

Dvojí pojetí podstaty výchovy a vzdělání

Studijní texty k diskusi: Platón × Gert Biesta

Záměr: první text představuje klasické filosofické pojetí výchovy jako obratu duše od zdání k pravdě a dobru. Druhý text představuje současnou pedagogickou pozici, která zdůrazňuje hodnoty “subjektivosti”, svobody individua a nebezpečí, že se vzdělávaný stane pouhým objektem výchovného působení. Nejde tu o dva autory, kteří by vedli přímou polemiku; jejich konfrontace však vytváří produktivní normativní napětí.

1. Platón: Ústava, kniha VII – výchova jako obrat duše

Následující text je upravený studijní překlad vybraných pasáží z knihy VII Platónovy Ústavy (zejména 514a–521b), pořízený pro tento materiál podle veřejně dostupného anglického překladu Benjamina Jowetta. Nejde o převzetí existujícího českého knižního překladu.

Představ si tedy lidi v podzemním obydlí podobném jeskyni, které má dlouhý vchod otevřený ke světlu po celé své šíři. Tito lidé jsou tam od dětství, spoutáni na nohou i na šíji, takže zůstávají na místě a mohou hledět pouze před sebe; pouta jim nedovolují otáčet hlavou. Za nimi, vysoko a daleko, hoří oheň. Mezi ohněm a vězni vede cesta a podél ní si představ nízkou zídku, podobnou přepážce, nad níž loutkáři ukazují své výtvary.

Představ si dále, že podél této zídky lidé nosí nejrůznější předměty, sochy lidí a zvířat z kamene, dřeva a jiných materiálů, které přečnívají nad zídku. Někteří z nosičů mluví, jiní mlčí. Věžňové by tedy ze sebe samých i ze svých druhů neviděli nic jiného než stíny, které oheň vrhá na protější stěnu jeskyně. Totéž by platilo o nesených předmětech. Kdyby spolu mohli hovořit, nepokládali by snad za skutečnost právě to, co vidí? A kdyby jeskyně vracela ozvěnu, nepřisuzovali by hlas procházejícího nosiče stínu, který právě mívá jejich zrak? Pro takové lidi by pravdou nebylo nic jiného než stíny umělých věcí.

Uvaž nyní, co by znamenalo jejich osvobození z pout a vyléčení z nevědomosti. Kdyby byl jeden z nich náhle odpoután, nucen vstát, otočit hlavu, jít a pohlédnout ke světlu, působilo by mu to bolest. Oslnění by mu bránilo rozeznat věci, jejichž stíny předtím viděl. Co by odpověděl, kdyby mu někdo řekl, že dříve hleděl jen na prázdné zdání, kdežto nyní je blíže skutečnosti a vidí správněji? Nebyl by zmaten? A nepokládal by věci, které viděl dříve, za pravdivější než ty, které se mu ukazují nyní?

Kdyby byl pak nucen hledět přímo do světla ohně, bolely by ho oči a obracel by se zpět k tomu, co dokáže vidět. A kdyby jej někdo násilím táhl vzhůru po strmé a drsné cestě a nepustil jej, dokud by ho nevyvedl na sluneční světlo, nebyl by rozhněvaný a netrpěl by? Jakmile by vyšel na světlo, měl by oči plné záře a zpočátku by nebyl schopen rozeznat nic z toho, co se nyní nazývá skutečností.

Potřeboval by si zvyknout. Nejprve by nejsnáze rozeznával stíny, potom odrazy lidí a ostatních věcí ve vodě, později věci samé. Poté by mohl v noci pozorovat nebeská tělesa a oblohu a snáze hledět na světlo hvězd a měsíce než ve dne na slunce. Nakonec by byl schopen hledět na slunce samo, nikoli pouze na jeho obraz ve vodě či na jiném místě, ale na slunce takové, jaké je, na jeho vlastním místě.

A potom by usoudil, že právě slunce způsobuje roční období a léta, spravuje vše ve viditelném světě a je určitým způsobem příčinou všeho, co on a jeho druhové dříve viděli. Když by si vzpomněl na své někdejší

obydlí, na tamější vědění a na své spoluvězně, nepokládal by se za šťastného pro svou proměnu a nelitoval by ostatní? Pocty a uznání, které si vězni navzájem udělují za nejbystřejší rozpoznávání stínů, by pro něj ztratily cenu.

Kdyby se však takový člověk znovu vrátil do jeskyně a posadil se na své původní místo, nebyly by jeho oči po náhlém přechodu ze slunce naplněny tmou? A kdyby měl znovu soutěžit s těmi, kteří nikdy nebyli odpoutáni, v rozpoznávání stínů, nebyl by směšný, dokud by si jeho zrak znovu nepřivykl? Ostatní by snad řekli, že výstup vzhůru mu zkazil oči a že nemá cenu se o něj pokoušet. A kdyby se je někdo pokusil odpoutat a vést vzhůru, mohli by se mu, kdyby to dokázali, dokonce bránit násilím.

Tento obraz je třeba vztáhnout k tomu, co jsme říkali dříve. Viditelný svět odpovídá obydlí v jeskyni a světlo ohně v ní síle slunce. Výstup vzhůru a nazírání věcí nahoře můžeš chápat jako vzestup duše do oblasti poznatelného. V oblasti poznatelného je idea dobra spatřována až nakonec a jen s obtížemi; jakmile je však spatřena, je třeba usoudit, že je příčinou všeho správného a krásného, že ve viditelném světě dává vzniknout světlu a jeho vládci a v oblasti poznatelného je zdrojem pravdy a rozumu.

Výchova tedy není tím, za co ji někteří vydávají. Tvrdí, že mohou vložit poznání do duše, v níž žádné není, jako kdyby vkládali zrak do slepých očí. Naše úvaha však ukazuje, že schopnost poznávat je již v duši každého člověka. Tak jako se oko nemůže obrátit od tmy ke světlu bez pohybu celého těla, musí se i tento nástroj poznání obrátit spolu s celou duší od světa vznikání k tomu, co jest, až je schopen snést pohled na to, co je nejjasnější – a tím nazýváme dobro.

Výchova by tedy byla uměním tohoto obratu: uměním nalézt nejsnazší a nejúčinnější způsob, jak duši obrátit. Nejde o to dát jí schopnost vidět; tu již má. Jde o to, že je obrácena nesprávným směrem a nehledí tam, kam by měla. Úkolem výchovy je proto uskutečnit změnu její orientace.

Z toho plyne i zvláštní odpovědnost těch, kteří dospěli k poznání. Nemají zůstat pouze nahoře a odmítnout sestoupit zpět mezi ostatní. Obec nevychovává své členy proto, aby každý sledoval jen vlastní štěstí, nýbrž aby byli navzájem spojeni a přispívali k celku. Ti, kdo byli vychováni k filosofickému poznání, mají proto znovu vstoupit do společného života, naučit se vidět i v jeho šeru a nést svůj díl odpovědnosti za obec.

Smyslem vzdělávání tedy není pouze soukromý prospěch jednotlivce. Poznání mění způsob, jakým člověk rozlišuje skutečnost, dobro a vlastní povinnost. Výchova je pohybem celé osoby: vyžaduje odvrát od navyklého, zkušenost nejistoty a námahy a nakonec také návrat k druhým. Ten, kdo poznal více, nezískává jen výsadu; získává závazek.

2. Gert Biesta: vzdělávání, subjektivost a svoboda

Jako současný protipól platónskému podobenství uvádíme holandského, anglicky píšícího autora Gerta Biesta, zejména jeho článek „Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited“ (Educational Theory, 2020, 70(1), 89–104). Článek je publikován jako Open Access (CC BY 4.0). Níže je didakticky zkrácená česká rekonstrukce argumentu, nikoli překlad celého článku. Originál je příp. k dispozici ke stažení na webu.

Biesta odmítá redukovat vzdělávání na „učení“. Samotné slovo učení totiž neříká, co se má člověk učit, proč se to má učit ani od koho. Vzdělávání je naproti tomu vždy normativní: obsahuje rozhodnutí o obsahu,

účelu a vztazích. Proto nelze jeho kvalitu posuzovat pouze podle toho, zda učení proběhlo nebo zda byly dosaženy předem stanovené výsledky.

Účely vzdělávání Biesta rozlišuje ve třech vzájemně se překrývajících oblastech. Kvalifikace poskytuje vědění, dovednosti a dispozice, které člověku umožňují něco dělat. Socializace uvádí novou generaci do existujících tradic, kultur, profesních a společenských řádů. Subjektifikace se však ptá na něco jiného: zda člověk může existovat jako subjekt vlastního života a jednání, nikoli pouze jako objekt záměrů a zásahů druhých.

Právě subjektifikace otevírá otázku svobody. Svoboda zde není chápána jako možnost dělat cokoli, co si jedinec přeje. Jde spíše o schopnost vstoupit do světa jako jednající subjekt a současně se vyrovnávat s tím, že svět obsahuje také jiné lidi, jejich iniciativy a jejich svobodu. Vzdělávání proto nemůže být výrobním procesem, v němž pedagog podle předem stanoveného obrazu zhotovuje žádoucí osobnost.

Tato perspektiva problematizuje představu, že vzdělavatel předem ví, čím se má vzdělávaný stát. Jestliže je cílem také subjektivost, musí vzdělávání připustit možnost, že student odpoví jinak, než učitel očekává. Pedagogické jednání tak vždy obsahuje prvek rizika. Bez něj by bylo možné dosáhnout nanejvýš přizpůsobení či produkce předvídatelného chování, nikoli svobodného jednání.

To ovšem neznamená, že by učitel měl ustoupit a ponechat dítě samo sobě. Biesta kritizuje i představu, podle níž je dobré vzdělávání jednoduše „student-centred“ a úkolem učitele je pouze podporovat individuální preference žáka. Vzdělávání přináší setkání s něčím, co přichází zvenčí: s věděním, tradicí, problémem, druhým člověkem či odporem reality. Právě takové setkání může narušit uzavřenost jedince do jeho vlastních přání.

Otázka vzdělávání proto není jen „Co chci?“, nýbrž také „Je to, co chci, žádoucí?“ a „Může moje jednání existovat ve světě společně s jednáním druhých?“ Pedagog zde nevede žáka k předem definovanému ideálu člověka, ale vytváří podmínky, v nichž se žák může setkat s touto otázkou a převzít odpovědnost za vlastní odpověď.

Z tohoto hlediska je vzdělávání událostí, jejíž výsledek nelze zcela zajistit technickými prostředky. Učitel může představit obsah, klást otázky, přerušit samozřejmost, vyzvat studenta k odpovědi a nést odpovědnost za pedagogickou situaci. Nemůže však legitimně nahradit studentovu odpověď svou vlastní. Tam, kde je výsledek plně naprogramován, se prostor pro subjektivost zmenšuje.

Biesta tím nepopírá význam kvalifikace ani socializace. Tvrdí však, že vzdělávání musí stále posuzovat jejich vztah k subjektifikaci. Dobře kvalifikovaný a úspěšně socializovaný člověk ještě nemusí být někým, kdo jedná jako subjekt a nese odpovědnost za svůj způsob existence ve světě. Pedagogický úsudek proto spočívá v hledání přiměřené rovnováhy mezi těmito třemi účely.

3. Osa sporu o normativní strukturu výchovy – námět k diskusi

- Je výchova především obrácením člověka k pravdě a dobru, nebo musí ponechat otevřenou otázku, čím se vzdělávaný stane?
- Smí pedagog vědět lépe než žák, kam má být jeho „duše obrácena“? Kde končí výchova a začíná paternalismus?

- Je Biestova subjektifikace slučitelná s Platónovou představou objektivního dobra, nebo stojí na odlišném pojetí svobody?
- Potřebuje výchova závazný obraz dobrého člověka a dobré společnosti? Co se stane, pokud jej nemá?
- Je odpor žáka vůči výchovnému záměru selháním vzdělávání, nebo může být právě projevem subjektovosti?
- Jak by oba přístupy posoudily dnešní důraz na kompetence, měřitelné výsledky a individualizaci vzdělávání?

4. Prameny

Plato. Republic, Book VII, 514a–521b. English translation by Benjamin Jowett. Public-domain source: Project Gutenberg / Wikisource editions of Jowett's translation.

Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>

Biesta, G. (2024). Taking Education Seriously: The Ongoing Challenge. *Educational Theory*. Doplňková četba k trojici qualification–socialization–subjectification.