

POJEM VZDĚLÁNÍ V TRADICI NĚMECKÉHO MYŠLENÍ

Naděžda Pelcová

Anotace: *Práce sleduje vývoj pojmu vzdělání v německé jazykové a duchovní tradici od mystických, teologických a ontologických koncepcí k novověké antropologii a pedagogice. Jazyková matrice německého slova „Bildung“ v sobě skrývá bohatství významů a souvislostí s tvorbou, sebevorbou, projekcí, individualizací i pozvedáním člověka k obecnosti. Vyústěním tradice je antropologické pojetí vzdělání jako návodu k praktickému jednání a jako cesty k dospělosti.*

Klíčová slova: *vzdělanost, vzdělání, tvorba, obraz (Bildung, bilden, Bild); formování, stvoření, sebevorbba, projekce, duchovní vývoj, individualizace, pozvedání k obecnému, dospělost.*

Vzdělání jako kontinuita, komunikace a diferenciacce

Vzdělání a vzdělanost má svou historii obsahovou, ale také kategoriálně výrazovou. Porozumění obsahu vzdělání a vzdělanosti závisí na historickém kontextu, v němž to být vzdělaný nebo vzděláván nabývá svého konkrétního tvaru v obsahu a povaze.

K povaze starověké vzdělanosti patřilo, že udržovala kontinuitu kulturního vývoje a vzdělané části společnosti byla svěřena správa země bez ohledu na změny panovníckých dynastií či původ vládnoucích špiček, jako tomu bylo například ve starověké Číně. Byla-li násilně přerušena určitá forma vzdělanosti, jako po rozbití Říše římské, nutně to znamenalo krok zpět a později velmi pracné znovuožívání zapomenutého duchovního dědictví, většinou v mírně pokleslé podobě, jako například v karolínské renesanci.

Jádrem vzdělanosti byla vždy komunikace a zvládnutí komunikačních prostředků své doby. Ke středověké vzdělanosti patřila znalost latiny, moderní vzdělanec musí dnes

ovládat alespoň jeden ze světových jazyků, například angličtinu, a zvládnout i tzv. počítačovou gramotnost. Vzdělanost však nelze zaměnit nebo redukovat pouze na komunikační prostředky; znalost užívání počítačových programů nebo znalost cizích jazyků jsou pouze prostředky vzdělanosti nikoli cíle. Aplikujeme-li známý Kantův výrok o nutné souvislosti smyslového a rozumového poznání na tuto problematiku, pak komunikace bez obsahu a myšlenky je prázdným mluvením a obsah bez zvládnutí komunikačních prostředků je ezotericky nepřístupný.

Pojem vzdělání je velmi často používán synonymicky s pojmem výchova. Jak anglický pojem *education*, tak francouzský *l'education* znamená dvojí, výchovu i vzdělání (a to vzdělání jako produkt a vzdělávání jako proces). Naproti tomu německá terminologie, shodně se současnou českou, striktně odlišuje výchovu (*Erziehung*) od vzdělání (*Bildung*). Vzdělání je záležitostí znalostní a vědomostní, výchova naproti tomu kultivuje celou osobnost. Rozvíjí nejen intelektové, paměťové, ale také volní, morální a především praktické jednací schopnosti člověka. Takové rozlišení nebylo vždy běžné. Vývoj pojmu vzdělání v ně-

mecké jazykové a myšlenkové tradici, blíz-
ké nám svými filosofickými východisky,
ukazuje nejen dobový způsob formulování
problému vzdělání, ale otevírá i možnosti
hlubšího porozumění fenoménu vzdělání.

Přes veškerá všeobecná vymezení je ovšem
vždy velmi obtížné rekonstruovat podobu
vzdělanosti, a to jak její historické podoby,
tak tu současnou. Kdyby to bylo jednoduché,
asi bychom se netrápili tím, jak vzdělanosti
dosáhnout, neptali bychom se znovu marně
na to, kdo je to vzdělanec, a obsah vzdělání
by pro nás nebyl problémem. Vzdělanost však
není a nikdy nebyla jen sumací konkrétních
vědomostí. Vzdělanost na sebe totiž váže ná-
rok zásadního vědění a zahrnuje tedy i schop-
nost hodnocení, hierarchizace, odpovědné
volby a rozlišení, co je a co není důležité. Už
Friedrich Nietzsche ve svých **Nečasových
úvahách** razí myšlenku, že vzdělanost je
schopnost hodnotit, rozhodovat se a diferen-
covat. Vzdělání má podle Nietzscheho proto
nejen člověka naučit znát, co je dobro a co je
zlo, ale také dobře jednat.

Vzdělanost je spjata se schopností poro-
zumět své době, jejímu kontextu, jejímu hod-
notovému dominantám. Vzdělanost má být
významným vhladem do provozu společen-
ského, kulturního, politického a sociálního
dění. Fichtova idea vzdělance (**O pojmu
vzdělance**) jako ochránce věčných hodnot,
jež je svým vybavením povinen chránit hod-
notu lidství, navozuje pojetí vzdělání jako
určité životní orientace, jako životní program
a postoj. Vyznačuje se tím, že ve vzdělání
jde o to, jaký je nebo bude svět i my sami.

Není snad ilustrativnějšího příkladu po-
jmového uchopení vzdělanosti než v Ko-
menského pojmu pansofia, vševěda, všeo-
becná moudrost, která není shrnutím, suma-
cí všeho vědění, ale, jak uvádí Komenský,
je takovým řádem vědění, jež odpovídá řádu
bytí. A smysl takto pojatého vzdělání není
v něm samém ani v narcistním seberozvoji

člověka, je v emendaci, ve schopnosti člo-
věka vnášet řád do porušeného světa.

Základním předpokladem vzdělání je
vzdělavatelnost člověka, která je od počát-
ku novověku spojována s lidskou přiroze-
ností. K povaze lidské bytosti patří schop-
nost, mohutnost, dispozice vzdělávat se. Tak
se pojem vzdělání stal jedním ze základních
antropologických pojmů.

Historie pojmu vzdělání v německé jazykové tradici

Německý pojem pro vzdělání
Bildung má pětisetletou tradici, jež nemá
obdobu v žádném jiném z germánských, ro-
mánských či slovanských jazyků. Jednou
z šifer pro porozumění významu vzdělání
v tomto jazykovém prostředí může být i me-
tafora mezi slovesným tvarem tvořit – *bil-
den* a substantiálním tvarem vzdělání – *die
Bildung*, stejně jako dvojznačnost jazykové-
ho základu obou slov, tedy obraz – *das Bild*.

Zatímco český překlad stírá významové
souvvislosti tvorby, či dokonce tvoření
a vzdělání, obrazu a vzdělání (i když ne zce-
la, neboť i ve vzdělání zaznívá dělání), stalo
se v německém jazykovém prostředí slovo
Bildung skutečným pilířem německého hu-
manismu.

Jak uvádí H. G. Gadamer v první kapitole
svého díla **Wahrheit und Methode**, sahá
počátek pojmu *Bildung* až do kulturního a ja-
zykového prostředí německé středověké
mystiky, především k mistru Eckhartovi, své
pokračování nalézá v mystice barokní, ve
spiritualismu Klopstockově a později v pie-
tismu. Zde všude bylo slovo *Bildung* pro-
testem niternosti a duchovní individuality
proti duchu racionální a striktně logické
myšlenkové kultury, později bylo zejména
protestem proti osvícenství.

Latinským ekvivalentem pro *Bildung* je
formatio, tj. formování, už v aristotelském



kontextu myšlení pojaté jako aktivní princip podstaty věcí. Tomu odpovídá v jiných řečech, např. v angličtině (u Shaftesburyho) *formation*. Také v němčině konkurovaly původně slovu *Bildung* odvozeniny výrazu forma (např. *Formierung*, *Formation*), která už od aristotelismu renesance ztratila svůj technický význam a byla interpretována čistě dynamicky. Vítězství slova *Bildung* nad *Formierung* nebylo náhodné, neboť zahrnuje *Bild* s jeho tajuplnou dvojznačností, projevující se v odvozených slovech *Nachbild*, napodobenina či kopie a *Vorbild*, předobraz, vzor.¹⁾

Právě německá mystika zastoupená především mistrem Eckhartem zduchovňuje německou pojmovou řeč a spolupodílí se na vzniku filosofické spekulace a tvůrčí německé filosofie. Založení významových rovin nového pojmu *Bildung* vzniklo ze spojení teologického vymezení člověka jako imago Dei a novoplatonského učení o emanaci a re-integraci. V jazykové matici slova (*bilidon*, *bildunga*) je již předznačen onen dvojí význam.²⁾

Vize člověka jako „obrazu božího“ v židovské tradici převzatá křesťanstvím znamená poukaz na blízkost a vzdálenost lidské bytosti ve vztahu k bohu, na jinakost lidskosti a božskosti především v protikladu nedokonalosti k dokonalosti. Upozorňuje zároveň na možnosti sdílet s bohem mnohé, odpovědnost za stvořený svět, radost z nově vytvořeného díla, podíl na božském prostřednictvím poznání. Právě pojetí boha jako poznání v pařížských kvestiích mistra Eckharta otevírá i člověku možnost participovat prostřednictvím poznání na vyšší formě bytí, otevírá člověku možnost deifikace.

Vizi obrazu nalezneme i v paralelně existující antické tradici, především v platonském mýtu o jeskyni, kde obrazy sehrávají zvláštní podvojnou roli nedokonalých kopií pravých jsoucen, idejí. Zároveň jsou ale au-

tentickým a často jediným způsobem, jak se nám idea ukazuje. A to v obrazech, v tzv. odlikách, odrazech toho příliš intenzivního světla ideje dobra, které nejen svítí, ukazuje a dává život, ale oslňuje a spaluje ty, kdo se k němu přiblíží nepřipraveni a příliš troufalí. Spokojovat se s obrazy, stínovým divadlem, s nedokonalou kopií nedostatečného originálu nás odsuzuje v platonské tradici k věděni v řádu *doxa*, tedy mínění, které zůstává u pouhého zdání. Mínění se nemíjí úplně s povahou věci, s pravdou, ono jen nejde dostatečně do hloubky, vyznačuje se jakoby klouzáním po povrchu věci a není s to provést základní ontologickou diferenci mezi zdáním a jsoucím. Jen poznání v řádu *episteme*, v přímém setkání duše s ideou, se člověku dostává nejvyššího věděni.

Symbol obrazu společný oběma tradicím poukazuje k dvojímu: ke skutečnosti zprostředkované obrazem, k ideji nebo bohu a k vlastní skutečnosti obrazu. Skutečnost obrazu je jiná než skutečnost jsoucího, je odvozená, závislá a v ontologickém ohledu nepůvodní. Aby byl obraz k vidění, musí v jeskyni plápolat oheň, aby byl zahlédnut jako odlika na hladině, musí svítit slunce. Zůstávání ve světě obrazů člověka odsuzuje k závislosti na vnějších okolnostech a příklad jeskynního vězně je připomenutím svázanosti a odkázanosti člověka na vnějšnost. Proto se Platon s despektem vyjadřuje o umělcích napodobitelích napodobeného a umění jako nápodobě nápodoby, obrazu obrazů. Stejně tak židovsko-křesťanská tradice otevírá prostor pro metafyzickou spekulaci hierarchicky uspořádaného řádu světa. Použitím pojmů založených na obou uvedených tradicích výkladů symbolu obrazu v německé mystice byly naznačeny možnosti tvořivého vytváření dalších rovin významů, vztah mezi produkujícím a produkovaným, vztah podobnosti mezi obrazem (*Bild*) a odrazem (*Abbild*), odlikou (*Nachahmung*) a kopií či

napodobením (*Nachbild*), vztah k *imago* jako *forma*, právě tak vztah k *imitatio* jako *formatio*.

Zduchovnění představy obrazu se uskutečnilo pod vlivem sémanticky tak mnohostanného a ve svém filosofickém významu neobyčejně bohatého latinského pojmu *forma* ve významu *figura* a *imago*, *species* a *exemplum*. Jako jednota mnohosti a jako podstata či bytnost, ba idea za jevem, může myšlenka formy přijmout celou šíři napětí mezi obrazy, odrazem (*Abbildlichkeit*) a prototypem či předobrazem (*Urbildlichkeit*) a ve vztahu boha a člověka být pojata jako jednota *imago* a *similitudo* podle výpovědi o stvoření (Gen 1,26 a násl.). V tomto myšlenkovém kontextu tak *Bildung* znamená základní ontologické určení člověka odvozené ze vztahu člověka k základu bytí, ať už je jím idea nebo bůh.

Bildung jako stvoření a jako vzdělání

Spiritualizace pojmů *bilden* a *Bildung* vyšla u mistra Eckharta, jak již bylo řečeno, z myšlenky obrazu (*Bildgedanken*). To se stává evidentní na klíčovém místě II. Korint. 3,18 (in eandem imaginem transformamur), kde se miní teologicky zvláštní působnost „ducha svatého“ projevující se přeformováním (*Überformen*) a přetvořením (*Überbilden*).

Forma a *imago* jsou viděny v jednom, označují proměnění (*Verwandlung*), změnu jako zrození ve znovuzrození člověka, které je identické se znovuzrozením boha v duši. Obraz boha, který od chvíle stvoření leží jako semínko (*Samenkorn*) v duši, v temnotě a zakrytý jinými obrazy stvoření, čeká na své znovuvzkříšení a znovuvzkříšení. Souvislost Eckhartových myšlenek s novoplatonským pojetím duše jako sídla božského ve stvořeném, jako „kousku“ boha v člověku je nadsadě. *Bildung* bylo zde původně chápáno

jako zbožštění (*deificatio*) a znovu se tento význam vzdělání v podobě spásného vzdělání vynořuje u Maxe Schelera. Bůh uskutečňuje proces znovuvytvoření (*Widergebildung*) sebe sama ve zvnějšnění, tedy v člověku; proměnu mnohého v jedno zprostředkovává právě duše. Proto je pro mistra Eckharta *Bildung* absolutní proces, transcendentní událost. Bůh se vytváří v duši (*Gott bildet sich in der Seele*), a to (*ohne Mittel*),³⁾ bez příčin, bez smíšení, bez zprostředkování v novoplatonském nebo snad hegelovském smyslu. *Bildung* je čistá usedlost v sobě samém, půda a „pocitování boží“ v člověku prostřednictvím rozumu a vůle, zrození boha v duši. To souvisí i s originalitou pojetí rozumu a poznání (*intellectus*) u mistra Eckharta, které jsou označovány za základ, a nikoli důsledek božského bytí⁴⁾ a otevírají člověku možnost bezprostřední participace na božském, možnost splynutí s ním.

Eckhart zde nabízí cestu – unio mystica: Mystická představa se proměňuje v erotikou: „Člověk se proměňuje v to, co nahlíží láskyplně.“⁵⁾ Totéž, jen jinak řečeno, nalezne u Angela Silesia: „Před každým člověkem stojí obraz toho, čím on má být. Pokud tím není, není pln míru.“⁶⁾

Bildung je tak sebeidentifikace, znamená napětí mezi člověkem a jeho osobnostním ideálem. Právě u mistra Eckharta přešel mystický pojem *Bildung* do pedagogického: jedná se o lidský cíl života, v němž je obsažena myšlenka *imago Dei*, obrazu božskosti (*Gottesebnbildlichkeit*), který se z možnosti má prostřednictvím vzdělání stát skutečným. Na tuto linii přechodu z mysticko-náboženského do pedagogicko-sekularizovaného významu potom navázal Klopstock ve svém *Mesiáši*.⁷⁾

Druhý kořen má pojem *Bildung* ve filosofii života a přírodní mystice. Spekulaci o „tajemství přírody“, v jejímž světle se nově určuje vztah boha, člověka a světa (člověk jako bytnost světa – *Weltwesen*), začíná pojem své



novodobé dějiny. Ty se dají sledovat od Paracelsa přes Jacoba Böhmeho, Leibnize až k Herderovi, Goethovi a romantice a v současném myšlení až k R. Guardinimu a M. Schelerovi.

Německý pojem *Bildung* v 16. století vychází z původního bytí člověka ve světě, z jeho primární propadlosti do reálných souvislostí světa, vychází z rozvoje lidských tvořivých schopností a sil tělesných stejně jako duchovních. Paracelsovský pojem *Bildung* se odvrací od introspektivní filosofie náboženské a od rozumové niternosti a tím také od transcendence v pojetí vzdělání u mistra Eckharta. „Všechny věci jsou stvořeny“, tzn. všechny stojí „v obraze“, jsou „zformovány“ do *Bildnuss*. „Jeho forma je zasazena do mateřského lůna bohem samým. Toto zakotvení má formu vzdělání.“ Člověk je stvořen „podle svého *Bildung*“.⁸⁾ *Bildung* je tedy pro Paracelsa řádem, signaturou vši lidské skutečnosti. V člověku to božské není obsaženo jen v malé míře, není oslabováno hmotou. Svět i člověk jsou plnohodnotným obrazem božím. Každá část vesmíru, tedy i člověk, odráží nějakým způsobem celek. Člověk je mikrokosmos poukazující ke kosmu nebo makrokosmu. Protože všechno spolu souvisí, protože se jedno druhému podobá, lze to jedno pochopit z toho druhého. Analogie řádů božského, přírody, světa, člověka, poznání, jsou zdrojem divinizace světského i zdrojem a poukazem k možností tvořivé kreativity božského, přírodního i lidského původu.

Další filosofický vývoj pojmu *Bildung* v 18. století je podnícen naturfilosofií, protestantskou mystikou a spiritualismem. Mysticko-přírodně filosofická linie vývoje pojmu *Bildung* vedla od Paracelsa a Valentina Weigela přes Jacoba Böhmeho a Leibnize až k Herderovi. Pojem *Bildnuss* je u Valentina Weigela formule bez atributů označující božskou a přírodní podstatnou určenost člo-

věka. Míni se tím vědění jako ontická účast na bohu a světě a tedy „unio realis“. Tomu přizvukuje i Leibniz: „Od přirozenosti nevstupuje do našeho ducha nic zvnějšku.“⁹⁾ „Všechny tyto formy jsou obsaženy v našem duchu a neustále v něm pěstovány. Proto se nemůžeme naučit ničemu, čeho ideu bychom již předtím neměli v duchu.“¹⁰⁾ Pojem *Bildung* se stal výrazem „duchovního narození“ člověka a stejně jako ve středověku nebo v období humanismu hierarchizoval a odděloval ty znalé pisma, původně latinsky čtoucí, litterati, od těch neznalých, nepoučených, negramotných, nevzdělanců, illiterati.

U Jacoba Böhmeho je potom pojem *Bildung* spekulativně rozvinut. *Bildung* se stal výrazem sebeprojekce, „tvořivé vůle boží“, volní imaginace tvořící obrazy. Boha přirovnává k obrazu, k zrcadlu, v němž boží duch sám sebe vidí, a toto sebezviditelnění, sebestvornost a sebestvornost boha chápe jako protiklad nezobrazitelné vůle boha. On se nedělá, jako hrnčíř dělá hrnec, je to mystické prosazování myšlenek obrazu, myšlenek tvoření. Tři principy přirozeného základu boha, božské světlo světa, démonický svět tmy a tajemství a pozemský střední svět, směřují k tomu, aby vystoupily v obrazu: ten, který zvítězí, „tvoří *Bildnuss*“. V metafyzice Jacoba Böhmeho je představa stvoření dramatická a dialektická zároveň. Principy spolu vzájemně nesoupeří, jejich život je ale vzájemné napětí. „Každý princip dává tomu jinému svou sílu a podobu, principy jakoby bojují o člověka a v něm se stávají protiklady. Boj v člověku rozlišuje tvořivé síly prostřednictvím »imaginace«, rozněcuje vůli a mysl člověka.“ Proto člověk znamená: hledej sebe sama a uvidíš, co jsi. Člověk má vlastní vůli k vytvoření substance vyznačující se schopností „formovat se a vzdělávat podle radosti a žádosti“.¹¹⁾

J. Böhme dále rozvinul smysl obrazu v pojmu *Bildung*, když srovnával schopnost

řeči člověka, v níž se ukazuje „duch jeho vlastní podoby“ s „božskou vůlí zjevující se v obraze“. „Stejně jako duch věčnosti stvořil všechny věci, tvoří člověk ducha ve svém slovu.“ „Stvoření slova“ je stvoření ducha ve slově. V „tvoření slov“ může člověk odpovídat slovu stvoření.¹²⁾ Přechod pojmu *Bildung*, vzdělání, do sféry filosofické, estetické, humánní a pedagogické se dlouho připravoval. Theosofické myšlenky Jacoba Böhmeho působily dále až do Hegela a Schellinga.

Nebývalé rozšíření mystické literatury vedlo k racionalizaci mystiky, a to nejen v Německu, ale také ve Francii a v Anglii. Základní kategorie niternosti a křesťanského vědomí byly vykládány „filosoficky“ a tvořily prakticky protiváhu proti „modernímu“ mechanistickému pojetí světa. Největší a zvláštní význam pro zformování moderního filosofického a pedagogického pojmu *Bildung* v Německu měli Leibniz a Shaftesbury.

Bildung jako sebevzdělání a sebeprodukce

Leibniz promyslel především problém *Selbstbildung*, sebevzdělání na půdě své individuální metafyziky monád založené na principu „předzjednané harmonie“, tedy harmonie boha, osoby a světa. Jak uvádí Ernst Lichtenstein, zaobírá se základní myšlenkou **Monadologie** už Leibnizův fragment **O pravé mystické filosofii**. Zde se říká: „V naší samotné podstatě vystupuje věčný obraz nekonečnosti, vševědoucnosti a všemocnosti boha. V každé jednotlivé substanci, jako já a ty, je obsažena věčná věc a sestává ze tří částí: duše, ducha a těla. V každém je všechno a každému vše vystupuje s jistou silou jasnosti.“¹³⁾ *Bildung* tak znamená duchovní vývoj a ten není uchopitelný ani zvnitřku, ani zvnějšku, není uchopitelný ani v tomto protikladu, je uchopitel-

ný jen z obsahovosti, konkrétnosti a dějinného bytí ducha.

Zde se nalézá také založení a kořeny toho, co se později nazývá „vzdělávajícím věděním“ (*Bildungswissen*) nebo „podstatovým věděním“ (*Wesenswissen*) u M. Schelera. A též toho, co je od poloviny 18. století nazýváno „vzdělávací síly“ (*Ausbildungskräfte*) pojaté jako vnitřní síly duše, které jsou do ní předem distinktně dány, o nichž duše ví, jen je nedokáže všechny najednou uvést v pohyb, neboť sahají do nekonečna. Jejich oživování, sebekultivace, je vzdělání.

Lichtenstein i Gadamer¹⁴⁾ se shodují v tom, že druhým, a snad ještě významnějším východiskem pro filosoficko-estetické a humanisticko-pedagogické pojetí německého pojmu *Bildung* byl Shaftesbury. Jeho výrazný vliv na německý kulturní a duchovní život 18. století lze sledovat u Wielanda, Herdera, Goetheho, Schillera, ale také Humanna, Winckelmannna, Fichta, Oetingera a Humboldta. V prvních německých překladech Shaftesburyho se objevují *innere Bildung* pro inwardform, *Bildung* pro formation of genteel character, *bildende Gestalten* pro forming forms.¹⁵⁾

S pojmem „tvořivého tvarování“, řemeslného zpracování tvárné látky poprvé přišel už Platon a přenesl ho na pedagogický postup vzdělávání jako formování duše podle modelu *heauton plattein*. Platon v tomto smyslu hovoří o *euplaston*, tvárnosti, schopnosti mladé duše se vzdělávat. U novoplatoniků, konkrétně u Plotina, je myšlenka formování zniterněna. Duše se vytváří k vnitřní kráse a podobě podle imanentního zákona formy.¹⁶⁾ Stejně i pro mistra Eckharta je projevem niternosti: „Když totiž umělec dělá obraz ze dřeva nebo kamene, nepřenáší obraz na dřevo, odřezává jen kousky, které ukrývají obraz a pomáhá ho odhalit, nedává dřevu nic, ale odhaluje, vyhrabává, co je tlusté, odebírá, co překáží a potom konečně

odhaluje, co je pod povrchem skryto.“¹⁷⁾ Stejně jako novoplatonská tradice v renesančním myšlení přivádí Michelangela k názoru, že umělec pouze dobývá, odhaluje sochu z nitra mramoru.

Shaftesburyho novoplatonský systém forem je filosofií osobnosti. Síla formovat a zpodobňovat jsou jednotou života, jednotou vnitřního a vnějšího v harmonii mezi člověkem a kosmem. Termín „tvořící příroda“ (*plastic nature*) prozrazuje Shaftesburyho spojení s novoplatonismem a s paracelsovsko-böhmovskou německou přírodní mystikou.¹⁸⁾ Jeho *formig form* (formující forma) je v protikladu k bezduché „mrtvé formě“ jako aktivní, duchovní princip. Ve schopnosti vyjít z pra-formy původního bytí se zjevuje osobnost (génius) člověka. Formující princip v duši je *inward form*, vnitřní řád pudů a žádosti, výraz niterného, které se zjevuje. Tato smyslově-estetická jednota osobnosti je úkolem „sebevzdělání“, *Selbstbildung*, *selfformation*, kterým se nemíní kopírování předobrazu, nýbrž jen vývoj z nitra ven, vytváření celkovosti charakteru a vlastní podstatné formy.

Cesta sebevzdělání je zduchovnění smyslového, estetická výchova, v níž jako vůdčí vystupuje pojem „vkusu“, ale ne vkusu v racionalistickém smyslu jako intelektuální schopnost úsudku, nýbrž jako *sensus communis*, jako morální sensus, jako metafyzické procitování hodnot v kosmické konstrukci člověka, jako ontologický smysl pro hodnoty - hodnoty, pro něž vystupuje nyní jako označující slovo „humanita“, na což později ve svých *Dopisech o estetické výchově* navázal Friedrich Schiller.

Bildung jako tvorba v nábožensko-estetickém kontextu

Pojem vzdělání, který v Německu vyrostl zpočátku na mysticko-nábožen-

ském základě, obdržel po vydání Klopstockovy *První písně Mesiášovy* v roce 1748 nový význam a objevil se v nových souvislostech. Stal se jak pojmem obecně literárním, tak také filosoficko-metafyzickým. Tvořivost boha a znovuvybudování „krásy“ člověka se smísily v ideji „vzdělání duše“ (*Bildung der Seele*). Klopstock i jeho žáci, pokračovatelé a obdivovatelé, např. Wieland, ji pojali jako nábožensko-estetický výchovný proces vytváření vzdělavatelného, tvárného člověka. Vůdčí myšlenkou je právě vzdělavatelnost duše. Už v roce 1751, během svých tübingenských studií, objevil Wieland Leibnizovu **Monadologii** a spojil Klopstockovo pocitové slovo *Bildung* s filosofií individuality. V naučné básni **Příroda věci nebo dokonalý svět** oslavuje Klopstocka jako „Platona naší doby“ a *Bildung* chápe ve významu vzestupu lidského ducha k pra-vzoru všeho stvoření, k „původnímu obrazu boha“. U Wielanda se *Bildung*, vzdělání, stalo synonymem s *Erziehung*, vychováváním, s *Ausbildung*, vytvářením, s *Auswicklung*, vyvíjením a s *Entwicklung*, rozvíjením.

Bildung místo osvícenství

Bilden a *Bildung* se staly v poslední třetině 18. století módními slovy. Mysticko-náboženské a přírodně-filosofické jádro na sebe přitáhlo nejrůznější smysly a významy: esteticko-morální vzdělání, tvořit podle obrazu (Sulzer, Gellerb), výchova a vyučování ve školském smyslu (Zedlitz, Felbiger), vzdělání k občanství (Basedow, Moeser), zlepšení, zkrášlení, zdokonalení, osvícení, inspirace, cultura animi. Významy překročily původní hranice pojmu. Herder byl prvním, kdo učinil pojem vzdělání filosofickým předmětem, středem filosoficko-antropologicko-dějinného myšlenkového okruhu, klíčovým pojmem „světonázoru“. Východiskem jeho reflexe je pedagogicky a literárně používaný pojem *Bildung*. *Bil-*

ding je pro Herdera světovým pojmem pro přirozeně dějinnou duchovnost člověka. Nahrazuje epochální klíčové slovo osvícenství i jím jednostranně preferovaný lidský rozum. Herderův pojem *Bildung* v sobě zahrnuje veškerou lidskou tvořivost. Byly zformulovány „univerzální dějiny *Bildungů*“ prostoupené géníem zlepšování. Herder rozlišuje ducha komerce, peněz a vzdělávání. *Bildung* není stav, není to zákon a také ne účelová představa a obraz cíle. *Bildung*, to je geneze člověka, duše, lidského ducha, projevující se jako dějinné dění ve vědě, mravech, kultuře, v dobách a národech, v mnohosti svých forem a účelů. Herderův pojem *Bildung* je kulturně-antropologickým pojmem, ve filosofickém smyslu je dějinně metafyzickou kategorií.

Herder ho používá dále v pedagogickém a kulturně-kritickém významu, a to ambivalentně – jako pravé a nepravé vzdělání. *Bildung* v reálném konkrétním, dějinně antropologickém smyslu je odlišeno od „tzv. nového vzdělání“, osvícenského pojmu encyklopedického sumarizujícího vzdělání.

Herderova vlastní filosofie vzdělání se formovala ve Výmaru zhruba od roku 1776. Pojem vzdělání se stal vůdčí myšlenkou jeho *philosophia anthropologica*, vyjádřené v *Ideji k filosofii dějin lidskosti* (1784–91). Toto pojetí samo má duchovně dějinný význam. Zakládá tzv. „německé hnutí“, jak ho nazvali Misch a Nohl, které proti racionálnímu a mechanistickému systému myšlení osvícenství preferuje životní orientaci filosofie života. Kategorie tohoto myšlení mají svůj základ v novém vztahu pojmu *Bildung* k pojmu života.

Herderova affinita pojmu *Bildung* nabízí mnohostranné možnosti použitím principu analogie entis mezi tvůrcem a stvořením, mezi vnitřní zkušeností duše a světem, mezi mikrokosmem a makrokosmem. Stejně jako naše tělo obsahuje všechny rysy živé příro-

dy, tak musí být naše duše říší všech duchovních sil, které k nám patří. Co nejsme my, nemůžeme také poznat a prociťt. A překračování jednoho určení do druhého znamená, že jednou je *Bildung* pojato jako život a podruhé jako výsledek; tato dvojakost aspektů, v nichž se odráží boží tvůrčí síla, je vůdčím pojmem Herderovy *Ideje*. Jako stvořený obraz boží žije člověk ve světě právě tak, jako žije nad světem z ideje humanity. To vyjadřuje Herder v pojmu „*Emporbildung zur Humanität*“, pozvedání k humanitě.¹⁹⁾ K humanitě není člověk stvořen od přírody, ale je „vzdělávatelný“; s novým cílem vzdělání začíná vždy nový stupeň vzdělanosti a dějin. Vzdělání jako duchovní geneze je principem dějin lidskosti, nikoli vývoje jednotlivého člověka. Závisí na komunikaci, řeči, na učení a výchově, na účasti na už prosaženém objektivním zákonu ducha předchozích generací. Pro Herdera pojem *Bildung* nahradil osvícenství a stal se synonymem pro kulturu, tedy už plně sekulárním pojmem. To odpovídalo také duchovní proměně myšlení v 18. století.

Bildung jako princip individualizace

Kantův koperníkánský obrat ve filosofii, kterým začíná německý idealismus, postuluje přednost činného subjektu, myslícího a jednajícího člověka, před objektem, světem, bytím nebo skutečností, které dosud určovaly myšlení i jednání. V myšlenkovém prostředí, předpokládajícím prioritu subjektu, obdržel pojem *Bildung* na přelomu 18. a 19. století zvláštní postavení. Patří k nové vrstvě živých německých pojmů, které spolu s „praktickým zaměřením“ filosofie vyloučily staré školské pojmy a umělá slova ontologické scholastiky. Slovo *Bildung* ztratilo svůj význam forem utvářených přírodou včetně tělesné podoby člověka a je používáno jen ve významu kultura, ve smyslu



vlastního lidského způsobu rozvíjení schopností, mohutností a talentů.

Kant sám se na metafyzickém obnovení pojmu *Bildung* nepodílel a jeho další vývoj je spjat spíše se jménem Humboldtovým, který navázal na Leibnizův princip vývoje individuality. Základním principem všeho jsoucího, který drží pohromadě univerzum, je pro Humboldta s Leibnizem „síla“ jako princip života a touha po vzdělání, vzdělávací pud (*Bildungstrieb*) lidské individuality, „to pravé apriori člověka“. První a nezbytnou podmínkou vzdělání je svoboda, vzděláním má být dosaženo harmonie individuality. Vzdělání je tedy stoupáním individuality k idealitě, naplňováním osobního vzdělávacího ideálu. Proti Humboldtovu pojmu *Bildung*, inspirovanému Leibnizovou individuální metafyzikou, stojí pojem Fichtův, který se dává spíše inspirovat kantovským objevením činnostního charakteru subjektu, inteligibilní povahou lidské svobody a primátem praktického rozumu. *Bildung* je u Fichta označeno jako akt svobody místo konečného uskutečnění, jako stálé produkování místo výsledku procesu, jako návrh obrazu místo toho stát se obrazem, jako přetvoření místo rozvoje, idea místo síly, znovurození místo sebezdokonalení. Tím Fichte učinil pojem *Bildung* problémem filosofie jednajícího ducha.

Ve stejné době, kdy Humboldt formuloval své návrhy na vzdělání člověka a hodnotil význam lidskosti ve vzdělanosti Řeků v práci *Über das Studium des Altertums und des griechischen insbesondere* z roku 1793 a sám na sobě, v přátelství se Schillem, zakoušel „pojem lidského ducha“, drží Fichte v Jeně své přednášky *O pojmu vzdělance*. Zde také hovoří o „vzdělání ducha“, jemuž už dříve šlo lidstvo vstříc, ale teprve filosofii svobody může tohoto cíle dosáhnout. *Bildung* chápe jako vzdělatelnost ducha, jako schopnost vzdělávací síly. Mé-

diem ducha je filosofie; to, co nás přivádí do vyššího duchovního pořádku věcí je filosofie, vlastní vzdělání. Fichtova *Bildungsphilosophie* obnovuje platonské pojetí *paideia* jako filosofie a filosofie jako *paideia*. Vzdělání je pojato jako *makrotera hodos*, zacházka, oklika ducha a jako *periegoge*, obrat, proměna člověka.

V druhé fázi Fichtova myšlení od roku 1800, zvláště od *Vědosloví*, vstupuje do centra jeho filosofie duchovní skutečnosti metafyzika obrazu. Fichtovo učení o obrazu se stalo učením o vzdělání a teorii vzdělávání. Obraz vede ke vzdělání. *Bild* a *Bildung* se podmiňují vzájemně, patří navzájem k sobě. *Bild* není nic stávajícího, pevného, daného. Naopak, obraz je živoucí duchovní bytí, které v sobě nese zákon a tomuto zákonu naslouchá. *Bild* je tak život ducha, který se vždy znovu rozvíjí, představuje a ztvárňuje. Náзор, že obraz jako obraz je tvorba, tedy nic faktického, nýbrž genetického, patří k centrálním poznatkům a tvrzením nového *Vědosloví* z roku 1804. Vyjadřují ho pojmy světlo, absolutní vědění a vnitřní jistota. Pro Fichta je vzdělání nyní v přísném smyslu „vědění“ ne jako ontická účast na všem světově významném, nýbrž jako účast ducha na „tvořícím životě“. Potřeba ontologicky zakotvit *Bildung*, snaha eliminovat všechna pouze antropologická určení, vede nakonec Fichta ke konstatování, že jde o „vzdělání, pro něž nám chybí pojmy“.²⁰⁾ Stejně jako již pro vzpomínuté řecké slovo *paideia*, platonský archetyp humanity a obecného vzdělání, slovo, která slyšíme zaznívat v pedagogice a které považuje Heidegger za vůbec nepřeložitelné. Nejnověji je myšlenka obrazu a vzdělání, *Bild* a *Bildung*, rozvinuta pedagogicky ve Fichtových *Řečech k německému národu* z roku 1807. Zde je vzdělání přetvoření člověka poznáním, člověk se svobodně dělá tím, čím původně je.

Bildung jako pozvednutí k obecnosti

V Hegelově filosofii byl dovršen proces prosazování pojmu *Bildung* v okruhu „první filosofie“⁽²¹⁾, to znamená, že pojem vzdělání se stal filosofickým pojmem s ontologickou relevancí. U Hegela je vzdělání základní kategorií dějinnosti ducha, strukturujícím momentem duchovního života. V Hegelově **Fenomenologii ducha**, dramatických dějinách světového vědomí, jsou *bilden* a *Bildung* konstituující elementy historické vývoje ducha.

To, co Hegel nazývá formální podstatou vzdělání, spočívá v její obecnosti. Výrazem „pozvednout se k obecnosti“ chtěl Hegel dát společný jmenovatel dobovým představám o vzdělání. Pozvednutí k obecnosti není zůženo na teoretické vzdělání, nemíní se tím teoretické v protikladu k praktickému, ale to, že vzdělání vytváří podstatné určení lidského rozumu vcelku. Podstatou vzdělání je učinit člověka obecnou duchovní substancí. „Co se zde jeví silou individua, pod kterou se ocitá substance a která ji ruší, jest zcela totéž, co uskutečňování substance. Neboť moc individua záleží v tom, že se přizpůsobuje substancí, tj. že se zbavuje své osoby, tedy, že klade sebe jako předmětnou jsoucí substancí. Jeho vzdělání a jeho vlastní skutečnost je tedy uskutečňováním substance samé.“⁽²²⁾

Naopak, kdo propadne partikularitě, je nevzdělaný, například, kdo propadne hněvu, je bez míry a bez vztahu. Hegel ukazuje, že takovým lidem chybí v podstatě síla abstrakce: takový člověk není s to odhlédnout od sebe samého a vidět obecné, z něhož jeho jedinečnost získává měřítko a relevanci. Vzdělání je lidským úkolem a znamená pozvednutí k obecnosti. Předpokládá vždy obětování zvláštního obecnému.⁽²³⁾

V předmluvě k **Fenomenologii ducha** začíná Hegel konstatováním: „Úloha vésti indi-

viduum od jeho nevzdělanosti k vědění měla být pojata (zde polemizuje s Humboldtem – N. P.) ve svém všeobecném významu a obecné individuum, sebevědomý duch měl být studován v procesu svého vzdělávání.“⁽²⁴⁾

Vzdělávání je pravý dějinný pojem a děje se ve dvou paralelních procesech: jeden z nich je již dovršený historický vývoj lidstva, druhý je cestou individuálního vědomí zkráceně opakujícího proces první a znamená cestu individuálního vědomí od pouhé smyslové jistoty k absolutnímu vědění. „Individuum, jehož substancí je výše stojící duch, probíhá touto minulostí tímž způsobem, jakým prochází ten, kdo přistupuje k vyšší vědě, přípravnými vědomostmi, které získal již dávno, aby si zpřítomnil jejich obsah; vyvolává si vzpomínku na ně, aniž na nich spočívá jeho zájem a aniž se u nich zdržuje.“⁽²⁵⁾

Prakticky to znamená, že „jednotlivec musí i po obsahové stránce projít vzdělávacími stupni obecného ducha, ale jako podobami, které duch již odložil, jako etapami cesty, která je již proražena a urovnána; tak vidíme, že v oboru znalosti klesá to, co dříve zaměstnávalo ducha zralých mužů, v poznatky, cviky a dokonce hry chlapectví, a v pedagogickém postupu poznáme světové dějiny vzdělanosti jako v projekci. Toto minulé jsoucno jest již nabytý majetek všeobecného ducha, který tvoří substancí individua, a jevě se tak něčím pro individuum vnějším, tvoří jeho neorganickou přirozenost. Vzdělání v tomto ohledu, pohlížíme-li na věc z hlediska individua, záleží v tom, že individuum získává to, co je takto již pohotově, aby svou neorganickou přirozenost asimilovalo a ji se pro sebe zmocnilo.“⁽²⁶⁾ Vzdělání individua je tak osvojování si minulého vědění bez napětí, bez tajemství, které má být odhaleno, bez dobrodružství a odříkání hledajícího a novátora. Vzdělání je dlouhou cestou a vyžaduje trpělivě projít



obrovitou prací ducha světových dějin; při tom je však námaha vždycky menší, než byla námaha objevitelů.

Vzdělání se však nevyčerpává jen povznesením individua do všeobecnosti, tedy zřeknutím se bezprostřednosti smyslů, zřeknutím se partikularity a přechodem k obecnému rozumu. Hegel se nespokojuje jen přechodem individua na vyšší stupeň obecnosti, přechodem individua k obecnému lidstvu, ale má ještě třetí metu a tou je nejvyšší duch, zakládající všeobecnou skutečnost. „Toto povznesení do všeobecnosti vůbec jest pouze jedna stránka vzdělání, nikoli vzdělání dovršené, to je teprve projití všech tří stupňů.“²⁷⁾ „Starověký způsob studia se liší od studia novější doby tím, že starověké studium bylo vlastní propracovávající vzdělávání přirozeného vědomí. Zkoušejíc každý díl svého jsoucna zvláště a filosofujíc o všem, co se naskýtá, zformovalo se toto vědomí v obecnost po všech stránkách uplatňovanou. V době novější nalézá naopak individuum abstraktní formu hotovou; usílí, aby se jí uchopilo a aby si jí přivlastnilo, je spíše bezprostředním zvnějškováním vnitřku a zestručněným vyjádřením všeobecnosti než jejím vytvářením z konkrétní a z rozmanitosti jsoucna. Proto práce nespočívá nyní tolik v tom, aby individuum bylo očištěno od způsobu bezprostřední smyslovosti a učiněno substancí myšlenou a myslící, nýbrž spíše v opačné činnosti, aby zrušením pevných, určitých myšlenek bylo všeobecnou učiněno skutečným a produhovnělým.“²⁸⁾

K poslední etapě vzdělání tak patří „ona kouzelná moc, která záporně převrací v bytí“.²⁹⁾ Hegel ví, že smyslem a cílem vzdělání není znovuzpřítomňování a omílání minulého vědění v každém individuu vždy znovu, není to ani zobecňování a fixování platného vědění, ale je to vývoj a proměnlivost vědění. Teprve ten znalý, vzdělaný,

může polemizovat a účinně popírat zastaralé poznatky. A kde jinde než v procesu vzdělávání, do něhož zahrnuje Hegel i vědu, se musí najít prostor pro „rušení pevných, určitých myšlenek“. V oddílu „Vzdělání a jeho říše skutečnosti“ vychází Hegel z myšlenky, že člověk není tím, čím má být, a proto potřebuje vzdělání. Vzdělání je cena, kterou individuum platí za svoji skutečnost: „Tato individualita se vzdělává k tomu, čím je *o sobě*, a teprve tím *jest o sobě* a má skutečně jsoucno; kolik má vzdělání, tolik má skutečnosti a moci. Ačkoli osoba jako *tato* osoba ví zde o sobě, že je skutečná, tkví přece její skutečnost výhradně v překonávání přirozené osoby.“³⁰⁾ Vzdělání proto není rozvíjením přirozenosti, jak tomu bylo v osvícenství, ale je překonáním, odcizením přirozeného bytí, kulturou v plném slova smyslu; „skutečnosti nabývá pouze to, co se samo sebe zbavuje, a proto jen všeobecnost“.³¹⁾

Vzděláním člověk nerozvíjí svou přirozenost, ale svou duchovnost, tedy své obecné. „Pohyb individuality, která se vzdělává, je proto bezprostředně vznikáním individua jako všeobecné, předmětné bytosti, tj. vznikáním skutečného světa.“³²⁾ Vzdělání a práce je společné to, že je to potlačená žádost a obojí znamená pozvednutí vědomí nad bezprostřednost svého pobytu k všeobecnosti. Svět vzdělání proto začíná prací. V ní se stává vědomí „elementem toho zůstávajícího“, samostatné skutečnosti. Tímto určením Hegel prosadil nový filosofický počátek pojmu. „Bilden“ je činné stávání se ducha, „formující čin“, v němž člověk vystupuje z bezprostřednosti svého vitálně svázaného pobytu do svobody pro myšlenkově zprostředkovanou předmětnost světa.³³⁾

Výraz *Bildung* označuje dvojí: zaprvé přístup, uvnitř kterého člověk usiluje a hledá vlastní podobu svého lidského bytí, a zadruhé touto cestou dosažený a ujednaný stav.

Tomu odpovídá rozlišení pojmu dynamickeho vzdělání od statickeho.

Hegel takto učinil poslední myšlenkový pokus založit *Bildung* ontologicky. Není náhodou, že se s pokusem založit výchovu a vzdělání ontologicky setkáváme v moderní filosofii až u Heideggera, který odmítá označovat svou filosofii za antropologii, odmítá veškerý antropologismus i antropologické výklady svých textů a místo antropologie hlásá tzv. fundamentální ontologii.³⁴⁾

Pozvednutím pojmu *Bildung* do kategoriální výbavy filosofie ducha Hegel jako by dovršil jeho možnosti a vyčerpal jeho sílu, a i když pro následné historické duchovedy zůstala idea úplného vzdělání nutným ideálem, událo se to už v jiném myšlenkovém kontextu. Historické duchovedy popřely základní axiomy Hegelova pojetí vzdělání jako vývoje a sebevývoje absolutního ducha, odmítly degradovat člověka, ať ve formě individuality nebo obecného lidstva, na pouhý nástroj sebeuvědomování absolutního ducha v dějinném vědomí, odmítly spojit vývoj vzdělání se sebeodcizováním ducha a otevřely především v myšlení Helmholzově novou kapitolu pojetí vzdělání spojenou s antropologickým obratem, který je svým významem srovnatelný s antropologickým obratem Sokratovým. Takže zatímco do Hegela včetně je výchova a vzdělání vždy nějakou podobou participace člověka na dění celku světa, na ideji, na bohu, na rozumném řádu, duchovním vývoji, počínaje Helmholzem a potom zvláště v duchovědné tradici jsou vzdělání a výchova určovány nikoli ontologicky, ale antropologicky, u Helmholze konkrétně kategorií dospělosti. Dá se také říci, že pojetí výchovy a vzdělání jakoby sleduje a čerpá inspiraci z pohegelovské antropologické tradice filosofie života, filosofie existence a filosofie osoby.

Antropologizace pojmu Bildung – cílem vzdělání je dospělost

Co nazývá Hegel „dokonalé vzdělání“, není počínaje Helmholzem a dále v duchovědách poslední fází vývoje ducha, ale stav dospělosti, zralosti, vybudování lidského prostoru, v němž se může člověk svobodně pohybovat. Vzdělání proto není spojováno s vyšším, vnějším principem fungování světa, ale s dispozicemi, které umožňují člověku žít, vychovávat, vzdělávat i pracovat s porozuměním. Jak píše H. G. Gadamer v první kapitole svého díla *Wahrheit und Methode*³⁵⁾, Helmholzovy úvahy o práci duchovců učinily základními elementy vzdělání nejen rozum, ale především takt, umělecký cit, ochotu nebo připravenost (Bereitwilligkeit) pro nejrůznější možnou zkušenost, zvláštní pohyblivost (Beweglichkeit) ducha člověka, vstřícnost a otevřenost.

Ukazuje, jak se právě v prostředí nově, antropologicky pojatého vzdělání posunují významy základních, jako zdánlivě jasných a samozřejmých lidských dispozic. Například paměť, která byla odevždy pojímána za samozřejmou všeobecnou dispozici nebo schopnost lidského intelektu a její cvičení bylo běžnou součástí procesu vzdělávání, zde nabývá nových významů. Neboť cvičení paměti jako pouhé schopnosti – prakticky všechny techniky zapamatování jsou takovýmto cvičením – není tím, co je člověku vlastní. Paměť člověka musí být utvářena – vzdělávána, „gebildet“. Neboť paměť není paměť vůbec a pro všechno. To, co je pro mnohé památkou nutnou k udržení v paměti, chce jiný vytěsnit. A jak píše Gadamer, „byl čas osvobodit fenomén paměti z jeho psychologické nivelizace a poznat ho konečně jako rys dějinného bytí člověka“.³⁶⁾ Neboť k udržení v paměti a vzpomínání patří také potlačení a zapomenutí, které bylo dlou-



ho opomíjeno a chápáno jen jako nedostatek nebo projev degenerace, ale které je, jak už předtím potvrdil Friedrich Nietzsche³⁷⁾, životní podmínkou ducha. Zapomínáním obdrží duch možnost totálního obnovení, možnost podívat se na věc novými očima. Proto nejsou dějiny paměti dějinami cvičení, mnemotechnika sice určuje část dějin paměti, ale pragmatická perspektiva, ve které se fenomén oné „memoria“ jeví, znamená nedovolenou redukci.

Dalším nově antropologickým rozměrem vzdělání a výchovy je u Helmholze takt. Gadamer ho definuje jako „citlivost a schopnost procítovat a jednat v situacích, pro které nemáme žádné vědění, odvozené z obecných principů. K taktu proto podstatně patří nevyjádřitelnost a nevyslovitelnost, i když samozřejmě lze něco říci s taktem a ohleduplností. Takt nám umožňuje udržet odstup. Zpochybňuje to dané, zabraňuje vstupu do blízkosti a poranění vnitřní sféry osoby“.³⁸⁾ Počínaje Helmholzem a dále v duchovédné pedagogice tak není takt nevědomým pocitem, ale způsobem poznání a také způsobem bytí člověka. To, co Helmholtz nazývá taktem, zahrnuje vzdělání a je jak funkcí estetického, tak také historického vzdělání. Je třeba buď mít pro to estetické nebo historické smysl, anebo musíme být schopni tento smysl utvářet, má-li se takt uplatnit v duchovédné práci. A protože takový smysl není jednoduše přirozenou výbavou, právem hovoříme o estetickém nebo historickém vědomí a ne jednoduše o smyslu. Jen ten, kdo má estetické vědomí, umí odlišit, co je krásné a co ošklivé, dobré nebo špatné, co má estetickou hodnotu a co je kýč. Kdo má historické vědomí, ví, co je v určité době vůbec možné a co ne, má smysl pro jinakost minulosti oproti současnosti.

Není to dar od boha, není to vrozená dispozice, pedagogický takt předpokládá vzdělání; avšak studium samo nestačí, nejsme-li

vybaveni citlivostí pro originalitu uměleckého díla, pro svébytnost minulosti nebo pro jiné bytí člověka sdílejícího s námi přítomnost. Takt si nelze vnějšně osvojit, formuje se ve výchově a vzdělávání samém. Projevuje se v každém gestu vychovatele, trestu i ocenění. Takt nechává působit stud a svědomí. Takt není jen záležitost racionální reflexe a poznání toho, co je slušné, co se smí, co je vhodné. Takt je vlastně způsobem bytí člověka. Takt znamená citlivost pro odlišnost druhého a znamená možnost vstoupit, porozumět a pomoci, rychle a účinně, stejně tak jako nechat být a respektovat to jiné v jeho jinakosti.

Ani antropologický obrat však neznamená popření „obecnosti vzdělání“, a to právě v motivu otevřenosti člověka. Duchovédy navazují a rozvíjejí v jiném kontextu Hegelovu myšlenku, že vzdělání znamená obecný smysl pro míru, schopnost distance, slovy Hegelovými „pozvednutí nad sebe sama k obecnosti“. Ke vzdělanosti patří být schopný sebe sama a své privátní zájmy nahlédnout s odstupem. To znamená, vidět sám sebe, jak mě vidí jiní. Proto se vynořuje jako smysluplná a významná ve vzdělání i schopnost sebeironie.

V duchovédách nejsou obecná východiska, kterým se otevírá vzdělanec (der Gebildete), pevným měřítkem, jež apriori platí. Pro vzdělaného člověka jsou současná jako hlediska možného jiného. Gadamer o tom říká: „Potud má vzdělané vědomí ve skutečnosti více charakteru než smyslu... Vzdělané vědomí přestupuje každý přirozený smysl omezený jen na určitou sféru.“³⁹⁾

Poznámky:

- ³⁷⁾ Gadamer, H. G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) 1990, s. 16.

- ²⁾ S odkazem na Schaarschmidt, I.: Der Bedeutungswandel der Worten Bilden und Bildung. Diss. Königsberg 1931 uvádí Gadamer: Wahrheit u. Methode, s. 15.
- ³⁾ Ukázky z mistra Eckharta citovány podle Lichtenstein, E.: Von Meister Eckhart bis Hegel. Zur philosophischen Entwicklung des deutschen Bildungsbegriff. In: Kritik und Metaphysik Studien. Henz Heimsoeth zum achtzigsten Geburtsjahr. Berlin, Walter de Gruyter u. Co. 1966, s. 263.
- ⁴⁾ O tom Sokol, J.: Mistr Eckhart a středověká mystika. Praha, Zvon 1993, s. 39.
- ⁵⁾ Cit. podle Lichtenstein E., s. 264.
- ⁶⁾ Cit. podle Lichtenstein, s. 264.
- ⁷⁾ O tom Flitner, W.: Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1950, stať Bildung als Werk der Erziehung.
- ⁸⁾ Lichtenstein, E., s. 265 cituje podle Sartorius, B.: Paracelsus am Eingang der deutschen Bildungsgeschichte. Leipzig 1942, s. 81 a násl.
- ⁹⁾ Leibniz, G. W.: Monadologie a jiné práce. Praha, Svoboda, s. 82.
- ¹⁰⁾ Tamtéž, s. 83.
- ¹¹⁾ O tom Lichtenstein, s. 269, cit. podle Schaarschmidt, s. 34 a násl.
- ¹²⁾ Cit. podle Lichtenstein, s. 269.
- ¹³⁾ Tamtéž, s. 271.
- ¹⁴⁾ Lichtenstein, s. 272 a násl.
- ¹⁵⁾ Jak uvádí Lichtenstein, s. 272 a Gadamer, s. 15–17.
- ¹⁶⁾ Plotinos, Enneady. O kráse (I,6) a O dobru čili o jednom (VI,9). In: Antológia z diel filozofov. Od Aristotela po Plotina. Bratislava, Pravda 1974, s. 609 a násl. a 632 a násl.
- ¹⁷⁾ Eckhart: Schriften u. Predigten II. Jena, Büttner Verlag 1921, s. 92. Citováno podle Lichtenstein, s. 272.
- ¹⁸⁾ O tom Lichtenstein, s. 273.
- ¹⁹⁾ O tom Gadamer, s. 15.
- ²⁰⁾ Cit. podle Lichtenstein, s. 286.
- ²¹⁾ O tom Gadamer, s. 17.
- ²²⁾ Hegel, G. W. F.: Fenomenologie ducha, Praha, NČSAV 1960, s. 319.
- ²³⁾ O tom Gadamer, s. 18.
- ²⁴⁾ Hegel: Fenomenologie ducha, s. 66.
- ²⁵⁾ Tamtéž, s. 66.
- ²⁶⁾ Tamtéž, s. 66–67.
- ²⁷⁾ Jak píše Milan Sobotka v předmluvě k Hegelově *Fenomenologii ducha*, „největší problém interpretace Fenomenologie je v tom, porozumět, proč vědomí musí cestu »vzdělání ducha« projít třikrát. Proč, když jsme dospěli při sledování obecného vědomí ke stupni sebevědomí a rozumu, musíme projít znovu zdánlivě tentýž okruh“, s. 28.
- ²⁸⁾ Tamtéž, s. 69.
- ²⁹⁾ Tamtéž, s. 69.
- ³⁰⁾ Tamtéž, s. 318.
- ³¹⁾ Tamtéž, s. 319.
- ³²⁾ Tamtéž, s. 319.
- ³³⁾ O tom také Lichtenstein, s. 296.
- ³⁴⁾ O tom píše Michálek, K.: Ke kritice antropologismu ve filosofii a teologii. Praha, Svoboda 1969 na s. 184 a násl. V naší filosofické produkci je tato problematika zpracována v knize Michálek, J.: Topologie výchovy. Praha, Oikúmené 1996.
- ³⁵⁾ Gadamer, s. 21.
- ³⁶⁾ Gadamer, s. 21.
- ³⁷⁾ Nietzsche, F.: Nečasové úvahy I. Praha, MF 1992. Stať: O užitku a škodlivosti historie pro život, s. 83 a násl.
- ³⁸⁾ Gadamer, s. 22.
- ³⁹⁾ Gadamer, s. 23.