

CHARACTER MATTERS ČILI NA CHARAKTERU V PEDAGOGICE ZÁLEŽÍ

Jan Hábl¹

¹Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Kat. pedagogiky a psychologie, Rokitsanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika

Abstrakt

Na charakteru záleží. A to nejen v pedagogice. Dlouhodobé výzkumy ukazují, že mezi nejvýznamnější faktory, které mají vliv na morální vývoj dětí a mládeže, patří pedagog a škola obecně – hned po rodičích. Co se ve škole mezi učitelem a žákem děje, jde daleko nad rámec pouhé „mechaniky učení“ konkrétních předmětů. Neexistuje „hodnotově neutrální“ (value-free) výuka nebo škola. Každý pedagog, ať je jeho aprobace jakákoli, je zároveň vychovatelem morálky či charakteru. Cílem příspěvku je nejen doložit důležitost formování charakteru, ale též nastínit pedagogické nástroje formování charakteru. Z hlediska metodologického půjde o studii hermeneutického typu. Cestou analyticko-syntetickou, interdisciplinární a též komparativní budu sdružovat poznatky především z oblasti pedagogiky, antropologie, etiky, etické výchovy, filozofie výchovy a kmenologie. Studie doloží význam charakterové výchovy v celistvém edukačním procesu. Studie dále nastíní fundamentální pedagogické principy výchovy charakteru.

Klíčová slova: charakter; učitel; edukace; morální formování

Abstract

CHARACTER MATTERS IN PEDAGOGY AND EDUCATION

Teaching a child to read, write or count represents a certain didactic art on the part of the teacher. Current pedagogy is quite advanced in this respect. She has made tremendous progress over the last few hundred years. There are countless excellent methodological strategies for imparting a wealth of information, facts and skills to a child. But what makes pedagogy a problem is learning the good, educating the character. The amount of knowledge since the science and technology revolution has grown exponentially, educational curricula overloaded, the amount of data and information is so overwhelming that there is no time to address their moral aspects. Theoretically, we know that education or school in general should not be just about passing on knowledge, in each handbook such as Introduction to Pedagogy, Fundamentals of Pedagogy, etc., we read that in addition to the so-called cognitive goals, we must also pursue affective goals. We must shape the moral component of character. We have to teach good. But can we do it? Is it possible at all? Is there a method for this?

Keywords: character; teacher; education; moral formation

1. PROČ NA CHARAKTERU ZÁLEŽÍ

Na charakteru záleží. A to nejen v pedagogice. Možná výrok triviální, až nadbytečný, ale chci jej podtrhnout a předložit v této přednášce jako tezi k obhajobě v kontextu edukačním. Dlouhodobé výzkumy ukazují, že mezi nejvýznamnější faktory, které mají vliv na morální vývoj dětí a mládeže, patří pedagog a škola obecně – hned po rodičích (Campbell & Bond, 1982; Huit, 2004). Co se ve škole mezi učitelem a žákem děje, jde daleko nad rámec pouhé „mechaniky učení“ konkrétních předmětů. Neexistuje „hodnotově neutrální“ (*value-free*) výuka nebo škola, konstatuje E. Wynne (1991). Každý pedagog, ať je jeho aprobace jakákoli, je zároveň vychovatelem morálky či charakteru. W. Sanderse to dobře vystihl slovy, že běžný učitel – když jde učit svůj předmět – „nenechává svůj charakter doma“, ale vše, co ve škole říká nebo dělá, souvisí s tím, „kdo je a co považuje za morálně hodnotné“ (2012, s. 16–17). Dokonce i pedagog-pesimista, který je přesvědčen o neformovatelnosti charakteru dítěte, jej tímto svým postojem nějak formuje. V otázce charakteru platí totiž víc než kde jinde zákonitost „caught rather than taught“¹ – slovní hříčka, která se v překladu trochu ztrácí – morálka se spíše (funkcionálně) chytá, než (intencionálně) vyučuje. Pedagogové, kteří se domnívají, že charakter by se neměl vůbec formovat, argumentují, že morálka je otázkou čistě individuální preference. Dle jejich mínění je předávání jakýchkoli normativních balíčků ctností či dobra (*bag of virtues*)² z generace na generaci považováno za indoktrinativní, děti si mají samy volit, vyjednávat, diskutovat a konstruovat své vlastní morální zásady a hodnoty (srov. např. Wringe, 2007). Domnívám se, že i tento typ programové nevýchovy je výchovou svého druhu, která komunikuje určité morální obsahy a kterými velmi významně ovlivňuje charakter vychovávaného (srov. McLaughlin & Halstead, 1999). Jinými slovy, formování morálky či charakteru dětí a žáků není výběrová nebo doplňková aktivita učitele, které by se mohl snadno zříci, ale fundamentálně neoddělitelná součást vzdělávacího procesu.

Náš „učitel národů“, J. A. Komenský, by souhlasil. Neúnavně opakoval, že „pravé“ vzdělání pečuje o „celého člověka“³, tj. složku poznávací,

mravní i duchovní, jak uvidíme. Byl přesvědčen, že výchova znamená učit „znát dobré, chtít dobré a konat dobré“, a to „i když se nikdo nedívá“⁴. Komenský měl již ve své době zkušenost s výchovou, která kladla důraz pouze na poznání a ostatní složky opomíjela. Nazýval takový přístup „mučírnou“ nebo „robotárnou“ ducha. A byl si také dobře vědom, že člověk, který mnoho ví, ale neví, jak své vědění užívat dobře, je „břemenem země“, dokonce, čím více toho ví, tím více je společensky nebezpečný, není-li poznání doprovázeno dobrými mravy. Informace bez formace nebo vědění bez mravů je dle jeho soudu tak nepatřičné jako „spona zlatá na pysku svině“ (*Didaktika velká*, kap. XXIII). Nebo ještě jinak – pedagog může učit chemii, češtinu, fyziku nebo tělocvik takovým způsobem, že dítě bude jeho předmět nadsmrti milovat anebo nenávidět, a nejen předmět, ale obvykle i pedagoga. Proto na charakteru záleží, a to charakteru dítěte i charakteru vychovatele (srov. Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse, Wright, 2017). Otázka zní, jak se charakter edukačně rozvíjí či formuje.

2. JAK EDUKAČNĚ ROZVÍJET CHARAKTER

Naučit dítě číst, psát, počítat nebo plusquamperfektum představuje určité didaktické umění ze strany učitele. Současná pedagogika je v tomto ohledu značně pokročilá. Za posledních několik set let učinila ohromný pokrok. Disponuje nespočtem vynikajících metodických strategií, jak dítěti předat množství informací, faktů a dovedností. A s nedávným příchodem empirických věd, které pedagogice poskytly exaktní nástroje pro ověřování funkčnosti pedagogického počínání, je nárůst arzenálu metodických nástrojů skutečně masivní. Co ovšem pedagogice dělá problém, je učení dobru, výchova charakteru. Odnepaměti, ale dnes zvlášť. Kvantum poznatků od doby vědecko-technické revoluce vzrostlo exponenciálně, vzdělávací kurikula jsou napěchována k prasknutí, množství dat a informací je tak přemáhající, že není čas zabývat se jejich morálními aspekty. Teoreticky víme, že edukace nebo škola obecně by neměla být pouze o předávání poznatků, v každé příručce typu Úvod do

1 Viz k tomuto tématu např. Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse, & Wright, (2017).

2 Tak o tom mluvil L. Kohlberg (převzato z Hunter 2000, s. 219).

3 Tak o tom mluví ve své *Poradě o nápravě věcí lidských, nejčastěji v Pampaedii* (1992)

4 Komenský častokrát opakuje různé varianty triád: znát – konat – chtít (příp. milovat nebo volit), viz např. *Pampaedia* I:9, IV:16. K výroku „i když se nikdo nedívá“ viz *Svět mravní*, kap. *Etika*, podkap. *O ctižádosti* (Komenský tuto knihu zanechal nedokončenou, spíše v poznámkách, číslování odstavců je rozdrobené a nepřehledné, proto odkazy z tohoto díla budu takto rozepisovat. Viz také *Obecná porada*, s. 570).

pedagogiky, *Základy pedagogiky* apod. se dočteme, že kromě tzv. kognitivních cílů musíme sledovat také afektivní cíle. Musíme formovat morálně-volní složku charakteru. Musíme učit dobrou. Umíme to ale? Jde to vůbec? Existuje na to nějaká metoda?

Nejsme první, kdo si klade tyto otázky. V dávných myto-poetických dobách byly jak otázky, tak odpovědi vznášeny v příbězích, písních, básních nebo prorockých. Zpívalo se o smyslu člověka, o jeho pozemském putování, o posledním údělu, o nejvyšším dobru, o tom, co znamená pravá moudrost, co je to chrabrost, co naopak padoušství či zbabělost, jak se rodí pravá láska, co je třeba ctít a čím pohrdat. Dětem se vyprávěly příběhy o naději, příběhy „o smrti a proti smrti“, o moci a bezmoci, o spravedlnosti a nespravedlnosti apod. (srov. Baldermann, 2000). Proroci prorokovali zkázu bohorovným Nabukadnesarům. Odysseus vzdoruje svévoli bohů, Gautama se utkává s nesnesitelností utrpení, Mojžíš zprostředkovává desatero zákonitostí svobodného žití, David přemáhá nepřemožitelného Goliáše... Co toto narativní „vyučování“ dělalo s afektivní složkou osobnosti posluchačů, si dokážeme představit. Naši otcové a matky evidentně chápali didaktickou moc příběhu, jakkoli na latentní či intuitivní rovině.⁵

První, kdo explicitně verbalizoval otázku učitelství dobra, byl Platón, resp. Sokrates ve svých slavných dialogických rozpravách, např. v *Menónovi*, *Protagorovi*, ale též v *Politice*.⁶ Ústy Menóna, thesalského vojevůdce, nechá zaznít fundamentální otázku, zda je ctnost „věc učení“. Pojem ctnost (*areté*) se překládá různě, protože jeho význam je bohatý. Menón má na mysli spíše zdatnost, Sokrates však vede dialog tak, aby Menóna přivedl k hlubšímu porozumění pojmu – jde o zdatnost celistvou, o ctnost či dobro obecně. Je něco takového možné učit? A pokud ano, jak? Pokračuje Sokrates: Snad skrze správné poznání? Nebo dobré návyky? Nebo je ctnost člověku přirozená? Nebo je naopak proti jeho přirozenosti, a je nutné ji nějak „přeučit“?⁷

Sokratova odpověď je hluboká a zaslouží si důkladné promyšlení. Nicméně na tomto místě chci vyzdvihnout fascinující skutečnost, že v několika

úvodních tazacích větách Sokrates takřka prorocky pojmenoval čtyři základní filozofie výchovy, které lidstvo v následujících čtyřiašedeseti stoletích vyzkoušelo.

- 1) Neoptimističtější pojetí vychází z přesvědčení, že člověk je ze své podstaty dobrý, ctnostným se stává jaksi mimochodem, přirozeně, takže žádné morální vyučování nepotřebuje.
- 2) Druhá, stále ještě poměrně optimistická filozofie předpokládá, že ctnostným se člověk stává pravým poznáním. Kdo získá pravou moudrost, resp. pozná, co je dobré, bude také dobře jednat. K takovému poznání je však třeba náležitého vedení, učení, instrukce nebo osvětlení.
- 3) Třetí filozofie výchovy tvrdí, že ctnost vyžaduje práci a úsilí, že je třeba cviku a návyku. Tak to viděl např. Aristoteles.⁸ Neřešil příliš otázku, zda je člověk špatný nebo dobrý, ale měl jasno v tom, že má-li se člověk dobrým stát, bude k tomu třeba praxe, činu, skrze které se rodí zvyk.
- 4) Poslední přístup předpokládá, že ctnosti se dosahuje proti lidské přirozenosti. Člověk je ze své podstaty nemorální, sobecký, až zvířecí, a má-li se stát dobrým, musí k tomu být silou, případně strachem přinucen, a tak zkracen.

Kterou metodu, resp. filozofii výchovy zvolit? Jakým způsobem nabýt ctnosti? Jak se stát dobrým? Sokrates ve zmíněném dialogu přiznává, že neví.⁹ A to ze dvou důvodů. Jednak a především neví, co je to ctnost – na rozdíl od Menóna, který si myslí, že ví, ale v následném rozhovoru zjistí, že vlastně také neví. To je Sokratova standardní didaktická strategie – dialogickými otázkami vede partnera (studenta) cestou logického pořádku věcí. Jak chce Menón zvědět, zda je ctnost učitelná, když nemá na prvním místě definováno, co to ctnost je? To je lekce (a důvod) číslo jedna, kterou je třeba začít – pokorná nevědomost. Druhý důvod Sokratovy nevědomosti rovněž obsahuje didaktickou intenci. Říká, že i kdybychom věděli, co je to ctnost, nemáme učitele ctnosti. Kdo je tak ctnostný, aby mohl sám ctnosti učit? Sokrates poukazuje na skutečnost, že ani nejskvělejší muži dějin nebyli

5 Didaktické užití příběhu ve výchově pojednávám jinde, viz Hábl (2013), též Hošek (2010), Koteš (2013), Trávníček (2003, 2007).

6 Necháám stranou hebrejskou (starozákonní) výchovu, která otázku učitelnosti dobra neproblematizovala, naopak implicitně předpokládala.

7 Viz spis *Euthydemos*, *Menón* (z řeckého originálu přeložil František Novotný), Oikoymenh, 2000.

8 Viz např. jeho *Etiku Nikomachovu* (1937).

9 Pro úplnost příběhu je třeba povědět, že v dialogu *Protagoras* Sokrates nakonec dochází k závěru, že ctnost je druh poznání, a že tedy učitelná je. Ovšem připomínám, že jak v *Menónovi*, tak v *Protagorovi* je řeč o učení mladých dospělých mužů, nikoli o dětech od nejútlejšího věku. Uvidíme, že věk je v otázce formování charakteru zásadní faktor.

schopni naučit ctnosti své potomky. A koneckonců i Sokrates sám jakožto rodič přiznává v tomto ohledu své vlastní selhání.

Co z toho plyne? Necháává nás Sokrates bez odpovědi? Ano i ne. Coby filozof není mužem hoto- vých odpovědí, ale zvědavých otázek, jež mají primárně odhalovat domněnky. Sokrates upřímně neví, a proto se táže. A získá-li člověk během tázání příležitost odhalit a přiznat vlastní omyl, už tím významně pokročil ve „studiu“ ctnosti. Na druhou stranu Sokrates přece jen naznačuje cestu. V závěru dialogu říká, že není-li lidských učitelů ctnosti, snad jedině bůh by mohl být učitelem. Takový výrok může znít podivuhodně z úst toho, kdo byl odsouzen na smrt za bezbožnost, kterou dle aténských představených prý kazil mládež. Zde je třeba se Sokrata zastat. Je sice pravda, že kudy chodil, tam zpochybňoval řecké bohy. Ovšem zároveň mluvil o tajemném božském hlasu, který je dle jeho soudu nad všemi bohy a který dává rozpoznat správné od nepravého. *Daimonion*, říkal Sokrates, musí být dobrý, protože radí neposlouchat a nevěřit nedobrému a nemravným bohům. A to, i kdyby celé Atény hrozily smrtí. Svědomí to nedovoluje. Tedy přece jen existuje? Opravdové dobro? Díky kterému dokážeme rozpoznat pravé od domnělého? Které je nám tak blízko, že ho lze slyšet? Které lze vědět? Které je se mnou? S-vědomí? A především, kterému by se dalo učit?

3. KOMENSKÉHO METODA „FORMOVÁNÍ CHARAKTERU“

Komenského metodu uvádím do souvislosti se Sokratem záměrně. Sokrates, s pokorou sobě vlastní, zmínil čtyři edukační motivy – snad by dobrou bylo možné naučit: i) proti lidské přirozenosti, čili tvrdě, autoritativně – protože přirozenost je špatná; ii) v souladu s přirozeností, čili snadno, vlastně se člověk naučí sám, protože jeho přirozenost je dobrá; iii) poznáním, protože člověk je v podstatě neznalý, ignorant; iv) návykem, protože člověk je v podstatě *tabula rasa*. Chopíme-li se těchto motivů s hermeneutickou přejícností, bez negativních konotací, můžeme v nich vidět tyto pozitivní edukační principy či přístupy:

- i) Princip autority, pevné ruky, pevných hranic, pevných mantinelů
- ii) Princip svobody, samostatnosti, interiorizace

- iii) Princip transmise informací, předávání poznatků, zkušeností
- iv) Princip návyku, habitu mysli i činu

Vše, co bude následovat v tomto textu, vychází z předpokladu, že tyto principy jsou v edukačním procesu velmi žádoucí, všechny mají svůj pravý čas a své místo. Čtème nyní Komenského metodu morální výchovy s tímto interpretačním zřetelem: Má-li Sokrates pravdu, že k učení dobru je tím či oním způsobem potřeba i) autority, ii) samostatnosti, iii) poznání a iv) návyku, sledujme jak se tyto principy vyskytují u Komenského.¹⁰

- i) Autorita, pevná ruka či pevné hranice jsou Komenskému naprostou samozřejmostí. Od nejútlejšího mládí, kdy je „vosk“ ještě tvárný, je třeba formovat, vštěpovat, vést, učit sebeovládání, učit pravidlům. Neplyne z toho však, že by škola měla „býti plna křiku, ran a pruhů [rozuměj jelit, pozn. autora], nýbrž že má býti plna bedlivosti a pozornosti ze stran učitelův i žákův“. Komenského principiální odpor vůči násilí vyjadřuje známé motto: „*Omnia sponte fluent, absit violentia rebus*“ čili „necht vše plyne přirozeně, násilí budiž vzdáleno“.¹¹ V *Didaktice analytické* je pak tento princip vysloven explicitně: „Přejeme si, aby bití a zlost byly vzdáleny při věci tak posvátné, jako je vzdělávání ducha“ (1946, s. 42). Nicméně požadavek nenásilnosti a harmoničnosti se nevylučuje s autoritou. Autorita představuje a stanovuje morální hranice a nároky přiměřené věku. Dítě díky těmto nárokům morálně roste podobně jako strom, jehož „každá větev je o tolik silnější, o co více toho musí nést“ (*Mundus moralis*, kap. VIII). Bez námahy nebo nároků dítě neroste, resp. nemůže učinit žádný pokrok. A stane-li se, že by duch některého z dětí „zdivočel“ nebo se nějak „pokazil“, je třeba kázat, napomínat, disciplinovat atd., přičemž veškeré způsoby kázně musejí být takové, aby žáci „mohli i uměli milovati a ctíti své učitele a aby nejenom rádi dali se vést tam, kam mají býti vedeni, nýbrž aby i sami po tom horlivě toužili“ (*Didaktika velká*, kap. XXVI).
- ii) Svoboda a samostatnost přichází dle Komenského pozvolna, doslova „podle stupňů věku a rozvoje“. Dokud dítě např. nedosáhne takového stadia rozumového vývoje, aby bylo schopné samo pochopit, proč je nějaké dobro

10 Komenský věnuje morální výchově samostatnou kapitolu ve *Didaktice velké* (XXIII.), nicméně dotýká se tohoto tématu i v jiných dílech (*Mundus moralis*, *Pampaedia*, *Didaktika analytická* aj.). Následující řádky představují pokud možno celistvou, jakkoli stručnou, syntézu Komenského pojetí morálního vychovatelství.

11 Tímto mottem uvádí Komenský na titulní straně své vrcholné didaktické dílo *Opera didactica omnia*.

či ctnost žádoucí, je třeba, aby se učilo prosté poslušnosti. Komenský ukazuje svou vývojově-psychologickou intuici, když poznamenává, že „chlapci (aspoň ne všichni) nebývají ještě tak dalece schopni rozvážného postupu“. Proto je třeba učit statečnosti v raném stadiu výchovy skrze „sebeovládání“ a „poslušnost“. Zní to na první poslech neobvykle – učit statečnosti skrze poslušnost. A zřejmě to tak znělo i v době Komenského, proto hned dodává vysvětlení: „Ó jaká veliká naděje na překonání zmatků, jimiž je svět zaplaven!“ – když se děti hned v mladosti naučí poslouchat, vůli ovládat, a tak si vzájemně ustupovat, namísto, aby si ubližovaly. „Toť statečnost.“¹² Jakmile ale začne dítě dospívat a chápat, dochází k interiorizaci dobra (dnes bychom řekli norem) a pozvolna i k sebeovládání (dnes říkáme seberegulaci) v souladu s těmito normami. Každý úspěšný krůček tímto směrem je „stupněm“ ke svobodě a samostatnosti, resp. – slovy Komenského – ke stadiu, kdy se člověk stává „králem sám sobě“ (*Didaktika velká*, kap. XXIII).

- iii) Informace, poznání, instrukce nebo fakta – to vše jde ruku v ruce s vychovatelovým vzorem. Kromě toho, že vychovatel zprostředkovává morální realitu svým osobním příkladem, rozpoznává Komenský, že je třeba toto doplnit „pověděními jemnými“ nebo jinde „poučeními, předpisy a pravidly životními“. Aby vychovávaný rozuměl obsahu a smyslu dobra, aby rozuměl, „proč dělá to (ctnostné), co dělá a proč se tak dělati má“. Čili v raném stadiu nápodoba, v pozdějším porozumění. (*Didaktika velká*, kap. XXIII)
- iv) Rovněž motiv zvyku, přivýkání, navykání je u Komenského často frekventován, nejvíce v souvislosti s nejtělejšími dětstvím. Pěstování ctností musí začít dříve než se „nezpůsobové a nectnosti hnízdit začnou“. Podobně jako se vosk a sádra za měkka formují snadno, ale když zatvrdnou, „darmo jest předělávati je“, tak

i u člověka nejvíce záleží na „prvním fortelu“, který se zakládá hned „při maličkosti dítěte“ (*Didaktika velká*, kap. XXIII). Nejvhodnější metoda pro toto období je dle Komenského jednoznačná: „velký význam má od mlada zvykati“ a odůvodňuje to empirickou zkušeností, „čím načichne nová nádoba, tu vůni si zachová.“¹³ Řečeno bez obrazů – „zvyk přechází v přirozenost“, dodává v *Pampaedii* Komenský, a proto je třeba neztratit tu vzácnou „první příležitost“ dětství a předcházet zlozvykům. Pokud se uhnízdí, „těžko je odvykati“, trýzní člověka i jeho okolí po celý život a ve stáří se stane „nesnesitelným a nenapravitelným“. Tak jako se člověk učí „choditi chůzí, mluvití mluvením, psátí psaním“, tak se ctnostem učí skrze ctnostné jednání, návyky, opakování, praxi (*Didaktika velká*, kap. XXIII).

Komenského metoda evidentně obsahuje všechny Sokratovy motivy, ale kromě nich ještě minimálně čtyři další. Shoda v pedagogické intuici je u obou myslitelů pozoruhodná. Nicméně Komenský byl přece jen více pedagogem než filozofem a naopak Sokrates více filozofem než pedagogem, proto nepřekvapí, že Komenského systém obsahuje ještě další edukační motivy, které Sokrates nepojednává, které ovšem mají zásadní relevanci k problematice rozvoje morálního charakteru:

- v) Vývojový aspekt. Znovu a znovu slyšíme Komenského mluvit takřka jako vývojového psychologa, který si je vědom, že různý věk vyžaduje různý přístup.¹⁴ Několik ukázek: V kapitole XVII. *Didaktiky velké*, kde vykládá obecné zákonitosti „přirozené“ výchovy, říká „příroda nic nevyrazí ven, leč co uvnitř uzraje a samo chce vyraziti.“ Dále uvede konkrétní „přírodní“ příklad: „Neboť ani nenutí ptáčka opustiti vejce, dokud údy se nevytvoří a nezesílí náležitě, ani ho nemá k letu, dokud nevidí, že má peří, ani ho nevyhání z hnízda, leč až vidí, že umí létat.“ Následně dedukuje pedagogicko-psychologickou aplikaci, a to nejprve negativně: „Násílí

12 Stejně téma pojednává Komenský v *Pampaedii* (kap. III) takto: „Základem dobrých mravů je buď ovládnutí sebe sama, nebo trpělivost, jsme-li ovládnuti někým cizím. První z těchto možností znamená, že člověk má být navyklý nekonat nic ze slepého hnutí, nýbrž všechno rozumem podle známého výroku Claudiana: ‚Teprve tehdy bude ti právem patřit všechno, až budeš moci být králem sám sobě‘. Ale poněvadž lidé v mladém věku nemají rozum tak vytříbený (pro nedostatek zkušenosti), aby mohli sami od sebe všude spatřit, co je na prospěch, proto je přidán druhý základ dobrých mravů a počestnosti: snášení cizí vlády.“

13 Cituji zde z pozdní *Pampaedie*, ale pro srovnání uvedu i citaci z *Didaktiky české*, která naopak patří nejranějším didaktickým spisům. Nechť čtenář posoudí posun v Komenského schopnosti formulovat látku: „podrží hrneček zápach, jímž za nova navřel na dlouhý čas“.

14 Však ho za to také vydatně chválí otec moderní vývojové psychologie Jean Piaget. Doslova říká, že svou „obdivuhodnou intuici“ může být považován za „předchůdce ideje vývojové psychologie a zakladatele systému progresivní instrukce přizpůsobené stupni žákovy vývoje“ (1993).

- se tedy činí duchu mládeže, i) když jest nucena k tomu, k čemu nedospěl ještě věk a chápavost; nebo ii) když bez dostatečného předchozího výkladu, vysvětlení a poučení o nějaké věci se jim poroučí.“ A nakonec Komenský formuluje pozitivní zásadu odvozenou od prvně uvedeného principu: „Proto tedy i) nic nebudiž s mládeží podnikáno, leč co nejen dopouští, nýbrž i žádá věk a schopnost. ii) Nic jim nebudiž ukládáno vštěpovati v paměť, leč co pochopili a čemu náležitě porozuměli. iii) Nic jim nebudiž poroučeno konati, leč když bude dostatečně ukázán tvar toho a pravidlo k napodobení.“ (*Didaktika velká*, kap. XVII). Podobně promlouvá v *Didaktice analytické*: „Vše má svůj čas. ... Zralostí musíš chápat nejen zralost věkovou, nýbrž i vývoj, poněvadž se všemu učíme postupně...“ (kap. XXI).
- vi) Žert. Ve výchově má i žert své místo dle Komenského. Nebo též kratochvíle, hříčka, hra, hravost. Ať již v *Pampaedii*, nebo v *Didaktikách* Komenský mluví o „žertovnosti“ ve dvou významech: a) prevence zahálky, viz výrok „ať vážnými pracemi nebo kratochvilnými, jen když se nenechají zaháletí“; b) edukační příprava pro budoucí činnost – „i žertem lze se učiti tomu, co může jednou prospěti věci vážné“ (*Didaktika velká*, kap. XXIII). Podobně mluví Komenský i v jiných textech, například: „Musíme je přilákat tím, že se jim budou předvádět vážné věci ve formě her, aby nepozorovaly, že se něčemu učí, ale uvědomovaly si, že se něčemu naučily, a měly z toho radost. Tak bude možné, aniž by si to uvědomily, obeznamit je i s věcmi vrcholně důležitými prostřednictvím her a žertů“ (*Pansofia*, kap. VII: *Dovednosti lidského nadání*). Ještě jeden příklad: „Chop se všech příležitostí, jež ducha zbystřují. Ať nemine bez užitku žádná chvíle procházky, ani oběda či večeře, ani žádného jednání o věci vážné nebo žertovné a ať všechno přináší nějaký prospěch tvému duchu.“ (*Pansofia*, kap. VII: *O poznávání věcí*). Fenomén hravosti byl evidentně pro Komenského velkým tématem. Kromě výše zmíněných poznámek roztroušených na různých místech jeho textů tomuto tématu věnoval celou knihu, slavnou *Schola ludus* (*Škola hrou*), kde hravosti dává ještě další rozměr, totiž jevištní, dramatický.¹⁵ Nebudu zde zabíhat do detailů, pouze chci podtrhnout skutečnost, že v době značně rigidního a přísného školství, které obvykle neznalo než
- externí motivaci (často násilnou), Komenský vnímá důležitost tohoto jemného edukačního rozměru, jak z hlediska vnitřní motivace žáků, tak z hlediska vývojového. Ano, výchova je mu vážnou záležitostí s vážnými až posvátnými cíli, ale cesta k nim může vést – když to věk či příležitost nabízí – hravě, bezděčně, spontánně, žertovně, zábavně, neformálně. Dnešní terminologií bychom to zařadili mezi tzv. funkcionální prostředky působení, jako protiklad k intencionálním.
- vii) Pokání. Pojem, připouštím, poněkud archaický. V současných slovnících pedagogických pojmů se nevyskytuje. Nicméně Komenského edukační systém s ním počítá a velmi důkladně operuje.¹⁶ Má to přímou souvislost s jeho realistickou antropologií, která rozpoznává morální limitovanost a ambivalenci lidské povahy. Komenský tímto principem vlastně říká, že i kdyby se někdy nějakému vychovateli podařilo naplnit edukační ideál a perfektně vyladit všechny výše zmíněné zásady morálního vychovatelství, tj. dokonale zharmonizovat užití autority, svobody, informovanosti, návyků i hravosti ve správný vývojový okamžik, na správném místě a za správných okolností – dítě přesto zhřeší. Nikdo není dokonalý, bez viny. Není tu řeč o něčem neúmyslném, nechtěném – i to může vážně ublížit, a je třeba se tím vypořádat. Ale jde o provinění skutečné, objektivní, vědomé, intencionální. Co s tím edukačně? Jedinou adekvátní odpovědí je dle Komenského právě pokání. Tedy žádné vyvíňování, svádění na jiného, žádné „zametání pod koberec“, bagatelizování, relativizování, ale nahlédnutí viny, přiznání a prosba za odpuštění, vůči komu jsem se provinil. A jedinou adekvátní reakcí na straně vychovatele je přijetí, odpuštění a smíření, tedy to, co Komenský vyjadřuje pojmem „milost“, „milosrdenství“ či „zproštění viny“. Bylo by morálně naprosto devastující, kdyby dítě dalo najevo upřímnou lítost, ale vychovatel ji nepřijal a vinu by mu dále přičítal, případně vyčítal a připomínal. Je-li hřích upřímně přiznán, musí být upřímně odpuštěn a zapomenut. Jsem přesvědčen, že zde Komenský pojmenoval vůbec nejdůležitější princip morální výchovy. A také možná nejobtížnější. Jakýkoli morální progres, vývoj, pokrok nebo růst charakteru jedince není myslitelný, pokud ne-

15 J. Uhlířová ve své studii *Role hry v Komenského pedagogické koncepci* (2003) dokládá, že Komenský operoval s pojmem *hry* minimálně ve čtyřech různých významech. Viz též Čapková (1977).

16 Tento koncept nalézáme napříč všemi texty Komenského. Pro souhrnné pojednání viz např. *Mundus spiritualis*, kap. VII.

bude veden, aby se vlastním vinám, přečinům či prohřešením postavil zpříma a statečně – uznal je, připustil si je, vypořádal pokáním a zakusil osvobozující moc „zproštění viny“. Kdyby toto ve výchově dítěte nikdy nenastalo (nenastávalo), špatnost, které se dopustí, by křivila jeho charakter. Člověk by upadal v „nečlověka“, slovy Komenského (srov. *Pampaedia*, kap. II).

viii) Vzor. Poslední princip se esenciálně pojí s předchozím. Že má být vychovatel vzorem či příkladem, patří k pedagogickému triviu. Vidíme to i u Komenského: „Ctnosti se učí příkladem“. „Neboť děti jsou jak opičata: všechno, co vidí, ať to dobré nebo to špatné, hned chtí napodobovati, i když se jim neporučí, a proto dříve se naučí napodobovati než poznávati.“ Proto je třeba „živých příkladů“ ze strany vychovatelů (*Didaktika velká*, kap. XXIII). Ale co když pedagog selže? Nezachová se příkladně. Jak potom aplikovat „metodu“ vzorem? Zde do edukačního procesu znovu vstupuje „metoda“ pokání. To, co platilo pro morální selhání žáka, platí i pro vychovatele. Je třeba naučit (se) pokání. Ov-

šem, jak se učí pokání? Přednáškou? („Pokání je, když...“). Příkazem? („Kaj se!“). Argumentem? (Budeš-li se kát, pak...“). Výhrůžkou? („Nebudeš-li se kát, pak...“). Odpověď je nasnadě: Nejlépe vzorem, příkladem. Neztracuji verbální možnosti, slovo není k zahození, ale příklad je nenahraditelný. Když já, vychovatel, zhřeším, selžu, zklam apod., vzniká jedinečná – jakkoli obvykle obtížná – příležitost ukázat dítěti, jak se s takovou věcí vypořádat, co se se selháním dělá. A to, co v takový okamžik udělám, má enormní výchovný význam. Jestliže se začnu vymlouvat, omlouvat, vinu zlehčovat či jinak se vyvíňovat, právě to je to, co učím své dítě, a pokud to dělám často a pravidelně, je skoro jisté, že i mé dítě bude svá selhání jednou řešit stejně. Pokud se ale svému selhání postavím rovně, přiznám vinu, poprosím za odpuštění a smírím se (nemusí být nutně verbálně – objetím, úsměvem, pokorou), ukazuji svému dítěti, co se dělá, když člověk selže či „zhřeší“. Čili učím pokání příkladem. Možná nejtěžší pedagogická dovednost vůbec.

ZÁVĚR

Domnívám se, že odpověď na otázku, zda je dobro „učitelné“ či charakter „vychovatelný“, je pozitivní, i když nesnadná a nesamozřejmá. Ano, dobru je možné učit, charakter rozvíjet, lidskost formovat, ovšem stran vychovatele či pedagoga to vyžaduje velmi jemnou dovednost uplatnit výše zmíněné principy příhodně vzhledem k okolnostem, vývojovým a individuálním specifikům vychovávaného. Souhrnem – podaří-li se vychovateli užít adekvátně i) principu autority, ii) principu svobody, iii) zajistit adekvátní informaci, iv) vypěstovat adekvátní návyky, v) doplnit to o žert či neformální hravost; a k tomu vi) naučit dítě pokání, tj. pravdivosti vůči svým vlastním selháním a „hříchům“, pokoře a odpuštění, a to všechno nejlépe vii) vzorem, protože sám je kající, pak takový přístup je možné nazvat „dílnou lidskosti“ nebo dílnou charakteru, jak o tom hovořil Komenský.

LITERATURA

- Aristoteles (1937). *Etika Nikomachova*. Překlad Antonín Kříž. Praha: Jan Laichter.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. London: Routledge.
- Baldermann, I. (2004). *Úvod do biblické didaktiky*. Jihlava: Mlýn.
- Campbell, V., & Bond, R. (1982). „Evaluating a character education curriculum.“ In McClelland, D. (ed.), *Educating for values*. New York: Investigation Publishers.
- Čapková, D. (1977). *Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského*. Praha: Academia.
- Hábl, J. (2013). *Učit (se) příběhem. Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*. Brno: Host.
- Hošek, P. (2010). „Proměňující moc příběhu“. *Církevní dějiny*, 3(5).
- Hunter, J. D. (2000). *Death of character. Moral education in an age without good and evil*. New York: Basic Books.
- Komenský, J. A. (1946). *Didaktika analytická*. Praha: Samcovo knihkupectví.
- Komenský, J. A. (1926). *Didaktika česká*. Národní knihtiskárna I. L. Kober v Praze, 4.ed.
- Komenský, J. A. (1905). *Didaktika velká*. Praha: Dědictví Komenského.
- Komenský, J. A. (1927). *Hlubina bezpečnosti*. Praha: Spolek Komenského.
- Komenský, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských, sv. I, II, III*. Praha: Svoboda.

- Koten, J. (2013). *Jak se dělá fikce slovy*. Brno: Host.
- McLaughlin, T. H., & Halstead, M. (1999). Education in Character and Virtue, In Halstead M., & McLaughlin, T. (eds.), *Education in Morality*. London: Routledge.
- Platon. (2000). *Euthydémos, Menón*. Praha: Oikoymenh.
- Sanderse, W. (2012). *Character education. A neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Eburon: Delft, Nehtrelands.
- Trávníček, J. (2003). *Příběh je mrtev? Schizmata a dilemata moderní prózy*. Brno: Host.
- Trávníček, J. (2007). *Vyprávěj mi něco. Jak si děti osvojují příběhy*. Praha – Litomyšl: Paseka.
- Uhlířová, J. (2003). *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003.
- Wringe, C. (2007). *Moral education. Beyond the teaching of right and wrong*. Dortrecht: Springer.
- Wynne, E. (1991). „Character and academics in the elementary school.“ In Benninga, J. (ed.), *Moral character and civic education in the elementary school*. New York: Teachers College Press.