



Má význam brániť „neproduktívne“ vzdelávacie obsahy v dnešných časoch?

ZUZANA DANIŠKOVÁ

Jedným z prejavov oslabovania pozornosti k učivu vo vyučovaní je značne vábivý dôraz na mäkké zručnosti, a s tým súvisiaca kumulácia textov tematizujúca okrem nich aj kľúčové kompetencie. Tie sa však medzičasom stali univerzálnym zaklínadlom. Pupala (2004) kedysi satiricky poznamenal, že záverečné a kvalifikačné práce sa predbiehajú v tom, ktorá ponúkne humanistickejšiu podobu vyučovania – dnes môžeme vysloviť podobný súd aj o kompetenciách či zručnostiach adorovaných na rôznych úrovniach pedagogického diskurzu. Existujú však aj varovania, ktoré upozorňujú na takéto následné sploštenie poslania školy. Autori potom metaforicky školu prirovnávajú k učilištiu, k továrni, k prípravke pracovných síl pre kapitál, či k pobočke súkromného sektora (napr. Rybák, 2012). Týmto textom sa pokúšame ukázať opodstatnenosť „neproduktívnych“ vzdelávacích obsahov a pomôcť tým rehabilitovať netriviálnosť a významnosť formálneho školského kurikula. Pokúšame sa sumarizovať, prepojiť a pripomenúť argumenty, ktoré nachádzame roztrúsené na rôznych miestach, pričom práve téma obsahov vzdelávania ich navzájom prepája.

1. OBSAHY PRE OTVORENIE NÁHLADU

Najčastejší argument, ktorý zaznieva v prospech reformy obsahov, je poukazovanie na ich zastaranosť a nepotrebnosť s odôvodnením iných spoločenských podmienok. Ak sa pozrieme na rôzne vládne, ale i mimovládne stratégie, ktoré chcú udávať tón ďalšiemu vývoju v oblasti vzdelávania, je možné sa presvedčiť, že formulované obavy nad vytrácaním obsahov nie sú žiadnym akademickým rojčením. Často sa opakuje nedostatok rozvoja mäkkých zručností, prílišná akademickosť predmetov, neprimeranosť teoretizovania na úkor aplikácií a prepojenia na prax. Každá epocha v sebe nesie zmeny voči minulosti, kedy sú jedny idey vystriedané inými – nejde však v tomto prípade o falošnú argumentáciu, ktorá modernosťou a „novosťou“ zakrýva pragmatickosť a utilitarizmus vzdelávania, ako ho popísala už Arendtová (1994)? Tieto determinujú filozofiu vzdelávania a spôsobujú to, čo dnes nazýva Scruton (2005, s. 156) „revolúciou relevancie“ – kedy sa o významnosti toho, čo sa v škole učí, uvažuje



výsostne v spojitosti s bezprostrednou užitočnosťou.¹ Na druhej strane však možno pripustiť, že tvorcovia vzdelávacích politik² nevedia posúdiť a demaskovať ideové pozadie svojich návrhov, vďaka ktorým *poznanie*³ nie je cenené pre jeho inherentnú hodnotu, ale sa o ňom uvažuje ako o jednom z výrobných faktorov. V tomto prípade je už reč o *intelektuálnom kapitále*, pričom sa podnikateľský prístup podľa Jarvisa (Jarvis in Kopecký et al., 2013) s tým akademickým navzájom absolútne mýňa – poznanie aj učenie sa pestuje najmä procesuálne, sledujúc schopnosť „opúšťať naučené a používané v prospech niečoho nového“ (tamže, s. 96).

Ako však nájsť správnu mieru medzi transmisívnosťou a frontálnosťou, povrchnou encyklopedickosťou bez aktívnej pozície intelektu a pragmatickým kompetenčným modelom? Inšpiratívne sa nám v tomto smere javí uvažovanie J. Fialy (1993, 2000a, 2000b, 2004, 2013), ktorý tento *modus vivendi* nachádza.

Základným východiskom, ktoré následne determinuje celú argumentáciu, je chápanie vzdelania. J. Fiala na viacerých miestach odmieta definovať vzdelanie ako niečo, čo vlastníme. Nie je možné si ho kúpiť ani predávať, pretože predmetom obchodu môže byť len to, čo je výsledkom

školenia (získavanie schopností pre určité zamestnanie, napr. vedieť ostrihať psa, obsluhovať počítač, vyriešiť diferenciálnu rovnicu). Vzdelanie nemôžeme mať, ale môžeme byť vzdelaní. Vzdelanie nie je čo, ale je to *keď*... Vzdelanie nie je poznanie faktov, ale nie sú to ani zručnosti, napr. ako fakty vyhľadávať, najmä ak nevieme, čo máme hľadať a prečo. Fiala poznamenáva, že práve toto je najzávažnejším nedostatkom – učíme sa fakty a informácie ako typické odpovede, pričom však nepoznáme položené otázky a samozrejme nerozumieme tomu, prečo by sme mali niečo také vedieť. Tento nedostatok ho však neprivádza do situácie, v ktorej odmietne zastúpenie obsahov. Základná otázka neznie *čo* sa má učiť, ale „čo ostane, ak sa to všetko zabudne“ (2004, s. 70). Bez látky, obsahu, faktov, bez toho *čo*, to nemá zmysel – *čo* musí byť konkrétne vysvetlené a vyučované, ale napriek tomu, a to je najvýraznejšia a najinšpiratívnejšia Fialova myšlienka, nezáleží na tom, čo bude tvoriť toto *čo*.

Nie je potrebné odprezentovať „celú látku predmetu“, ktorá ostane „mŕtvymi listami na hladine rybníka“ (Bergson, 1939, s. 42), ale vybrať niekoľko miest a zostať pri nich tak dlho, pokiaľ sa neotvorí svet matematiky, literatúry

¹ Sledovať relevanciu vo vzdelávaní je chiméra – je možné dnes povedať, čo bude relevantné v kontexte záujmov žiaka o niekoľko rokov?

² Je pomerne zložité pomenovať túto skupinu ľudí jednoznačnejšie, pretože dnes sa odborníkom na vzdelávanie, ktorý dostane možnosť participovať na tvorbe politik, môže stať rovnako vážne akademik, ako aj učiteľ s dlhoročnou praxou, či absolvent všeobecného odboru verejnej politiky majúci skúsenosti s prácou v ľubovoľnom think tanku. Kombinácia ekonóma a experta verejnej politiky produkuje následne dokumenty adorujúce zručnosti a kompetencie bez ohľadu na materiál. Avšak domnievame sa, že práve takýto experti a odborníci priamo svojou prácou dokazujú scestnosť vlastnenia zručností bez ohľadu na obsah, ktoré je možné flexibilne aplikovať.

³ Na tomto mieste by český pojem *vědění* vystihol omnoho viac, ale slovenčina jeho obdobu nepozná.



či dejepisu.⁴ Toto otvorenie svetov sa deje cez veľmi konkrétne fakty – inak by k tomu neprišlo, ale na nich samotných nezáleží. Nie je postačujúce svety rôznofarebne a vyčerpávajúco popísať, je potrebné v nich pobývať, aj keď len chvíľu a nie nevyhnutne v hlavnom meste pre prežitie krásy, inakosti, tajomstva. Táto cesta nie je priamočiarym procesom a treba ju zahájiť včas, lebo ak sa otvorenie neuskutoční v pravú chvíľu, už nikdy nemá šancu. Nie je pravdou, že ak toho naučíme málo, budú toho málo vedieť – malé príčiny môžu mať veľké následky. Preto je úlohou učiteľa a školy dať možnosť preniknúť do ducha predmetu, umožniť stretnutie, dotyk a vstupom do týchto svetov ukázať na jednej strane ich odlišnosti a krásu, ale na strane druhej to, čo sa dnes zdôrazňuje často – vyvolať iskru, túžbu, odhaliť zárodok vznikajúcich dispozícií, lebo nie každému *sa ukáže* napr. v matematike, čo je v tom svete za vzorcami, vetami, dôkazmi. Takéto poznanie a pochopenie celku/idey neskôr umožní zoradenie a doplnenie podrobností/poznatkov, pretože ak sa to raz podarilo, existuje nádej, že sa tam v prípade potreby vieme vrátiť.

V takto ponímanom vzdelávaní na jednej strane identifikujeme individuálne talenty a preferencie bez bezobsažných a floskulovitých diskusií o individualizácii vzdelávania, na druhej strane tento prístup produkuje aj rozvoj toho, čo má byť pred-

metom školenia – zručnosti a schopnosti. Generické kompetencie sú totiž vedľajším efektom otvoreného vzdelávania, ako ho nazýva sám Fiala. Škola nemá odprezentovať sumár encyklopedických poznatkov, ale nesmie sa ich ani vzdať a uletieť na druhú stranu *soft skills*, pretože „vzdelanie je schopnosťou rozumieť, nikdy nie je látkou samou, ale je vždy nad látkou; nie je objektívne, ale vždy osobné, subjektívne; nie je možné ho mať. Nie je poznaním o veciach, ale je zmyslom pre toto poznanie“ (Rosenzweig in Fiala, 1993, s. 11). Fiala v jednom texte spomína prednášky, ktoré sa podarilo zachytiť K. Čapkovi – venovali sa dejinám francúzskej literatúry a prednášal ich F. X. Šalda. Dnes ich môžeme čítať v súbore jeho zväzkov pod názvom *Božský rošták J. A. Rimbaud* (1991). V týchto prednáškach sa Šaldovi podarilo na jednom jedinom básnikovi vysvetliť a zmapovať celé dejiny francúzskej literatúry – namiesto obsažných dejín poslucháči mohli pochopiť skutočného básnika a prežiť tak svet literatúry zvnútra.

2. OBSAHY PRE PREMĚNU

Prítomnosť obsahov vo vzdelávaní a špecifický spôsob ich prezentácie má potenciál vyprodukovať jedinca vzdelaného v duchu Rosenzweiga, môže pomôcť identifikovať jeho individuálne nadanie a predispozície a taktiež ho vybaví potrebnými spôsobilosťami, pretože tie sú nevyhnutným produktom otvoreného vzdelávania.

⁴ Pochopenie jedného básnika alebo básne vs. celé dejiny literatúry, dianie od Keplera k Newtonovi vs. mnoho-ročné *scientific training* vo fyzike.



Toto pestovanie rozumu je prvým zdôvodnením významnosti vzdelávacích obsahov. Avšak, čitateľ si zaiste uvedomil, že špecifický spôsob ich prezentácie je determinovaný istou perspektívou filozofovania o výchove. Obe je možné demonštrovať na nasledujúcich príkladoch geometrie a matematiky.

Geometria a matematika nie sú neúžitocnými a nepraktickými, a nemožno o nich povedať, že negenerujú zručnosti potrebné pre život, hoci im je pripisovaná abstraktnosť a teoretickosť. Grécka geometria je jedným z pilierov, na ktorých stojí naša kultúra, resp. racionálne poznanie. Nevznikla z praktických potrieb (Suvák, 2002), ale práve naopak – tým, že pochádza z túžby po poznaní a múdrosti, stáva sa užitočnou pri riešení praktických problémov. Pre Grékov predstavovala geometria propedeutickú prípravu vedeckého poznania a zároveň prostriedok kritického myslenia, pretože bola považovaná za jednu z vhodných nástrojov pre otvorenie náhľadu, k získaniu *evidentia* – názoru; preto Platónove „nikto negeometrický nech nevstupuje“.⁵ To, že my o nej dnes uvažujeme ako o prílišnej teoretickej a nepraktickej disciplíne pramení zo zlej interpretácie gréckeho *theória* a potom sa nemožno diviť tým, ktorí by ju najradšej vypustili z obsahov vzdelávania – poznaním pre Platóna je živý náhľad idey a nie poučenie o veci bez nahliadnutia jej vnútornej povahy. Geometria teda nemá byť *scientific training*, ale vhodnou príležitosťou k získaniu názoru.⁶

Podobne je to aj s matematikou – Fiala (1993) vtipne parafrázuje Rosenzweiga: matematika sa učí ako dlhá anekdota bez pointy, ktorej začiatok už všetci zabudli. Na podobu jej vyučovania vplýva filozofia matematiky (René Thom) – ak ju učíme ahistoricky, ako manipuláciu so symbolmi, opäť bude kamienkom v topánke. Pritom jej významnosť a využiteľnosť je v dnešnom svete neoddiskutovateľná: v rozhovore pre denník *Pravda* profesor matematiky K. Mikula (2016) uvádza niekoľko príkladov, ktoré ilustrujú potrebu matematiky v rôznych odvetviach (krivka na výpočet lesného požiaru, tvorba medicínskeho softvéru, projekcia funkčnej budovy), a zároveň vyjadruje nespokojnosť, že je dnes redukovaná najmä na finančnú gramotnosť. Na jednej strane je teda možné vidieť, že matematické vzdelanie sa očakáva v medicínskych, inžinierskych, ale aj IT profesiách, kde uchádzač rozhodne nevystačí s mäkkými zručnosťami, predstieraním tých tvrdých. Na druhej strane, geometria môže slúžiť študentom nielen humanitných odborov, tak ako kedysi slúžila filozofom. Anticipuje nielen cibrenie vnútornej energie intelektu, ale smeruje už aj k pestovaniu duše, ktorého cieľom je premena človeka zvnútra. Tu sa vzdelávacie obsahy starajú o to, čo čítame optikou filozofie výchovy od čias gréckeho údivu a čo Fiala (2010) nazýva „podvracaním“. V ďalšom vývoji archetypov výchovy sa táto starostlivosť o dušu objavuje u Komenského a oživuje ju aj Patočka.

⁵ Viac o možnostiach geometrie a vhladu P. Vopěnka (2011).

⁶ Názor nie je chápaný ako domnienka, ale ani ako ilustrácia vyučovania niečím vnímateľným, ale ako vhlad do určitého sveta.



Duša človeka, bez ohľadu na to, či veríme v jej smrteľnosť alebo nesmrteľnosť, je životným pohybom a vyžaduje si starostlivosť, pretože má smerovať od vonkajšieho určenia človeka, od jeho nevedomých predsudkov a bežnej situovanosti – Patočka to nazýva pohybom prijímania k slobode orientovanej na to, čo je „nad-situačné“ a „nad-ludské“ (Palouš, 1991), k pohybu prekročenia či transcencie (v zmysle sekulárnom, nie náboženskom). Táto orientácia, resp. zásadný obrat sa uskutočňuje spôsobom, ktorý Gréci pomenovali posvätným slovom *paidea* a Platón ho vysvetľuje značne populárnou alegóriou v siedmom liste Ústavu.

Komenský rozvíja svoju vševýchovu nadviazaním na grécky koncept, pričom ju definuje ako univerzálne vzdelanie (výchova aj vyučovanie) celého ľudského pokolenia smerujúce k náprave vecí ľudských (*emendatio* a *reparatio*), pretože ľudia žijú akosi „naruby“, nedbajú na to podstatné a prednosť dávajú efemérnym úžitkom a pôžitkom (ako jaskynní väzni) (Komenský, 1948). Takéto poznávanie a zotrvávanie pri partikularitách však podľa neho nezodpovedá podstate človeka, práve naopak – poznanie fragmentov má vyústiť k poznaniu celkového zmyslu, k pravde celého života. V Patočkovej (2006) interpretácii toto predstavuje obrat v živote človeka, ktorý ho vedie od zdania k bytiu, od pôvodnej nepravdy k pravde, poriadku a ľudskosti.

Patočka ešte skôr, ako číta Komenského spisy, formuluje svoju koncepciu kozmickej výchovy, ktorú nazýva pohybom pravdy. Výchova tu nie je náuka, ktorá

pripravuje k nejakému povolaniu, alebo ovláda človeka ako manipulovateľnú vec, či opracovaný materiál, ale akt, ktorým ide o jeho vnútornú premenu, ktorou sa stáva človekom. Vzdelávanie má človeka povznášať nad každodennosť, nad „tupú normálnosť“ (1996, s. 367), uvádzať ho do širšieho horizontu vyšších súvislostí. Ako slobodná bytosť nie je iba nástrojom, ktorý cibríme „drezúrou jednotlivej životnej funkcie“ (s. 390), ale vzdelávaním sa v ňom má naplňovať to ľudské.

Prizmou ekonómie a politiky môže byť takto postavená argumentácia čítaná ako vzletné a neužitočné rojčenie, pretože filozofické zdôvodnenia sú vyhodnocované ako zbytočné teoretické špekulácie. A z toho dôvodu sa musia oponenti reformných úsilí naučiť formulovať námietky o to precíznejšie, pretlmočiť Platónov alebo Komenského odkaz do obrazov, ktoré sú uchopiteľné širším a každodennejším publikom. Vezmúc do úvahy predchádzajúce dedičstvá, obhajoba nepraktických obsahov môže byť postavená na ľudskej podstate, slobode človeka a na potrebe elít.

Už Patočka (1996) cítil, že v námietke nepotrebnosti a nepraktičnosti istých obsahov je niečo nesprávneho, nezmysluplného. Uznáva, že nie všetko v škole je účelné a vhodné pre život, ale upozorňuje, že úžitok chápeme v príliš úzkom význame. Užitočné je aj to, čo človeka obohacuje fyzicky aj duševne. Duševné úžitky zasahujú človeka priamo, niečo nové v ňom otvárajú, človek sa v týchto činnostiach sám vnútorne mení. Filozofické formulácie odkazujúce k podstate človeka, k nájdeniu ľudskosti nie sú len záležitosťou kumulo-



vania teoretických konštruktov pozostávajúcich z rozličných pomenovaní, ale sú záležitosťou „najvlastnejšieho ľudského záujmu“ (Patočka, 2012, s. 70). Vzťah človeka k poznaniu predsa determinuje jeho život, jeho činnosti v súkromí, jeho vzťahy k ostatným, k obci, ako vysvetľuje Patočka. Škola nemá učiť len prostriedkom na dosahovanie určitých cieľov, ale má človeka naučiť „niečo vyššieho chcieť“ (s. 367). Potreba takéhoto bytostného vzdelania patrí k ľudskej prirodzenosti, preto nie je vhodné „ponúkať len inštruktáž v schopnostiach manipulácie“⁷ (Kratochvíl, 1995, s. 156). Tento filozofický argument nie je možné len tak ľahko odbiť, pretože ak neuvažujeme o vzdelávaní aj týmto spôsobom, nepotrebujeme školu, stačia nám organizácie a agentúry, ktoré budú ponúkať to, čo kedysi sofisti.

Určujúca kniha liberalizmu (Hayek, 2001) popisuje, že ak človeku nie je v dostatočnej miere ponechaný priestor (ekonomickej) slobody, stáva sa otrokom. Patočka (1996) však vo *Filozofii výchovy* upozorňuje, že aj bezprostredne prakticky zamerané školské vzdelávanie privádza jedinca do neslobody, kedy slúži len prostriedkom. Je nahliadajú prizmou materiálneho blaha, kedy mu je odovzďavaný ako najpodstatnejší ľudský cieľ jeho budúca úspešnosť. Cieľ a zmysel jeho života tak nestojí nad ním, ale sa stáva jeho pokorným sluhom. Nesloboda človeka môže byť predsa vyjadrená aj navonok neviditeľnými okovami.

Reformy vzdelávania v dnešnom duchu nielenže zabúdajú na podstatu človeka

a následnou redukciou ho robia neslobodným, ale môžu negatívne vplyvať aj na potenciál spoločnosti generovať a formovať nové generácie elít bez ohľadu na pôvod alebo majetok. „Čím menej zmyslu pre rozmanitosť ľudských záujmov a možností, tým ťažšie musia byť dôsledky jednostrannej praktickosti a užitočnosti pre spoločnosť“ (Patočka, 1996, s. 437), najmä v prípade závažných celospoločenských javov. Utilitárne uvažujúci človek sa len ťažko dokáže od seba odpútať a zaujať pozíciu či iné stanovisko, ktorými by formoval a kultivoval verejný priestor. Tieto očakávania vždy naplňali vzdelanci reprezentujúci elitu spoločnosti – generovali idey, určovali smerovanie alebo, ako uzatvára Liessmann (2008), rozpoznávali domnelé istoty doby ako iluzívne. Súčasný verejný priestor už zažíva situáciu pomenúvanú Fialom (2011): „o tom, čo je *epistéme*, rozhoduje dnes *doxa*“.

3. OBSAHY PRE VOĽNÝ ČAS

Ak sa vrátíme k zdôvodneniu potreby obsahov vzdelávania exponovaním podstaty človeka, natrafíme ešte na ďalšiu súvislosť, ktorú sme si pomenovali ako pestovanie vkusu. Je sytená z perspektívy kultúry, ale zároveň preniká aj do oblasti voľného času človeka.

Prvú dimenziu naznačuje Strouhal (2016) sústrediac sa najmä na zastúpenie vyššej kultúry v školskom vzdelávaní, resp. na jej postupné vytrácanie sa ožitím relativistických tendencií. Je zrejmé, že k tomu-

⁷ V zmysle kompetencií.



to javu prispieva nie malým dielom aj utilitaristický reformný diskurz. Prítomnosť „vysokej“ kultúry vo vzdelávaní však nie je zdôvodňovaná len potrebou odovzdať penzum kánonu spolu so schopnosťou orientovať sa v dejinnom vývoji veľkých diel, ale aj kultiváciou individua povýšením ho k takým formám prežívania, ktoré by mu inak mohli ostať skryté. Zaradenie Asterixa k veľkým dielam svetovej literatúry alebo prienik komiksov⁸ či súčasnej hudby mladých do inštitucionalizovaného školského kurikula je problematické nielen pre to, že škola týmto lacným nadbiehaním nikdy súboj s aktuálnym svetom médií tam vonku nevyhrá, ale najmä preto, že musí jedincom ponúknuť možnosť emancipovať sa od komunity, na ktorej je prirodzene závislý (Fabre in Strouhal, 2016). Strouhal píše: „Úlohou školy nie je utvrdzovať deti v tom, čo je pre ne samozrejmé, ale naopak pomáhať im prekonať obmedzené perspektívy, z ktorých sa pozerajú na svet, najmä pokiaľ ide o ich schopnosť nahliadať to, čo je neintuitívne, ne-prirodzené, ne-užitočné a čo bežná životná realita nijak neprovokuje poznávať“ (s. 68). Patočkove „niečo vyššieho chcieť“ teda nie je argumentom, ktorý „nahráva“ tradícii, ale naopak, stojí na strane detí a žiakov, v ktorých má škola hľadať potenciál, nadviehanie, no zároveň ich oslobodiť od tieňov,⁹

urobiť z nich aj tvorcov kultúry, nielen konzumentov, či formovať vkus a citlivosť ku kráse (*cultura animi*). Je krátkozraké domnievať sa, že žiak si nezaslúži stretnúť sa so Shakespearom alebo Mozartom len preto, že to v jeho živote remeselníka alebo podnikateľa nebude potrebovať – tvorivá sila predsa môže prameniť kdekoľvek.

Dimenzia voľného času tiež súvisí s podstatou človeka, avšak nemáme tu na mysli prostriedky voľnočasovej výchovy, ale to, čo trefne vyjadril P. Piňha (1998): „Vzdelanosť a vzdelanie sú zásadne potrebné najmä pre náš voľný čas. Zanedbávanie tejto prípravy na život sa bude čoraz viac prejavovať, a to veľmi negatívne. Bude narastať množstvo ľudí, ktorí práve nebudú mať nič na práci.“ Nie je to mimoškolská výchova, ale škola samotná, ktorá kultivuje náš voľný čas. V dávnej tradícii Grécka bol spájaný s múdrosťou – ideálom života bez práce bol plný vývoj človeka po telesnej aj duševnej stránke. Bol to čas, kedy sme oslobodený od starostí a činností zabezpečujúcich základné ekonomické a životné potreby, sme naopak slobodní pre svet a jeho kultúru. Bez ohľadu na to, či v dnešnej škole cítime istý sediment *schóle*, podstata zmyslu voľného času sa nezmenila. Pedagogika vníma význam voľnočasovej výchovy veľmi úzko, často ako prevenciu proti patologickým javom,¹⁰ avšak socio-

⁸ Petrusek (nedat.) v eseji o umení analyzuje tzv. zmyslovú formu kultúry, pričom sa dostáva aj ku komiksom, ktoré sprostredkujú Foglara či Dostojevského – sociológ sa nebojí hovoriť o infantilizácii a degenerácii. Finkelkraut (1993) hovorí o priblížení výchovy spotrebe.

⁹ Spomínané *epistème* definuje *doxa*: to, čo je dnes považované za kultúru, definuje masa / utilitárny/každodenný svet.

¹⁰ Ak aj zmieňuje seberealizačnú funkciu, tak najmä cez aspekt uspokojovania záujmov a potrieb, nie s presahom na to, čo vyjasňuje Pieper.



logický či filozofický pohľad je v mnohom plodnejší, pretože do hry vnáša aj voľný čas dospelého, ktorý sa môže nudiť rovnako ako dieťa. Pieper (1992) vo svojej eseji vysvetľuje podstatu voľného času ako prestávku potrebnú nie na to, aby človek mohol pracovať dlhšie, ale aby sa v práci, v pracovnej funkcii obmedzenej na istý výňatok reality, „realizoval ako bytosť, ktorá je zameraná na celok skutočnosti“ (s. 15). Prázdnota voľného času je vnútorným stavom duše, uvoľnením sa, odovzdaním sa, ktorá nie je určená objektívnou možnosťou dovolenky alebo víkendu – môžeme mať veľa voľného času, ale jeho priestor ostane prázdny. Voľný čas je časom sebazdokonaľovania, prostriedkom proti duševnej hrbatosti.

Uviedli sme, že sa táto podstata voľného času nemení, aj keď nie je týmto spôsobom dnes nahliadaná. V modernej spoločnosti sa totiž objavuje čosi, čo Arendtová (1994) nazýva prázdny časom. Týmto fenoménom sa zaoberala v rovnakom čase, kedy premýšľala otázky výchovy a kultúry, z čoho jednoznačne vyplýva ich vzájomná súvislosť. Prázdny čas je atribútom masovej spoločnosti, ktorý sa vyplní zábavou a spotrebou, spotrebným tovarom zábavného priemyslu – je stále časom zvyškovým, avšak je potrebné ho ukrátiť. A tak utilitarizmus každodennosti, „tyrania kalkulujúceho myslenia“ (Finkielkraut, 1993, s. 89) objavuje užitočnosť neúčelového a z pôvodne neproduktívnych nákladov sa stáva predmet zisku. Tu sa však zabúda nielen na podstatu, o ktorej referuje Pieper, ale popiera sa aj prvá vlastnosť voľného času, ktorú vymedzuje Dumazedier

(1966): voľný čas oslobodzuje – nielenže je výsledkom slobodnej voľby, ale nesie so sebou oslobodenie od (inštitucionálnych) záväzkov rôzneho druhu. Čas zábavy však nie je slobodným časom, naopak, stávame sa otrokom zábavy rovnako ako v čase zabezpečovania životných nutností.

Zdá sa, že tie nepraktické, od života odtrhnuté obsahy môžu v sebe skrývať ďalší potenciál: škola má umožniť dotyk s transcendentujúcim umením, pretože ju v tom nik iný nezastúpi. Ale tento dotyk presahuje obyčajné budovanie kultúrneho vedomia – kultivuje čas ne-zaneprázdnenosti človeka a zároveň tak sprostredkúva odkaz, že zmysel bytia netkvie vo výkone profesie (najmä u ľudí, ktorí nevykonávajú slobodné/tvorivé povolania). Sprostredkovaním nesamozrejmych obsahov (nielen kultúrnych) škola vystavuje jedinca vnímaniu pestrosti ľudských činností a výkonov, čím zároveň determinuje bohatosť jeho záujmov a úroveň jeho duchovnej prázdnoty. Vezmúc do úvahy aj stav masovej kultúry, škola môže pomôcť jedincovi rozlíšiť, že akákoľvek zábava nemusí hneď reprezentovať kultúru, hoci je vyzdvihnutá na jej úroveň.

4. OBSAHY PRE MORÁLKU

Prítomnosť vysokej kultúry v školských obsahoch však okrem pestovania vkusu a súdnosti naplňa aj pestovanie vôle. Týmto posolstvom humanitných predmetov, ktoré sú statusovo zastúpené v školskom kurikule rôzne (nielen umením samotným), sme sa podrobnejšie zaoberali v samostatnej štúdií (Danišková, 2014).



V krátkosti sa pokúsime vyabstrahovať základnú logiku uvažovania.

Ak sme na začiatku textu pracovali s príkladmi matematiky a geometrie, v závere textu sa pozrieme na ne-zbytočnosť humanitných obsahov prítomných v kurikule, pretože tieto predmety vedú suplovať etický výchovu. Už Aristoteles pri úvahách ako vychovať dobrého občana identifikuje dve oblasti – hudbu a tragédiu (2006, 2009) – ako prostriedky morálnej výchovy, pričom Scruton (2005) tento rozmer aplikuje širšie na celé humanitné predmety. Využíva pri tom Aristotelove poznanie, že „vedieť, čo konať a čo cítiť“, predstavuje praktickú múdrosť, správny úsudok (*orthos logos*) o tom, akú emóciu je treba v danej chvíli vyjadriť; vycítiť, čo si situácia vyžaduje. Kratochvíl (1995) pripomína, že tento typ výchovy sa v antike realizoval uvedením jedinca do mýtopoetickej skúsenosti napr. homérskeho eposov. Toto predstavovalo kultúrnu iniciáciu, ktorá sledovala „spoločné zdieľanie pôsobnosti reči v príbehu“ (s. 89). Mýtus tu však nepredstavuje niečo nepravdivé alebo alegorické, ale literárny žáner, ktorý človeka pouča a formuje jeho morálku.

Ak v našej perspektíve zameníme pojem mýtu za rozprávky a povesti, pochopíme ich schopnosť ovplyvňovať charakter jedinca sprostredkovaním bohatstva ľudskej skúsenosti a ľudských pocitov lásky, nádeje, zmyslu bytia (Palouš, 2008). Ak novátori vyjadrujú snahu zakomponovať mäkké zručnosti (empatia, proaktivnosť, vid. Burjan, 2017) do obsahov vzdelávania, je vhodné im pripomenúť dávnu prax.

Ich pestovanie sa nemusí uskutočňovať len výcvikom bez matérie (časté námietky voči podobe etickej výchovy), ale aj prítomnosťou „mýtu“. Jeho úloha sa však naplní, keď sa nebude učiť o ňom, ale ním. O takúto rehabilitáciu narativity sa pokúsil Hábl (2013a, 2013b) demonštrujúc efektívnosť príbehu ako didaktického prostriedku na interpretáciách Komenského Labyrintu. Tento prístup však nepredstavuje jednoduchý obrat v pedagogickom myslení, ako zmieňuje napr. Hník (2014) pre oblasť literárnej výchovy, a nezmení sa zvonku reformou, ale zmenou vnútra, ako vyššie deklaruje Fiala. Čítaním Shakespeara sa dozvieme, že existoval, stretneme sa s kvalitným literárnym žánrom, dotkneme sa hodnotného diela našej kultúry a najviac si odnesie *frónésis*.

ZÁVER

Tento text mal ambíciu ponúknuť takú interpretáciu vzdelávacích obsahov, ktorá umožňuje rehabilitovať ich význam v perspektíve súčasných (pragmatických) reformných úsilí. Uvedomujeme si, ako sme uviedli na začiatku, že kritika tradičnej školy je v mnohých smeroch opravená – školou sú otrávení žiaci, unavení sú z nej učitelia. Ešte preto však nemusíme s ľahkosťou podliehať každému vábeniu sirén a vymieňať čierne za biele, pretože nový víťaz môže prúdiť do školy aj odinakiál. Obzretie sa a znovu premyslenie istého dedičstva našej civilizácie nám môže dodať dostatok sebavedomia, ktoré vedy o výchove potrebujú, stojac voči vše-vaľcujúcemu trendu ekonomickej racionality.



LITERATÚRA:

- Arendtová, H. (1994). *Križe kultury*. Praha: Mladá fronta.
- Aristoteles (2006). *Politika*. Bratislava: Kalligram.
- Aristoteles (2009). *Poetika*. Martin: Thetis.
- Bergson, H. (1939). *Milič Čapek*. Praha: Nakl. Družstvo Máje.
- Brouk, B. (1946). *Závažnosť obecného vzdelání*. Praha: Václav Petr.
- Burjan, V., et al. (2017). *Učiace sa Slovensko*. Bratislava: MŠVVaŠ SR.
- Danišková, Z. (2014). Môže umenie vypestovať dobrého občana? Aristotelov príspevok vo svetle teórie výchovy. *Pedagogická orientace*, 24(3), 311–329.
- Dumazedier (1966). Volný čas. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 2 (3), 443–447.
- Hábl, J. (2013a). „Zčásti jinotajně, zčásti zjevně.“ Alegorie jako didaktický nástroj v Komenckého Labyrintu. *Paidea*, 10(3), 1–12.
- Hábl, J. (2013b). *Učit (se) příběhem*. Brno: Host.
- Hayek, H. A. von (2001). *Cesta do nevoľníctva*. Bratislava: Nadácia F. A. Hayeka.
- Fiala, J. (1993). Idea školy střední. In S. Starkl, *Filosofie výchovy* (s. 2–18). Plzeň: Aleš Čenek.
- Fiala, J. (2000a). Otevřeně vzdělávání pro otevřenou společnost. *Prítomnosť*, 3, 18–20.
- Fiala, J. (2000b). Geometrie a kritické myšlení. *Literárni noviny*, XI(10), 5.
- Fiala, J. (2004). Dělení vzdělání (dovednosti, znalosti a vzdělání). In N. Demjančuk, *Univerzita v novém miléniu* (s. 67–74). Plzeň: Aleš Čenek.
- Fiala, J. (2010). Vzdělávání jakožto podvracení. *Vesmír*, 89(10), 579.
- Fiala, J. (2011). Idea univerzity dnes. *Člověk v nových světech*. 12. výjezdni IdS Nečtiny.
- Fiala, J. (2013). *Výška. Šířka. Hloubka. Čas*. Praha: Vize 97.
- Finkelkraut, A. (1993). *Destrukce myšlení*. Brno: Atlantis.
- Hník, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Karolinum.
- Kratochvíl, Z. (1995). *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové.
- Komenský, J. A. (1948). *Vševýchova. Pampedia*. Praha: SNP.
- Kopecký, M., et al. (2013). *Věděni a učeni v globalizovaném světě: Aktéři a změny*. Praha: Filozofická fakulta UK.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědení*. Praha: Academia.
- Mikula, K. (2016). Matematiku netreba milovať, stačí ju vedieť. *Pravda*. Dostupné na <https://zurnal.pravda.sk/>
- Palouš, R. (1991). *Čas výchovy*. Praha: SNP.
- Palouš, R. (2008). Je svět (hodnotově) dvojí nebo jeden? *Paidea*, 5(2).
- Patočka, J. (1996). Filosofie výchovy. In *Péče o duši I* (s. 363–440). Praha: Oikuméné.
- Patočka, J. (2006). Komenský a *mathesis univerzalis*. In *Češi II* (s. 193–212). Praha: Oikuméné.
- Patočka, J. (2012). Problém výchovy. Podobenství o úsečce a o jeskyni. In *Platónova péče o duši a spravodlivý stát* (s. 60–72). Praha: Oikuméné.
- Petrusek, M. (nedatované). Umění a životní styl ve společnosti zjitřených smyslů. Úvahy stárneucího konzervativce. *Kritika & kontext*, 16(44), 10–15.



- Pieper, J. (1992). *Volný čas / vzdělání / moudrost*. Praha: Křesťanská akademie.
- Pítha, P. (1998). O přípravě na život v společnosti. Prednáška na konferencii *Partners in Europe: Learning Together – Building the European House of Education*.
- Pupala, B. (2004). *Narcis vo výchove*. Bratislava: Veda.
- Rybák, D. (2012). Addenda k problému korupce a smyslu vzdělání. *Paideia*, 9(3–4), 1–13.
- Scruton, R. (2005). *Estetické porozumění*. Brno: Barrister & Principal.
- Strouhal, M. (2016). „Medzi Ifigenií a Asterixem“. K problematice kulturního aristokratizmu a relativizmu ve vzdělávání. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek* (s. 58–82). Praha: Karolinum.
- Suvák, V. (2002). Úvodné poznámky k diferencii teoretického a praktického. In V. Suvák (Ed.), *K diferencii teoretického a praktického II* (s. 7–22). Prešov: Filozofická fakulta PU.
- Šalda, F. X. (1991). *Šaldův zápisník II*. Praha: Československý spisovatel.
- Vopěnka, P. (2011). *Úhelný kámen evropské vzdělanosti a moci*. Praha: Práh.

Mgr. Zuzana Danišková, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, katedra školskej pedagogiky;
e-mail: zuzana.daniskova@truni.sk