

Pedagogická láska a prosociálnost

Lumír Ries

Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě

Abstrakt: Studie se zabývá pedagogickou láskou ve vztahu k prosociálnosti ve výchově. Z jednostranně scientně zaměřených odborných pedagogických textů se vytrácí slovo láska. Avšak významní pedagogičtí myslitelé minulosti i současnosti pokládají lásku za základ každé edukace. Zatímco prosociálnost postihuje především behaviorální stránku lidských vztahů, láska míří do úrovně niterné. Velké pravdy o hloubce antropologického fenoménu láska nutno hledat ve filosofii. Filosofické názory na lásku v životě člověka, v jeho individuálním a sociálním bytí, názory myslitelů od antiky po současnost jsou pro pedagogiku východiskem rozumění lásce ve světě edukace.

Klíčová slova: mezilidské vztahy, láska a etické hodnoty, etické sebeutváření člověka, transcendence, výchova srdcem, ordo amoris, láska jako umění, ens amans, radikální etické postoje

1 Úvodem

Úvodem nutno konstatovat, že se ze současného pedagogického diskurzu jaksi vytratil fenomén láska; čím se text projevuje přísněji scientně, tím méně lze očekávat, že se v něm setkáme se slovem láska. V německém *Böhmově* pedagogickém slovníku se v hesle *pedagogická láska* uvádí, že v situaci profesionalizace a přibývajících „zvědečťování“ a plánování edukace je tento osobní aspekt často pokládán za předvědecký nebo nevědecký. Nicméně dané slovníkové heslo končí konstatováním, že na lásku nelze rezignovat, nemá-li se výchova a škola vystavit nebezpečí, že výchova bude nelaskavé formování člověka (Böhm, 1988, s. 386).

Setkáváme se s tím, že láska je věc – v případě ohleduplné argumentace – pojmově nesnadno uchopitelná; ale také, že je to již vlastně anachronismus: reflektujeme dnes výchovu jinak než sv. Augustin v hlubokém křesťanském středověku nebo Pestalozzi na přelomu 18. a 19. století; nechybí názor, že slovo láska je zdiskreditováno, zbanalizováno atd.

A tak nejen v teoretické pedagogické produkci, ale také v oficiálních dokumentech adresovaných učitelstvu, například o otázkách vzdělávacího kurikula, o různých změnách koncepce, cílů, obsahu, metod edukace se nenalezne slovo

láska; a to ani tam, kde jde o preprimární školu, o výchovu dětí předškolního věku.

Chceme se v této stati u zmíněné skutečnosti zastavit a s oporou o názory některých významných myslitelů – filosofů a pedagogů – ukázat na významnost lásky, pedagogické lásky pro současnou pedagogickou teorii a edukační praxi.

2 Láska nebo prosociálnost

Tažme se nejdříve, zda lze nahradit *pedagogickou lásku* fenoménem *prosociálnosti*, se kterým se teď často setkáváme a který je dobře uchopitelný psychologickým pojmovým aparátem a pedagogicky snadno aplikovatelný. Je zřejmé, že psychologické a edukační zřetele prosociálnosti, jak je propracoval Roche Olivar (1992), nabízejí zdůvodněnou metodiku postupu k pozitivním mezilidským vztahům, jsou slibnou cestou základů etického sebeutváření žáka (a učitele!). Jsme ve světě definovatelných a dokonce i měřitelných jevů a dějů.

Čím vším je fenomén láska ve srovnání s prosociálností „zatížen“, kde všude hrála láska roli? Uveďme v prostoru naší kultury alespoň mytologii, filosofii, starozákonní a zvláště novozákonní texty, judaistickou, křesťanskou teologii a náboženskou praxi, poezii, prózu, dramatickou tvorbu a divadlo celých staletí, film, folklór; ale je to i populární píseň a produkce masové kultury, někdy značně pokleslá.

A položíme si otázku: Je tato „kulturní zátěž“ ležící na lásce svou komplikovaností pro teorii edukace jen těžce dostupnou nevýhodou, nebo naopak příslibem hlubšího, hlubinného náhledu na otázky existenciálního, etického sebeutváření žáka (a zase i vychovatele, učitele a – rodiče)? Vždyť všechny subjekty výchovy jsou vystaveny působení jmenované kulturní tradice vázané na věc lásky včetně intervence kolektivního a individuálního nevědomí, působení archetypů. Není tedy rezignace na tento komplikovaný kulturní materiál vlastně pohodlím tvůrců pedagogické teoretické reflexe? (Nebo má současná pedagogika jako věda nežádoucí epistemologická omezení?)

Jakkoliv je láska fenomén mnohoznačný, komplexní, nechybí pokusy zmocnit se ho vědecky. Uveďme alespoň významný spis, v němž Fromm (1967) přistoupil k lásce jako psycholog, psychoanalytik, sociolog a filosof. Jestliže tento přístup nedosáhne na všechny nuance, tajemství zkoumaného fenoménu, je to podobné jako scientní přistupování ke všem aspektům člověka, jeho bytí, jeho kultury. Kde jde o člověka, jeho duši, tam je prvek tajemství; definování je

vždy jen přibližováním k žitému bytí; takže k jedné věci existuje nezřídka více přístupů, více definicí.¹

Jestliže Roche Olivar zachází ve vzpomínaném díle s fenomény empatie, aserativity, agrese atd., není jejich definování vystaveno rovněž jisté redukovanosti ve vztahu s živým fungováním v lidském sociálním dění? (I když jistě redukovanosti ne tak veliké jako při definování lásky.) Goethovo – a Faustovo – konstatování o šedivosti každé teorie ve srovnání se zeleným stromem života neplatí jen pro zde uvažovanou lásku.

Chceme-li rehabilitovat „zelený strom“ lásky v pedagogické teorii a praxi, uveďme alespoň skutečnost, že láska přesahuje do onoho hlubinného a vysokého v člověku, kam nedosáhnou některé behaviorální fenomény, na nichž staví namnoze prosociálnost. Přitom i v prosociálnosti je přesažné, transcendentní. Transcedence prosociálnosti má však pouze dimenzi horizontální: TY nebo MY přesahuje JÁ – mne: druhý je víc než já. Láska má i rozměr vertikály přesahu. Podle Buberu míří každé opravdové, hluboké JÁ-TY také vzhůru, k božství²: „Podvojnost Já a Ty dochází svého završení v náboženském vztahu“ (Buber, 2002, s. 40).

3 Humánní výchova srdcem

V osvícenské době dominujícího racionalismu přišel duchovně revoltující *Jean Jacques Rousseau* s ideou *humánní výchovy srdcem* ve shodě s přírodou a přirozeností člověka, s ideou literárně ztvárněnou v geniálním pedagogicko-filosofickém a pedagogicko-uměleckém díle *Emil*. U Šaldy čteme: „Dílem Rousseauovým jest, že cit byl uznán za samostatnou stránku lidské duše, za cosi staršího, silnějšího a původnějšího než rozum, a že do něho byly odtud kladeny kořeny lidské bytosti“ (Šalda, 1947, s. 26).

Tažme se, zda je rozumění lásce jako základu všech základů jakékoliv výchovy, jak se s tím setkáváme u řady pedagogických myslitelů, něčím, co bychom neměli ani dnes pominout. Co o tom říká zmíněný *Johann Heinrich Pestalozzi* v době velmi zjitřetřené společenské situace Evropy?

Evropu nezachrání a nemůže zachránit nic jiného, než odhodlaný návrat k zásadám, které *souhlasí s lidskou přirozeností* (...) Avšak jen *odváděním* dítěte od jeho vnějšího okolí a vnějších poměrů

¹ Budil (1995) uvádí, že v práci Kraebera a Kluckholma z r. 1952 je 161 definicí kultury. Budil soudí, že od té doby se jejich počet velmi rozmnožil.

² Což si může neteista, agnostik, ateista „přeložit“ jako univerzum, nejvyšší hodnota atd.

zpět do nejvnitřnější svatyně jeho bytosti může poskytnout jeho výchově k lásce a síle neklamný a v každém nebezpečí osvědčený základ (...) Pokládám všechny vlohy ducha, umění a poznání, kterými přirozenost oplývá, za pouhý prostředek srdce a jeho božského povznesení k lásce. Jen v povznesení člověka vidím možnost výchovy člověka k lidskosti. Láska je jediným, věčným základem výchovy naší přirozenosti k lidskosti (Pestalozzi, 1956, s. 142–144).

Není tato filosoficko-pedagogická reflexe cesty záchrany Evropy na přelomu 18. a 19. věku platná pro Evropu a svět začátku 21. století?

Uvedme některé novější příklady výchovy srdcem. Láska je jedním z pilířů duchovního konceptu pedagogiky *Rudolfa Steinera*. „V cítící duši prožívá člověk primárně a centrálně své vlastní bytí. Zde je určována jeho nejhlubší lidská hodnota.“ „Stojíme před stupnicí změn, která začíná vitální libostí a dosahuje svého vrcholu v nejvyšší síle lásky“ (Lievegoed, 1992, s. 135 a 138).

U nás bychom neměli zapomenout na dílo *Přemysla Pitterra*, na jeho Milíčův dům v Praze na Žižkově. V 30. letech minulého století přišel do tohoto jeho výchovného zařízení *Ferdinand Krch*, dříve vedoucí evropsky proslulého Domu dětí v Horním Krnsku. Setkání dvou významných českých pedagogických humanistů bylo začátkem teoreticky propracovaného a prakticky realizovaného systému *výchovy srdcem*, jejímž cílem bylo, aby se dítěti „zalíbilo být dobrým“. Uvedme alespoň, co říká Pitter o zpětném darování lásky dětí vychovatelům. „Naši lásku splácely nám děti takovou měrou, že stačilo projevit bolest nad neposlušností toho či onoho hochy nebo děvčete, aby nám vzápětí učinili pomýšlení“ (Kosatík, 2009, s. 154).

Polák *Janusz Korczak*, lékař, spisovatel, pedagog, jehož jedna z knih má název *Jak milovat děti*, nebyl jen tvůrcem zcela mimořádného výchovného systému, který uplatňoval ve svém zařízení pro osiřelé židovské děti, byl i mučedníkem, jenž své děti neopustil a šel s nimi na smrt v nacistickém koncentračním táboře.

Také ve složitých poměrech sovětské ideologicky indoktrinované školy a pedagogiky nechyběla vynikající myslitelská osobnost *Vasilije Aleksandroviče Suchomlinského*, který své teoretické dílo i vzdělávací praxi ve své pavlyšské škole založil na pedagogické lásce. „Neboť láska k dítěti je v našem povolání tělem a krví vychovatele jako síly schopné působit na duchovní svět druhého člověka. Pedagog bez lásky k dítěti se podobá pěvci bez hlasu, hudebníkovi bez sluchu, malíři bez citu pro barvu.“ „Milovat dítě znamená ochraňovat jej před zlem,

jež je ještě kolem mnohých dětí v životě (máme na mysli především rodinu³) (Antologija, 2002, s. 25–27).

V postsovětském Rusku, ve společenské a morální situaci ne právě jednoduché, vytvořil systém *humánní pedagogiky* náš současník *Šalva Amonašvili*. Kořenem duchovní koncepce této pedagogiky je fenomén lásky. „Člověk . . . , který poznává svou nesmrtelnou podstatu, to projevuje tím, že miluje, tvoří dobro, poznává svět a lidi, všechno kolem, je lidský, spravedlivý.“ Vzdělání „povede žáky k tvoření dobra, učí je, jak se to dělá, . . . bude v nich pěstovat lásku“ (Amonašvili, 2008, s. 60–61). Amonašvilho humánní pedagogika má značný ohlas mezi učitelstvem a pedagogickou veřejností. Podporována je také z vědeckých i uměleckých kruhů a – což je pro její šíření zvláště důležité – z vysokých politických a státních míst.

4 Náhledy na lásku

Jaké náhledy na lásku mohou být pro vědění o výchově a pro výchovu samu (pro „zelený strom výchovy“) podnětné, inspirativní? Vyjděme v tomto uvažování z citátu ze vzpomínané knihy Roche Olivara o prosociálnosti. Říká:

Erich Fromm tvrdí, že láska je jediná skutečná potřeba lidské bytosti. Je žádoucí, aby tato skutečnost byla nejzákladnějším bodem každé výchovy. Všichni chápeme tuto potřebu. Hovoří o ní psychologové, pedagogové i jiní odborníci v humanitních vědách. Je to potřeba, která doprovází člověka po celý život. (Roche Olivar, 1992, s. 32)

Tento postoj protagonisty prosociálnosti nás utvrzuje v mínění, které jsme nabyli při čtení jeho knihy: takto vykládaná prosociálnost je proniknuta (blíže řečeno) láskou. Zkoumáním prosociálnosti jsou poznávány postoje, způsobilosti mezilidských vztahů, detailně analyzovány a hodnoceny rozmanité projevy chování jako „povrchové struktury“ mezilidských vztahů; avšak láska jako hlubinný základ těchto jevů je tam latentně přítomna.

Co užitečného můžeme pro rozumění lásce jako pedagogické lásce připomenout z myšlení *Ericha Fromma*? Láska je mu odpovědí na existenciální úzkost, na osamocení. Jsou také jiné odpovědi – život v přepychu, asketické odříkání, pracovní posedlost, umělecká tvorba, závislosti, symbiotická spojení . . . Rozšířenou falešnou odpovědí v současné kultuře je konformismus (Fromm,

³ Podle ducha autorova nekonformního pedagogického myšlení se můžeme jen domnívat, že v závorce zpřesněné zlo, jímž je dítě obklopeno, je ústupek nebo kompromis, jímž vyhověl vydavateli nebo kritice z míst oficiální pedagogiky.

1967, s. 15 n.). Láskou, oním zážitkem spojením, jímž je láska, lze jako jedinou cestou dospět k „tajemství“ člověka, duše člověka. „V aktu lásky, setkávání, v aktu pronikání jiného člověka nacházím sám sebe, objevuji nás oba, objevuji člověka“ (s. 29).

Podle Fromma *překračuje akt lásky meze myšlení*. To však není útěk do jednostranné iracionality, odmítající racionálně. Myšlenkové poznání, tedy například vědecké poznání psychologické, je podmínkou pro plné poznání cestou lásky. Láskou tedy člověk překračuje, transcenduje myšlenkové poznání. Fromm ozřejmuje svou argumentaci meze myšlení jistou analogií aktu lásky k bohu. Konvenční západní teologie chce poznat boha, „tajemství“ boha myšlením; mystika jako zážitek spojením s bohem, s „tajemstvím“ boha nemusí zavrhnout teologické myšlení, radikálně je však překračuje oním zážitkem přímého spojením (s. 30); máme tedy analogii: psychologické myšlenkové poznání „tajemství“ člověka překračované láskou, teologické myšlenkové poznání „tajemství“ boha překračované mystikou.

Ve Frommově citované práci nalezneme i výpovědi, jimiž se prezentuje jako psycholog a které jsou blízké nálezům ze zkoumání prosociálnosti. Láska je dávaní, *aktivní péče o život a růst toho, co milujeme*; péče a starostlivost v sobě zahrnuje *odpovědnost*; aby se odpovědnost nezvrhla v panovačnost a majetnictví, je další složkou lásky *úcta*, ctít toho druhého takového, jaký je; podmínkou potom je *znalost*; znalost jako složka lásky nezůstává na povrchu, nýbrž proniká do hloubky, k jádru (s. 26 n.). Také Frommovo rozlišování předmětů (druhů) lásky je pro rozumění povaze lásky významné: bratrská láska, mateřská láska, erotická láska, sebeláska, láska k bohu (s. 39 n.). Pedagogická láska jako vztah vychovatele a chovance má především povahu bratrské lásky, v mateřské škole a v nižších třídách primární školy též mateřské lásky. Svou relevanci má také autorovo rozlišování lásky mateřské a otcovské. Zatímco první jmenovaná je nepodmíněná, otcovská láska je podmiňována tím, co otec od dítěte očekává. I to je situace vztahu učitel – žák.

5 Podněty z filosofie, religionistiky, náboženství

Filosofie, religionistika, náboženství přináší velké pravdy o hloubce lásky. V naší kultuře je nejpřímější cesta hledání hloubky lásky u židovsko křesťanských kořenů této kultury. V *talmudu* nalézáme tato slova o bliženecké lásce: „Když někdo zachrání jediný život, je to, jako by zachránil celý svět; když někdo zničí jediný život, je to, jako by zničil celý svět“ (Fromm, 1967,

s. 18). A křesťanské pojetí lásky vychází ze dvou největších přikázání, jak je tlumočí Ježíš: „Miluj Hospodina, Boha svého celým svým srdcem, celou svou duší a celou svou myslí. To je největší a první přikázání. Druhé je mu podobné: Miluj svého bližního jako sám sebe. Na těch dvou přikázáních spočívá celý Zákon i Proroci“ (Bible, Nový zákon, Matouš 22, 34).

Z řecké filosofie vzpomeňme alespoň *Platóna*, jeho Erós. Erós je u Platóna touha po ideji krásy; snaha překonat smyslové duchovním. Lásky je mocný zdroj života, nadšení, víry vedoucí člověka k dobrým činům a k nejvyššímu poznání. V dialogu Symposion se říká ústy Sokratovými: „Proto tedy pravím, že každý muž má Eróta ctít; také sám ctím věci lásky, nad jiné jsem jim oddán i ostatní k tomu vybízím, a seč jsem, nyní i stále velebím Erótovu moc a statečnost“ (Platón, 2005, s. 58).

Řečtina je podle *Florentského* (v tlumočení *L. Naldoniové*) jazyk, který nejlépe vystihuje rozdílné podoby lásky. Tato rozdílnost je podobně jako výše uvedené Frommovo rozlišování předmětů (druhů) lásky pro rozumné pedagogické lásce významné. Jde o čtyři podoby lásky: erós, filia, storgé, agapé. *Erós* je vášnivou, žádostivou nebo smyslnou láskou; cit je tu zaměřen na vlastnosti předmětu lásky, které toužící subjekt postrádá. *Filia* je „vnitřní náklonnost k osobě“, duševní spřízněnost vlastní přátelskému vztahu. *Storgé* je klidná, nevášnivá láska charakteristická například pro vztah rodičů k dětem, pro lásku k národu, k vlasti. *Agapé* má racionální kořeny, je založena na „zhodnocování milovaného objektu“. Hodnocení milujícího je překonáním vlastních pocitů a zvyků, je založeno na svobodě vůle.“ Svoboda vůle, možnost jejího nasměrování, dává *agapé* morální podobu, jež se netýká lásky nesvobodné, za jakou je možno považovat formu lásky vyjádřenou termínem *filia* (Naldoniová, 2010, s. 19–20). Ve vztahu učitele a žáka bude pedagogická láska podle těchto charakteristik blízká podobě *storgé* nebo *filia*, zvláště pak – svým žádoucím étosem – podobě *agapé*. K podobě *erós* by měl směřovat vztah žáka k předmětu vzdělávání, k vědám, uměním, dovednostem, jimiž se ve škole zabývá. Toto hluboké citové zaujetí, vřelost, zanícení, zapálenost pro něco se má přenášet na žáka z učitele a má být způsoby učitelova vzdělávání živeno. A tak se aktem vzdělávání dostáváme opět ke vztahu učitel – žák, ke zjištění, že zanícené poznávání se koná v situaci hluboké lidské vzájemnosti.

V raném středověku je u *sv. Augustina* v duchu jeho křesťanského myšlení vyjádřeno vysoké mínění o lásce tímto krajním výrokem: „Miluj – a pak čiň, co

chceš.“ A také: „Jen láska odděluje syny světla od synů temnoty.“ Milan Machovec, z jehož monografie tyto citáty přebíráme, uvádí zajímavý postřeh o tom, jak Augustin komentuje slavný Terentiův výrok „jsem člověk, nic lidského mi není cizí“. Kdykoliv lidé slyšeli na divadle tento výrok, nadšeně tleskali, neboť – říká Augustin – „tak se totiž citu všech přirozeně dotýká společenství lidských duší, že každý se cítí spřízněn s každým“ (Machovec, 1967, s. 110, 119, 124).

Velký středověký mystik *Mistr Eckhart*, který měl právě jako sv. Augustin mimořádný vliv na novodobé filozofy (dovolává se ho také Fromm), poukázal na skutečnost, která je později zdůrazňována v řadě závažných prací o lásce, že láska je velmi komplexní fenomén, který nelze ztotožňovat s citem (není cit, není hlavně cit, není pouze cit). Mistr Eckhart ukazuje na roli vůle ve velikosti, v míře lásky: „Tady musíš uvážit, že v lásce jsou dvě věci: jedno je *podstata* lásky, druhé je *skutek* nebo výron lásky. Podstata lásky sídlí pouze ve vůli; kdo má víc vůle, má i víc lásky“ (Sokol, 1993, s. 144).

V *Komenského* filozofii člověka jako základu vši výchovy je láska nezpochybnitelná. Hned v 1. kapitole *Velké didaktiky* je o srdci řečeno: „To všechno“ – rozuměj vznešené lidství – „kž je vryto nikoli ve věřeje chrámové, ne v nadpisy knih, ne konečně v jazyky, oči, uši všech lidí, nýbrž v srdce! Toho musí zajisté dbáti všichni ti, kdo zastávají úkol vzdělávat lidi . . .“ (Komenský, 1958, s. 62 až 63).

Svým pronikavým myšlením věhlasného matematika, přírodovědce a filozofa pojednal v 17. století otázku rozumu a srdce, řádu srdce – *ordre du coeur* – *Blaise Pascal*.

Pravdu poznáváme nejen rozumem, ale také srdcem. Právě tou druhou cestou poznáváme první principy; a úsudek, který se na tom vůbec nepodílí, se jen marně pokouší je popít (. . .) Srdce má své důvody, o kterých rozum vůbec nic neví; poznáváme to z tisícerych věcí (. . .) Obojí je přehnané: vypustit rozum, uznávat pouze rozum.

A ještě výmluvný, pro Pascala charakteristický paradox: „Nic není v tak věrném souladu s rozumem jako toto odmítnutí rozumu“ (Pascal, 1973, s. 57–59).

Je-li řád tím, co pořádá, uspořádává chaos bytí, u Pascala to bylo pojmenováno řád srdce, filozof, psycholog a sociolog 20. století *Max Scheler* to nazývá řád lásky – *ordo amoris*. Pro něho je *ordo amoris* jádrem světového řádu. „Tento světový řád zahrnuje i člověka.“ Dříve než je člověk bytost myslící (*ens cogitans*) nebo bytost volní (*ens volens*), je bytost milující (*ens amans*). Podstatu lásky určuje Scheler

... jako zušlechťující a tvořivou aktivitu ve světě a nad světem (...) Miluje-li člověk nějakou věc, nějakou hodnotu, ... miluje-li přírodu..., miluje-li člověka jako přítele nebo něco podobného, vždy to znamená, že v centru své osoby vystupuje ze sebe jako z tělesné jednotky a že touto akcí a v této své akci spolupůsobí k tomu, aby tato tendence byla v cizím předmětu dovedena k specifické dokonalosti, podílí se na ní, podporuje ji a žehná jí (Scheler, 1971, s. 48–49).

Jak vidí hloubku lásky básník myslitel *Otokar Březina*? „Láska rozvila vaše smysly a dala vašemu vidění onu hloubku magické jasnovidnosti, v níž všechny věci na zemi rozkvétají do své pravé podstaty, to jest do krásy. Z hloubky mluveno, člověk vidí věci a lidi, jen když je miluje.“ Tak „milostně“ vidět všechny věci na zemi, to je ideál, k němuž má vzdělávání směřovat. A v oné kráse nutno spatřovat i zřetel etický. Neboť, jak říká Březina, v dílech mistrů, jejichž láska se rozšířila „na všechno, co žije na zemi, je tolik dobroty, spravedlnosti a při vši tragice tolik něhy“ (Březina, 1970, s. 14).

Vladimír Solovjov pokládá lásku za přemožitele egoismu. Ve svém spise *Smysl lásky* říká: „Pravda jako živá síla, která ovládá vnitřní podstatu člověka a člověka skutečně vyvádí ze lživé existence pro sebe, nazývá se láskou. Láska jako skutečný přemožitel egoismu je reálným osvobozením a záchranou individuality.“ Solovjov se vyjadřuje také ke vztahu lásky a racionality. „Láska je víc než rozumové uvědomění, avšak bez něho by nemohla působit jako vnitřní záchranná síla, která individualitu nelikviduje, ale naopak ji povznáší“ (citováno podle Naldoniová, 2010, s. 117). I když je tedy pro Solovjova láska „víc než rozumové uvědomění“, povznesení individuality člověka netkví v popření racionality láskou, nýbrž ve vnitřním „spolubytí“ obojího.

Rozumíme-li tradičně slovu srdce jako jistému symbolu lásky nebo místu lásky v nás, zdá se, že nové výzkumy ve fyziologii a psychofyziologii srdce mohou toto rozumění významně doplnit. Na mezinárodní konferenci humánní pedagogiky v Moskvě referoval Sagač o objevech rozšiřujících vědění o srdci a jeho roli v životě a činnosti člověka. Zmínil americké neurokardiologické výzkumy „srdečního mozku“, do ruštiny přeloženou knihu *Biologie transcendentního*. Uvádí pro laika udivující fakta: srdce jako mocný zdroj elektroenergie, který je 40–60krát silnější než mozek; srdce vytváří elektromagnetické pole kolem těla, které je 5 000 krát silnější než takové pole mozku; srdce je systémem myšlení, který ovlivňuje funkce mozku, je „ovladatelem těla“ (Sagač, 2007, s. 198).

6 Radikálnost pojetí lásky

Vrátíme-li se ještě k Ježíšovu příkazu dvojí lásky, neměli bychom opomenout ještě další – velmi radikální – příkaz: *milujte své nepřátele*. Neboť také tento zdánlivě paradoxní příkaz může být výpovědí o „tajemství“ lásky. Bývá mu rozuměno jako *radikálnosti pojetí lásky* vlastní křesťanství. Tento aspekt krajního etického postoje má však univerzálnější povahu. Lze jej najít též v jiných filosoficko-náboženských oblastech. V tibetském buddhismu nalezneme v textu nazvaném *Osm strof ke cvičení mysli* (11–12. stol.) tato slova: „Když jiní s nenávisťí jednají se mnou, spílají, pomlouvají, . . . budu se učit přijímat všechny ztráty a nabízet vítězství jim.“ V základním díle čínského taoismu *Tao-te-ting*, připisovaném Starému mistru Lao-c', čteme: „K dobrým jsem dobrý a k nedobrym jsem také dobrý . . . Věrným jsem věrný a nevěrným jsem také věrný . . . Povoláný žije ve světě docela tiše, ale otevírá mu své srdce.“

Radikální, zdánlivě paradoxní etické postoje nejsou neznámy ve filosofii současné. Emmanuel Lévinas zakládá bytí člověka jako spolubytí na odpovědnosti za druhého. „Jsem za druhého odpovědný, aniž od něho čekám totéž.“ A přihlašuje se k těmto výrokům Dostojevského: „Všichni jsme vinni vším a za všechny přede všemi, a já víc než ti druzí.“ „Jsme všichni odpovědní za všechno přede všemi, a já víc než ti druzí.“

Když víme o hrůzách holocaustu, vnímáme jako až neuvěřitelný zápis anonymního Žida, v němž prosí za své mučitele před smrtí v plynové komoře:

Pane, až přijdeš ve své slávě, pamatuj nejen na lidi dobré vůle. Vzpomeň si také na lidi zlé vůle. Ale nemysli přítom na jejich ukrutnosti, týrání a násilnosti. Vzpomeň si na plody, které jsme vydali na základě toho, co nám udělali. Pamatuj na trpělivost jedněch a odvahu druhých, na kamarádství, pokoru, velkomyslnost a věrnost, jež v nás rozsvítili. A jednou, Pane, dej, ať ty plody, které jsme vydali, jsou jejich vykupením. (Podrobněji o radikálních etických postojích s odkazy na prameny srov. Ries, 2008, s. 52–57.)

7 Závěrem

Závěrem můžeme říci, že prosociálnost nutno považovat za velmi dobrou, psychologicky propracovanou a pedagogicky aplikovanou cestu k dosažení eticky hodnotných mezilidských vztahů. Láska je však natolik závažný antropologický fenomén, že by neměla míjet školu, edukaci, žáka, učitele, vychovatele, rodiče. Jestliže výzkum výchovy žáků k prosociálnosti ukázal, že došlo také k pozitivní změně v sociálním chování učitelů a v mezilidských vztazích mezi učiteli, je třeba předpokládat, že také umění pedagogické lásky povede k láskyplným

vztahům učitel – žák a rovněž k dobrým vztahům mezi učiteli, jakož i učiteli a rodiči. Fromm ukázal, že láska je umění, jemuž se lze učit. Bylo by žádoucí, aby se toto umění stalo významnou součástí učitelského vzdělávání.

Svou kulturně antropologickou „zátěží“ zůstává láska pro člověka věcí vzácnou. Tento fakt by měla respektovat pedagogika jako teorie, chce-li dobře komunikovat s učiteli, vychovateli. Činí tak například výše vzpomínaný Amonašvili, když pro mezinárodní konferenci humánní pedagogiky (konanou v lednu 2010) volí téma *láska*. Možná, že o přitažlivosti pedagogické lásky svědčí i zájem o jednu publikaci, která o ní pojednává. Zatímco několikrát zmiňovaná kniha Roche Olivara o prosociálnosti vyšla v Barceloně v roce 1990, bylo v Madridu o tři roky dříve vydáno již 14. vydání knihy významného španělského myslitele Miguela de Unamuno *Láska a pedagogika*. Lze tedy usuzovat, že spojení obojího – lásky a pedagogiky – má nadále svůj význam (nejen v Rusku a ve Španělsku).

Na sám závěr zbývá jen vyjádřit přání, aby se láska vrátila do současné pedagogiky a samozřejmě do života škol a – rodin.

Literatura

- Amonašvili, Š. (2008). *Istina školy*. Moskva: Izdatelskij dom Šalvy Amonašvili.
Antologija gumannoj pedagogiki. Suchomlinskij. (2002). Moskva: Izdatelskij dom Šalvy Amonašvili.
 Böhm, W. (1988). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner.
 Březina, O. (1970). *Skryté dějiny*. Praha: Melantrich.
 Budil, I. T. (1995). *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Triton.
 Buber, M. (2002). *Temnota Boží*. Praha: Vyšehrad.
 Fromm, E. (1967). *Umění milovat*. Praha: Orbis.
 Komenský, J. A. (1958). *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Svazek I. Praha: SPN.
 Kosatík, P. (2009). *Sám proti zlu*. Praha – Litomyšl: Paseka, 2009.
 Lievegoed, B. C. J. (1992). *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar.
 Machovec, M. (1967). *Svatý Augustin*. Praha: Orbis.
 Naldoniová, L. (2010). *Erós a jeho metamorfózy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.
 Pascal, B. (1973). *Myšlenky*. Praha: Odeon.
 Pestalozzi, J. J. (1956). *Výbor z pedagogických spisů*. Praha: SPN.
 Platón. (2005). *Symposion*. Praha: Oikúmené.
 Ries, L. (2008). *Člověk a výchova*. Ostrava: Oftis – PdF OU.
 Roche Olivar, R. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
 Scheler, M. (1971). *Řád lásky*. Praha: Vyšehrad.
 Sokol, J. (Ed.). (1993). *Mistr Eckhart a středověká mystika*. Praha: Zvon.

Sagač, G. M. (2007). Gumannaja pedagogika Š. A. Amonašvili v refleksijach uma i serdca. *Tri ključa. Pedagogičeskij vestnik*, 2007, 197–198.

Šalda, F. X. (1947). *Duše a dílo*. Praha: Melantrich.

Autor

Prof. PhDr. Lumír Ries, CSc., Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, Pedagogická fakulta OU, Dvořákova 7, 701 03 Ostrava, e-mail: lumir.ries@osu.cz

Love and Prosociality

Abstract: The paper deals with pedagogic love in relation to prosociality in education. The word love keeps disappearing from pedagogic texts that are one-sidedly oriented towards scientism. However, significant pedagogues of both the past and the present times consider love to be the basis of any kind of education. While prosociality primarily affects the behavioural facet of human relations, love is aimed at the innermost level. It is necessary to look for the great truths about the depth of the anthropological phenomenon called love in philosophy. Philosophical beliefs concerning the role of love in human life, in man's individual and social existence, opinions of thinkers from the ancient times until today, provide pedagogy with the starting point leading towards understanding the role of love in the sphere of education.

Klíčová slova: interpersonal relations, love and ethical values, man's ethical self-forming, transcendence, education through heart, ordo amoris, love as art, ens amant, radical ethical attitudes

Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.

Procesy učení a vyučování jsou mnohem složitější, než se původně zdálo. Jejich zákonitosti je však nutné poznat a naučit se je efektivně využívat v pedagogické praxi. Moderní publikace zkušených pedagogů analyzuje mechanismy a typy paměti, fyziologické faktory, které ovlivňují proces zapamatování, vztah mezi pamětí a učením. Dále se autoři zabývají styly učení, problematikou individuální charakteristiky učícího se jedince a didaktickou rekonstrukcí (didaktická transformace učiva, přibližování vnitřních poznatkových systémů učícího se jedince k aktuálnímu stavu poznání). Podstatná část knihy je věnována metodám efektivního učení a vyučování a jejich praktickému využití. Publikace je určena především studentům pedagogických oborů, učitelům a všem zájemcům o efektivní učení.