuciánského učence (džentlmena) k taoistickému mudrcovi (filozofovi) poukazuje na univerzalitu taoistické filozofie, která by mohla být aplikována na každý potenciál jednotlivce bez ohledu na status, pozici, postavení.

Lao-c' kritizoval tehdejší společnost a její hodnoty. Hovořil o nevyhnutelnosti filozofie pro ty, co objeví ctnost spočívající ve vlastním vnímání univerzálního vzoru, cesty, a ne ve vzorech společnosti. Ve svých úvahách Lao-c' také charakterizoval ctnosti: poznat čest, ale zůstat pokorným; poznat bílé, ale vydržet poskvrněnost. V jeho názorech je základ pro filozofii samoty a odpuštění, která se rozšiřuje daleko za zkušenost starověkých čínských myslitelů (*Eremitism in Ancient China*, 2006).

1.2.2 Konfucius

(552/551–479 př. Kr.)

Konfuciovo jméno bylo původně Kchung (Kong) a osobní jméno Čchiou (Qiu). Když mu byly tři roky, zemřel mu otec a vychovávala ho jen matka, což v tehdejší době znamenalo život v chudobě a bídě. V patnácti letech se rozhodl, že bude učencem. Když se oženil, stal se úředníkem a představoval si, že bude v praxi uplatňovat svoje myšlenky a názory. Dostal místo pomocníka náčelníka pro spravedlnost ve státě Lu, ale po čase se vzdal funkce, protože se chtěl věnovat jen učení (Wu, 1998).

Ve svém domě založil školu, kde vyučoval dějiny, básnické umění a problematiku slušného chování. Mezitím cestoval se svými žáky po Číně a propagoval svoje názory i mezi politiky, ale neuspěl.

Jeho výchovný a vzdělávací systém je založený na náboženství, etice a literatuře. Nejvíce zdůrazňoval morálku, protože v době, ve které žil, se ze života společnosti



Obr. 3 Konfucius

vytratily hodnoty. Správné konání a chování člověka bylo jen nálepkou, pravidla už nebyla skutečnými pravidly.

Varoval svoje žáky před podlézavostí a chytrými a okázalými řečmi, kterými tehdejší vzdělanci vyhrávali nad publikem, podobně jako to bylo u sofistů v Řecku. Cílem výchovy byl důstojnost, bezúhonnost a korektní řeč. Mravní výchovu považoval za prostředek, kterým se dá napravit situace ve společnosti a obnovit význam jazyka a hodnot společnosti (Csikszentmihalyi, 2020), a proto největší část své tvorby věnoval mravním příkazům a zásadám chování (in Störig, 2007).

Pokrokem v jeho myšlení bylo to, že nedělal rozdíl mezi jednotlivými vrstvami, avšak na druhou stranu ani v jeho „pedagogice“ nemají místo ve vzdělávání a výchově děvčata. Zastával názor, že výchova je nevyhnutelná pro rozvoj jednatelce i společnosti. Dbal o rozvoj intelektu, protože vědomosti jsou potřebné pro rozvoj státu. Jedním z hlavních cílů výchovy je rozvoj morálky, otázka ctností. Mezi morálními vlastnostmi vyzdvihoval úctu k starším, věrnost, mírnost, moudrost, odvahu.

Konfucius (in Jones, 2000) vytvořil model morálního, ušlechtilého člověka bez ohledu na původ. Přísluší mu pět ctností tvořících základní etický kodex: shovívavost (lidskost), spravedlivost, slušnost, moudrost a věrnost. Kromě těchto ctností uvádí Konfucius i jiné charakterové vlastnosti, jako jsou synovská čest, loajálnost, úcta k starším, štedrost apod. (in Wójcik, 2004). Ušlechtilý člověk má zdokonalovat svůj charakter a následně ho odevzdat službě státu.

Konfuciánské učení (*konfucianismus, rújia*) je založené na třech pilířích, symbolech, které mají vícero významů (Benická, 2010). *Ren (žen)* v sobě skrývá to, že člověk by si měl uvědomovat propojení a vztahy s ostatními, neboť lidská existence má smysl jen ve vztahu k lidem. *Ren (žen)* je stmelujícím pojmem Konfuciových filozofických myšlenek. Je to láska, ale ne impulzivní, instinktivní či smyslná, a také to není láska k Bohu nebo Boha k člověku, ani láska k nepřátelům. Je to přísně přirozená a lidská (humánní) láska založená na spontánních citech, které má člověk kultivovat vzděláváním se (Wu, 1998). *Li* je odvozeninou *ren*, je vyjádřením smyslu pro rituálnost, obřadnost. Zpočátku se *li* vztahovalo na tři aspekty života: obětování bohům, sociální a politické otázky a denní chování. Věřilo se, že *li* pochází z nebes. *Xue* znamená přečíst mnoho knih a naučenou moudrost aplikovat a stát se tak aristokratem ducha. Tyto tři pilíře se staly základem pro hlavní ctnosti, mezi kterými je jistá hierarchie:

1. Ctnost *li* je známa ještě z dob před Konfuciem, ale Konfucius ji přehodnocuje a tvrdí, že neproudí z nebe, ale z lidskosti. Vztahuje ji na všechny činnosti člověka,