

1 Filozofie výchovy a vzdělávání jako obor a problém hodnot ve výchově a vzdělávání

Úvod

Osvědčený, a proto nejběžnější způsob, jak představit základy vybrané disciplíny, je vymezit pole jejího zájmu, klíčové pojmy, popř. rovněž nejvýznamnější autory a směry.

Konstrukce této úvodní kapitoly není v daném ohledu nijak invenční. Kapitola se zaměřuje hlavně na důležité základní pojmy a problémy, které se objevují v souvislosti se vztahem mezi filozofií a edukací. Vybrané směry a autory filozofie výchovy a vzdělávání probírá většina z následujících kapitol.

Pohledy nabídnuté v této kapitole mají převážně pracovní charakter. Předkládané odpovědi jsou jen jedněmi z možných a nekladou si ambici být vyčerpávajícími. Slouží především jako východisko – opora pro výklad navazujících kapitol.

1.1 Přírozený vztah člověka k výchově a vzdělávání

Jedním ze základních znaků, jimiž se člověk odlišuje od ostatních živočichů, je mimořádná **potřeba i schopnost učit se** (Hartl, 1999, kap. 6). Učení je základním prostředkem změny osobnosti a je neodmyslitelně spojeno s aktivitou organismu. Pokud se učení vztahuje k nějakému předem identifikovanému cíli a je soustavné, systematické, uvědomované a situované do stabilizovaných sociálních vazeb, můžeme hovořit o **výchově a vzdělávání**. Právě příležitost učení plánovat, kontrolovat a zamýšlet se nad ním je dalším z významných znaků učení člověka. Toto zamýšlení je nezbytné, pokud nám záleží na smysluplnosti výchovy a vzdělávání (viz níže charakteristiku filozofického přístupu k výchově).

Člověk není pouze obyvatelem světa přírody, ale i (podle některých názorů především) **světa kultury**. Pojem „kultura“ zde splývá s pojmem „umělé (nepřírodní) prostředí“, jež zahrnuje veškeré výsledky lidského jednání. Filozof a sociolog A. Gehlen (1904–1976) charakterizoval člověka jako nespécializovaného živočicha, který je prostřednictvím kultury (autor se zaměřuje především na sféru techniky) schopný kompenzovat svou zranitelnost, jež se projevuje minimem instinktů i zranitelností těla. Člověk není odkázán na schopnost adaptace na přírodní podmínky, díky rozvinutému intelektu a zručnosti má totiž možnost měnit své životní prostředí (Gehlen, 1972). Jeho počáteční nespécializovanost zakládá možnosti **učit se různým věcem**. Člověk je tvárný v tom smyslu, že se může naučit mnoho věcí, přičemž směr jeho učení není jasně dán předem. Odvíjí se mj. od vůle člověka a různorodých požadavků jeho okolí.

Je zřejmé, že příslušníkem světa kultury se člověk nestává ihned po narození. To je až záležitostí celoživotního procesu socializace, resp. hlavně výchovy a vzdělávání v jeho rámci.

Erasmus říká, že lidé se lidmi nerodí, stávají se jimi až díky výchově (Štverák, 1983, s. 84). Hegel (1992, § 173) si všímá, že dítě je nespokojené se svým stavem, vnímá sebe samé jako nedokonalé, „nehotové“. Chce se přiblížit dospělým (napodobuje je proto např. ve hře). Jiní autoři tematizují bytostnou celoživotní **touhu člověka poznávat**, rozvíjet se, být kompetentní, rozumět sobě i svému okolí (Maslow, Furth).

Jak už bylo řečeno výše, potřebu systematicky se učit můžeme probírat s ohledem na vnitřní motivaci i s ohledem na požadavky okolí člověka. V životě se setkáváme s mnoha problémy a úkoly, s nimiž se lze vyrovnávat za pomoci cílevědomého učení. Někdy je požadavek učit se a vzdělávat nastolen zvnějšku (např. rodiči, školou nebo zaměstnavatelem), jindy je dominantně záležitostí individuální volby (např. v oblasti zájmového vzdělávání).

1.2 Základní pojmy

Titul textu zní Filozofie vzdělávání dospělých. Filozofie vzdělávání je sice ustálený pojem, přesto (nebo snad právě proto) je prospěšné vymezit, co filozofie vzdělávání považuje za předmět svého zájmu a jaký přístup je v tomto oboru uplatňován. To dvojnásob platí v situaci, kdy se chceme věnovat oblasti celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých jako jeho důležité součásti a kdy zjišťujeme, že hlavní proud filozofie výchovy a vzdělávání se minimálně v českém prostředí zaměřuje především na problémy výchovy dětí.

Výchova a vzdělávání

Je zřejmé, že rozhodující podíl záměrného i nezáměrného učení se odehrává během dětství, nicméně člověk je otevřený učení po celý život. Pojem výchova je používán v souvislosti s dospělými jen ojediněle. Pro tento stav existují pádné důvody (Beneš, 1997, s. 44–45). Jestliže je do konceptu výchovy zahrnuta odkázanost vychovávaného na vychovatele a počítá se v něm s „nehotovostí“ a podřízeností vychovávaného, pak se ocitáme mimo rovné vztahy mezi účastníky výchovy. To, co je v případě dětí obhajitelné, není přípustné s ohledem na autonomní osobnost dospělého. Dospělého nelze vychovávat, konstatuje Arendtová (1994). Z tohoto důvodu je v textu v souvislosti s dospělými používán termín vzdělávání. Pokud je řeč o systematickém učení v průběhu celého života, vyskytuje se v textu místo i slovo výchova. Současně respektuji ustálené překlady (např. v souvislosti s Deweyem se objevuje slovo výchova, ačkoli tento autor počítá – minimálně implicitně – i s dospělými).

Významná část vzdělávání se odehrává v institucích (školy, občanská sdružení, podniky apod.), u výchovy tomu tak nebývá. Pokud rozdělujeme pojmy výchova a vzdělávání z hlediska jejich obsahu, pak – alespoň v české tradici – výchovou rozumíme rozvoj charakteru, vůle, morálky, kdežto vzděláváním se označuje snaha rozvíjet vědomosti a dovednosti. V praxi se ale málokdy setkáme s výchovou bez vzdělávání a vzděláváním bez výchovy.

O umělosti hranice mezi takto oddělenou výchovou a vzděláváním nás může přesvědčit příklad výchovy (anebo vzdělávání?) k občanství a demokracii. Demokraticky smýšlející a jednající občan se jistě neobejde bez určitých informací (o historii své obce, země, regionu, ústavním systému, lidských právech atd.). Neméně významné jsou i zájem o veřejné záležitosti, schopnost spolupráce s druhými, obhajoby názorů vlastních či empatie, respektování odlišných názorů atd.

Ovšem, a to je mimořádně důležité, ve výchově a vzdělávání jde vždy ještě i o něco dalšího. Ve výchově a vzdělávání neběží na prvním místě o partikulární cíle (být poslušným dítětem či výkonným pracovníkem, osvojit si informace, získat dílčí dovednosti), ale o rozvoj osobnosti, o vztah mezi jednotlivcem a světem, v němž žije. Je nezbytné počítat např. s pěstováním úsudku, schopnosti vnímat věci v souvislostech, vybavenosti pro samostatné jednání a pro život s druhými lidmi. Právě na tento rozměr se filozofický přístup k výchově a vzdělávání zaměřuje. Výchova a vzdělávání mají smysl především pro to, jaký člověk je, kým se jejich pomocí stal a kým by se stát mohl.

Rozbor obsahů ekvivalentů pojmů výchova a vzdělávání v různých jazycích, resp. tradicích by vydal na obsáhlou monografii. Pokud se ale dopustíme radikálního zjednodušení a postavíme vedle sebe řeckou paidea, latinské educatio, anglické upbringing a education, německé Erziehung a Bildung i české výchova a vzdělání, zjistíme jednu důležitou věc. „**Nejmenším společným jmenovatelem**“ všech uvedených termínů je odkaz na aktivitu v podobě péče, starosti a vedení, stejně jako pohyb vzhůru. Zde leží nepřekonatelný rozpor mezi výchovou a vzděláváním na straně jedné a indoktrinací na straně druhé.

Celoživotní vzdělávání

Propracovaný koncept celoživotního vzdělávání, který se objevil na přelomu šedesátých a sedmdesátých let 20. století, sice navazuje na některé starší myšlenky filozofů a pedagogů o smyslu vzdělávání (viz závěrečnou kapitolu), jeho povaha je ale ve značné míře originální. Jedná se na prvním místě o politický projekt vzniklý v reakci na nové sociální podmínky, jež ukazují na rostoucí význam

vzdělávání v životě každého jednotlivce i celé společnosti a také na nové (dříve netušené) možnosti rozvíjet oblast vzdělávání jako celoživotní záležitosti. Projekt celoživotního vzdělávání počítá s ambiciózní reformou vzdělávacího systému a také se změnou dosavadního pohledu na vzdělávání. Celoživotní vzdělávání má dvě **hlavní ambice**. Chce propojit vzdělávání během různých životních etap v jeden celek a posílit vazby mezi formálním vzděláváním ve školách a neformálním i informálním vzděláváním (učením) ve sférách práce, aktivního občanství, volného času atd. Kromě ambice radikální změny vzdělávacích systémů si klade za cíl pomáhat při demokratizaci společnosti. Vzdělávání je pro něj cestou, s jejíž pomocí lze rozvíjet veškerý lidský potenciál, překonávat nerovnosti, rozumět životu a řešit jeho problémy či napomáhat seberealizaci učících se.

Filozofie

Filozofie ve svých počátcích zahrnovala veškeré poznání (viz vývoj filozofie během antiky). Postupem času se z ní vydělovaly jednotlivé vědecké disciplíny. Filozofie s vědou sice souvisí (je jim společný základ v racionalitě a sebekritičnosti), základní metodou filozofie není ale shromažďovat a vyhodnocovat empirická data z vybraných oblastí reality. Základ filozofování je možné vystihnout jako schopnost přemýšlet. Přemýšlet s odstupem a kriticky. Dewey (1998, s. 360) hovoří o myšlení, které si uvědomuje sebe sama. Je reflexivní, mohli bychom dodat. Filozofické uvažování sleduje věci v jejich nejobecnější poloze a rozebírá jejich vztah k jiným věcem. Neobejde se bez umění pochybovat, klást otázky a zařazovat je do souvislostí, proto se obvykle o celku světa hovoří jako o předmětu zájmu filozofie.

Obecnou charakteristiku filozofického přístupu v následující části textu konkretizujeme na oblasti výchovy a vzdělávání.

1.3 Základní otázky filozofie výchovy a vzdělávání

Filozof výchovy W. Brezinka (nar. 1928) rozlišuje tři oblasti, jimiž je nutné se zabývat, pokud chceme rozumět výchově. Hovoří o praktické pedagogice, vědě o výchově a filozofii výchovy. Praktická pedagogika poskytuje návody k úspěšné pedagogické práci, věda o výchově se zabývá empirickými výzkumy a filozofii výchovy chápe Brezinka (2001) jako **normativní teorii**. Filozofie výchovy se koncentruje na problematiku cílů a hodnot ve výchově. Stojí na určité představě o člověku. Řeší hlavně otázku, k čemu vychovávat a vzdělávat, čili téma, které není uchopitelné pozitivní (empirickou) vědou.

Výchova a vzdělávání se odehrávají v různých rámcích. Mají svůj rozměr interpersonální, který je tvořen konkrétními účastníky výchovy, a rozměr sociální, který je daný povahou společenství.

Účastníci výchovy a vzdělávání se ocitají v neopakovatelných situacích. Tyto situace nastávají v konkrétních rámcích kultury. Cíle výchovy nebývají formulovány bez ohledu na vybraný **světonázor**. Toho si je filozofie výchovy vědoma. Přestože filozofie výchovy úzce souvisí se světonázory, nikdy by neměla sklouznout k ideologii. Dewey (1991, s. 167) o tom poznamenává následující: „Nijak nepřeháním, když říkám, že se filozofie výchovy, která prohlašuje, že je založena na ideji svobody, může stát právě tak dogmatickou, jako by byla tradiční výchova, proti níž vystupujeme. Neboť jakákoli teorie a systém praxe jsou dogmatické, nejsou-li založeny na praktickém zkoumání vlastních základních principů.“

Moderní společnost je typická mj. tím, že postrádá jednotící rámec tradice postavený na náboženství, kterým disponovala společnost předmoderní. Z této skutečnosti podle konzervativně orientovaného Brezinky (1996) vyplývá značná obtížnost volby cílů výchovy a vzdělávání v soudobé pluralitní společnosti. Je třeba volit mezi mnoha vzájemně si konkurujícími a proměnlivými představami.

Výchova a vzdělávání nejsou prosty ani jiných nejasností. Je sice nesporné, že k člověku neodmyslitelně patří (to ukazovala úvodní část kapitoly), ale v souvislosti s nimi vyvstává mnoho otázek. Výchova a vzdělávání jsou samozřejmě ve své nezbytnosti a nesamozřejmě, pokud jde např. o jejich cíle a úspěšnost.

Proslulý přehled základních nejasností spojených s výchovou pochází od E. Finka (1905–1975). Fink (podle Michálka, 1996 a Pelcové, 2000) hovoří o následujících **antinomiích výchovy**. Pojem antinomie je používán pro dvojice vzájemně se vylučujících výroků, které se vztahují k jednomu problému. Rozum se při posuzování jejich pravdivosti dostává do úzkých.

- Má vychovatel právo někomu vnucovat své pojetí života?
- Životní zkušenosti jsou nepřenositelné. Výchova je v tomto bezmocná. Přesto výrazně formuje životy. Z toho vyplývá riziko, že může i ubližovat.
- Vychovatel vychovává, aniž by byl sám definitivně vychován.
- Existuje napětí mezi obecnými nároky kultury a neopakovatelnými jednotlivci.
- Do konfliktu se dostává příprava na povolání a výchova k lidství.
- Ne vše je v člověku ovlivnitelné výchovou.

Jinak konstruovaný přehled **základních problémů**, na něž se filozofie zaměřuje s ohledem na vzdělávání dospělých, pochází od Eliase a Merriamové (2005). Autoři tvrdí, že žádný filozofický přístup ke vzdělávání se nemůže vyhnout diskusím o cílech vzdělávání, povaze kurikula, metodách ve vzdělávání, povaze procesu vzdělávání a učení a rovněž vztahu mezi vzděláváním a společenstvím, v němž se odehrává.

Tento výčet problémů částečně koresponduje se způsobem, jakým jsou v textu představeny jednotlivé proudy filozofie, které se výrazně dotýkají problematiky celoživotního vzdělávání a mají vliv na úvahy o jeho poslání.

1.4 Vybrané aktuální otázky pro filozofii výchovy a vzdělávání

Pozdně moderní společnost se nejčastěji obrací k politickým a ekonomickým aspektům fungování vzdělávacích systémů a jen relativně málo se věnuje úvahám o tom, k čemu má vzdělání, o jehož významu jinak málokdo pochybuje, sloužit. Jestliže snad taková diskuse probíhá, zpravidla v ní hraje ústřední roli téma uplatnitelnosti určitého vzdělání v oblasti práce. Jako by byly podceňovány zdánlivě neúčinné (a pouze doplňkové) podoby vzdělání. S tím souvisí téma „vedlejších efektů“ vzdělávání v podobě možnosti navazovat a pěstovat mezilidské vztahy. Není náhodou návštěva výtvarného či hudebního kroužku, která pomáhá rozvíjet vkus, tvořivost a spolupráci mezi jednotlivými účastníky, stejně důležitá jako příprava k výkonu povolání?

Několik kapitol textu, resp. filozofických směrů v něm představovaných zmiňuje význam samotného života s ostatními lidmi jako neplánované, ale přesto základní a značně důležité výchozí stránky formování člověka. Kdy a kde všude se výchova a vzdělávání odehrávají? Není učení se příkladem (živého člověka nebo i např. historické postavy) významnější než teoretické poučení? A jak je to s učením se prostřednictvím činnosti? Komenský (1987, s. 102) k tomu říká: „Ctnostem se lze naučit tím, že se ustavičně jedná čestně. (...) Jako se tedy hoši snadno učí chůzi chozením, mluvě mluvením, psaní psaním atd., tak se naučí poslušnosti posloucháním, zdrženlivosti zdržováním, pravdomluvnosti mluvením pravdy, vytrvalosti vytrváním atd. Jen když bude vždy někdo, kdo by předcházel slovem i příkladem.“

Je nesnadné definovat vzdělaného člověka. Věříme, že formální vzdělání by mělo souviset s moudrostí či alespoň schopností samostatně se orientovat. Avšak úzká specializovanost, jak si všiml už É. Durkheim (1858–1917), může lidi od sebe vzdalovat. Jestliže je každý odborníkem jen na něco, kdo potom disponuje předpoklady pochopit, a dokonce řešit komplexní problémy?

Jiná otázka směřuje k možným negativním efektům vzdělávání. Víme, že určitá podoba vzdělávání může odrazovat od zájmu učit se. Vzdělávací instituce někdy potlačují zvědavost a bývají místy nudy. Jak nás poučuje sociologie výchovy a vzdělávání, škola může v žácích a studentech vyvolávat potřebu odporu vůči ní. Filozofie výchovy by se neměla např. rozpakovat pokládat nepříjemné otázky škole. Stejně tak je oprávněné zpochybňovat zjednodušené představy o tzv. učící se společnosti nebo společnosti znalostí, které se mnohdy vyskytují u politiků, žurnalistů nebo i v řadách (odborné) veřejnosti. Je možné formulovat otázku, zda k realizaci představy učící se společnosti stačí splnit

požadavek, aby se co nejvíce lidí účastnilo školení a kurzů, aniž by nás zajímala motivace a také prožitky účastníků, které podle mého mínění pravděpodobně nejlépe ukazují kvalitu vzdělávacích aktivit?

1.5 Hodnoty a cíle ve výchově a vzdělávání

Následující subkapitola navazuje na zatím řečené a pokračuje v započaté linii úvah. Má za úkol ozřejmit, jak bychom měli rozumět **klíčové otázce filozofie výchovy a vzdělávání**, tj. tématu smyslu (nebo třeba též „role“ či „poslání“) edukace. Zatím jsme si objasnili, či spíše potvrdili, že člověka je třeba chápat jako učící se druh. Triviálně řečeno, člověk a učení k sobě patří. Pokud má lidské učení podobu nenahodilé, systematizované, alespoň zčásti uvědomované (a v určité míře reflektované) aktivity, která je spojena s relativně stálými a silnými sociálními vztahy, jsme oprávněni hovořit o výchově a vzdělávání.

Výchova a vzdělávání jsou pro člověka nutností a v tomto ohledu jsou **automatické**. Stejně automatická je jejich **nesamozřejmost**, pokud jde o jejich orientaci (k čemu přesně vychovávat?) a jejich výsledky (neúspěšnost výchovy). O tom nás výše poučil Fink. Tento autor nás dále upozornil, že skutečná výchova a vzdělávání jsou vázány na **mezilidské vztahy** založené na důvěře a zodpovědnosti. Mají své konkrétní účastníky a současně se odehrávají v širším kontextu určité kultury. Je s nimi spojena řada složitých otázek.

Je možné, či spíše nutné, stanovit některé nároky, které činí výchovu skutečnou výchovu (analogicky v případě vzdělávání). O základním z nich uvažuje Beneš (2002, s. 8, zvýrazněno v originále). „Pojem vzdělání je totiž, na rozdíl třeba od pojmu socializace, nějakým způsobem hodnotově obsazen. Vzdělání je chápáno jako určitá hodnota sama o sobě (...). Vzdělání obsahuje určitý moment antiutilitarizmu, kritické distance, nároku na seberealizaci a reflexivní postoje. **Diskuze o vzdělání je tedy vždy i diskuzí s filozofickým rozměrem.**“ Pokud je zmíněná filozofická dimenze ignorována (a to je nejenom možné, ale i dosti časté), spíše než o vzdělávání v plném slova smyslu je namístě hovořit (pouze) o kvalifikaci, výcviku, kompetencích apod. (tamtéž).

Ignorance některých aspektů vzdělávání mívá dvě základní příčiny. První z nich je neschopnost takové úvahy, druhá spočívá v (různě motivované) snaze se příslušné otázky vyhnout.

Pokud je vzdělání uznáno za hodnotu, jak je to s jeho **vztahem k jiným hodnotám**? Pojem hodnota označuje to, co je hodné následování. Souvisí s pojmem dobro, jak jej chápe filozofie. S představou, co je dobré, souvisí orientace našich aktivit. Odsud také slova, jako je hodný, vhodný či hodnotný. Na základě hodnot si stanovujeme naše cíle a od cílů (snahy je dosáhnout) se odvíjí jednání. Kde jsou hodnoty, je hodnocení. Zkusme tato tvrzení rozvinout.

Existují dobra individuální, která si určuje sám jednatel. Jednotlivci žijí v nějaké kultuře. Kultury se neustále vyvíjejí a spolu s nimi i představy o dobru, které jsou v nich uplatňovány. My žijeme v kultuře západní. V ní si lze ukázat na určitá nadčasová „hyperdobra“. Za příklad si vezměme svobodu jednotlivce a právo být sám sebou. Vidíme, že existují **různé představy** o tom, jak nejlépe dané hodnoty dosáhnout. Jednotlivé představy spolu soutěží. Vždy můžeme (musíme) sledovat polemiky nad otázkou, jak silně zdůraznit určité hodnoty a jejich jednotlivé aspekty, zda tyto hodnoty brát za závazné a jak přesně je máme interpretovat (např. hledání rovnováhy mezi individualismem a společenskou odpovědností).

Právě na otázce vztahu vzdělání a jiných hodnot se formují jednotlivé směry filozofie výchovy. Ač jsou jakkoli různorodé, jednu rozhodující vlastnost mají společnou. Vždy jsou založeny na určité představě člověka a lidského společenství (jací jsou) a také na představě úkolů výchovy a vzdělávání v jejich životech (kým se mohou prostřednictvím výchovy stát).

Vidíme jasně, že filozofie výchovy se netýká jen jednoho úzce pojatého jevu (tj. výchovy), ale také závažných společenských otázek.

Filozofie výchovy nemá, a nemůže tomu být z více důvodů jinak, jednotné pojetí otázky hodnot a cílů. Nemáme možnost ukázat si na filozofii výchovy jako takovou. Existují (jen) její různé proudy, jež jsou postaveny na rozličných chápáních určitých hodnot. Těmto proudům (resp. jejich reprezentativní části) je věnována většina kapitol textu.

Dále neexistuje jediný způsob, jak různorodá pojetí hodnot konceptualizovat na obecné rovině a konstruovat tak přehlednou a univerzálně přijímanou klasifikaci směrů filozofie výchovy. Svůj pohled předkládá např. Leirman (1996), který v teoriích výchovy spatřuje čtyři základní orientace; jinak postupující Bertrand (1998) nabízí přehled sedmi hlavních proudů teorií vzdělávání. Našlo by se velké množství dalších příkladů.

Pro naše potřeby je vhodné upozornit, že můžeme sledovat různorodé názory na to, jak silně (nebo slabě) je třeba uvažovat o **hodnotách** ve výchově ve vzdělávací politice. Proto lze upozornit na množství argumentů, které jsou vznášeny jak ve prospěch „**silného**“ (**zpravidla konzervativního**) **pojetí** otázky, tak ve prospěch **pojetí „slabého“ (minimalistického)**.

První jmenovaný pohled reprezentují např. Brezinka (1996) nebo Arendtová (1994). Brezinka tvrdí, že výchova je možná, jen pokud má mít jasně stanovené cíle, které vycházejí z určitých společenských ideálů. K pojmu společenské ideály je pro něj synonymní pojem světový názor. Výchova jako umění (praxe) i pedagogická věda potřebují být doplněny o normativní stránku vycházející z tradice kultury. Teprve pak se odehrává plnohodnotná výchova, tj. výchova morální, jež je jasně opřená o konkrétní představu dobrého. Není správné se jednostranně upínat k „plochým“ ideálům, jako je rozvoj rozumu.

Probíraný autor se dále věnuje problému, jak lze nacházet shodu nad výchovnými ideály. Konstatuje, že v současné pluralistické společnosti, která klade silný důraz na individualismus, vyhýbá se diskusi o nadosobních závazných hodnotách a vyzdvihuje téma tolerance, je to velmi těžké. Tradiční společnost byla v tomto ohledu v mnohem snadnější situaci, disponovala totiž jednotným hodnotovým rámcem. Jestliže se výchovné cíle dnes v pluralistickém prostředí musejí stát předmětem sporů, v žádném případě to neznamena, že bychom na jejich hledání měli rezignovat nebo se spokojit s jejich „neutrálním“ podáním.

Proti právě představenému konzervativnímu podání můžeme postavit „slabou“ (minimalistickou) verzi pojetí výchovných hodnot a cílů. Ta považuje světonázory za soukromou záležitost a brání se jakýkoli z něj přijmout ve výchově za závazný. Škola by se podle ní měla věnovat naplňování právě těch obecných a celkem všeobecně přijatelných ideálů, jejichž formulaci výše uvedený Brezinka považuje za nedostatečnou a vágní (rozvoj osobnosti, tolerance, komunikační kompetence apod.). Pro detailnější uvedení úvah, z nichž vyrůstá právě probíraný způsob pojetí výchovných cílů, odkazují na kapitolu o postmodernismu. Pouze předznamenávám otázku (pochybnost), zda odmítnutí diskuse o hodnotách není samo o sobě známkou určitého (nepřiznaného) pojetí hodnot.

Můžeme sledovat, že polemika mezi silným a slabým pojetím hodnot nemá jednoznačného vítěze, v praxi má střídavě „navrch“ první i druhý tábor. Po zájmu o návrat ke kořenům následuje renesance přístupu, který je orientován na budoucnost (praktickou přípravu na ni), místo aby se snažil vycházet z tzv. prověřeného a nadčasového.

Např. v devadesátých letech 20. století se hojně diskutovalo o multikulturalismu, jehož dominantní verzi lze považovat za jakýsi kompromis mezi oběma extrémami (nutno přiznat, že má blíže ke slabšímu přístupu). Na jedné straně vyzdvihuje právo na odlišnost a toleranci, na straně druhé se důkladně zabývá otázkami originality kultur a jejich „kořeny“. Multikulturalismus vycházející z těchto dvou zdrojů dospěl k závěru o významu vzájemného uznání originálních kultur a ocenění občanských ctností – schopnosti spolupracovat při hledání a naplňování společných cílů (společného dobrého). Řečeno pomocí slovníku politické filozofie, multikulturalismus pěstuje téma odlišnosti (diference) a přitom hledá společný a závazný (univerzální) program (Taylor, 2004).

Závěrem této části je záhodno učinit poznámku o rozdílné roli hodnot ve výchově a vzdělávání u mládeže a dospělých. Zatímco v případě mládeže může být silnější pojetí hodnot poměrně snadno zpochybňováno jako manipulace, v případě dospělých je jednodušší se takové námitce bránit. Dospělý člověk totiž není ve svém vzdělávání nově uváděn do světa hodnot, nýbrž je coby autonomní bytost schopný se k určitým hodnotám (ne)hlásit.

Shrnutí kapitoly

Úkolem filozofického přístupu k výchově a vzdělávání není poskytovat konkrétní návody, ale klást otázky. Jde o to, abychom se uměli ptát způsobem, který nás nutí se zamýšlet nad smyslem a cíli výchovy a vzdělávání a uvědomovat si, jestli jsme určitý vzdělávací ideál schopni sledovat. Klást správné otázky je podobně obtížné jako nacházet odpovědi na ně.

V moderní společnosti se s rostoucím důrazem na vzdělání, které má (tak je to alespoň deklarováno) existovat jako celoživotní a být otevřené všem, objevuje rostoucí potřeba porozumět předpokladům a souvislostem vzdělávání v jeho nadčasové povaze i soudobém kontextu. Toto porozumění je opřeno mj. o schopnost posoudit různorodé přístupy k problému. Různost proudů filozofie výchovy je dána především jejich rozdílným vztahem k určitým hodnotám, pro něž a k nimž má smysl vychovávat a vzdělávat.

Doporučená literatura

BENEŠ, Milan. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-381-4 (kap. 3, 5, 6).

BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5 (s. 13–37).