

Môže umenie vypestovať dobrého občana? Aristotelov príspevok vo svetle teórie výchovyⁱ

Zuzana Danišková

Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra školskej pedagogiky

Redakci zasláno 13. 1. 2014 / upravená verze obdržena 16. 5. 2014 /
k uveřejnění přijato 22. 5. 2014

Abstrakt: Text pojednáva o význame a vklade politickej filozofie načrtnutej Aristotelom pre aktuálny kontext občianskeho vzdelávania. V prvej časti analyzuje Aristotelove uvažovanie o tom, kto je občan *polis*, ako sa občanom stáva, akými vlastnosťami má disponovať a v neposlednom rade vysvetľuje, ako sa má takýto občan vychovať. Druhá časť pojednáva o prostriedkoch takejto výchovy, ktorým Aristoteles venoval časť svojej *Politiky* a *Poetiky* – o hudbe a o tragédii. Obe sú významným prostriedkom morálnej výchovy; hudba pre jej melodický a rytmický význam, vďaka ktorému občan navyká cnostiam; tragédia ponúka možnosť očistenia sa od strachu a súcitu. V závere textu je Aristotelov koncept výchovy rámcovaný teóriou výchovy, ktorá pestuje prax mýto-poetickej skúsenosti, a ktorá môže byť odovzdávaná práve humanitnými a výchovnými predmetmi.

Kľúčové slová: Aristoteles, občan, polis, *frónésis*, hudba, tragédia, výchova, *mythos*, *logos*

Politická filozofia sa v súčasnej dobe podľa Honnetha (Honneth, 2012) nachádza v pozícii, ktorá je hodná prehodnotenia. Z rôznych dôvodov sa vzdala tradície, ktorú nastolili už klasické diela *Politeia* (Platón) či *Politika* (Aristoteles), alebo modernejší myslitelia ako Rousseau, Kant, Durkheim, či Dewey. Títo vo svojich dobách venovali úsilie analýzám ústav a štátov, usporiadaní politického spoločenstva, no zároveň anticipovali otázky súvisiace s obsahmi a metódami vzdelávania, otázky o adresátoch školskej výchovy a jej povahe. Náuka o vláde bola pre nich rovnako dôležitá ako koncepcia vzdelávania, pretože sa stretávali v analýzach o „dobrom občanovi“.

Pre potreby tohto článku je dôležitejšia z toho vyplývajúca podotázka: Prečo sa dnešná politická filozofia zdržiava otázok problematizujúcich verejnú výchovu? Honneth uvažuje najskôr o rozšírenej tzv. Böckenfördeho téze, ktorá predpokladá, že školským vzdelávaním nie je možné vybudovať tie mravné

ⁱ Text je výstupom riešenia grantového projektu KEGA 012TTU-4/2013 Reflexia obsahov primárneho vzdelávania z pohľadu rozvíjania občianskej gramotnosti.

cnosti, ktoré potrebuje demokracia pre svoje prežitie, pretože sú to cnosti, ktoré sa odovzdávajú v procese socializácie predpolitických pospolitostí. Druhým dôvodom, prečo politická filozofia stratila záujem o pedagogiku, je podľa neho negatívna skúsenosť so štátnym etatizmom a dirigizmom. Preto politická filozofia často preferuje neutralitu štátu a to aj na pôde školského vyučovania. Prečo je však nutné túto pozíciu zvážiť? Politická filozofia by nemala stratiť dôveru v hodnotu výchovy, ktorú garantuje štát, pretože by sa mohlo stať, že sa vzdá jedinečného nástroja, „pomocou ktorého regeneruje svoje vlastné morálne základy“ (Honneth, 2012, s. 435).

Na druhej strane je tu samotná pedagogika: na otázku, ako dnes vychovávať dobrého občana, ako posilňovať jeho občiansku gramotnosť¹ odpovedá preferovaním atraktívneho skúsenostného učenia², napríklad v podobe tzv. *service learning* (Stará, 2005), kedy sa v kurikulárnych aj extrakurikulárnych aktivitách cielene vytvárajú, resp. využívajú situácie, v ktorých sa u jedinca pestujú návyky rôznych foriem občianskej participácie. Tento prístup sa snaží doplniť alebo nahradiť klasický eticko-výchovný, ale aj náukový model občianskeho vzdelávania, ktorý spočíval vo výučbe poznatkov z rôznych spoločensko-vedných disciplín (politológia, ekonómia, história). Navyše, v ostatnom čase sa tento skúsenostný model dopĺňa budovaním povedomia o právach (práva dieťaťa, práva žiaka, sociálne práva atď.) ako základu občianstva. Ak by sme tento najnovší trend chceli sumarizovať, mohli by sme pri troche zjednodušenia povedať, že výchova dobrého občana sa považuje za výchovu k povedomiu o právach – poznanie nárokov jednotlivca voči štátu, resp. spoločnosti.

Cieľom tohto textu je pripomenúť klasickú antickú tradíciu, ktorá predstavu občianstva odvodzovala v prvom rade od nárokov na jednotlivca, nie na štát. Pokúsime sa krátkou rekonštrukciou Aristotelovho poňatia dobrého občana ukázať, že jeho výchova sa nedeje odovzdávaním sumáru vedomostí, ani nácvikom zručností. Aristoteles totiž vo svojej politickej filozofii popri štruktúrovaní toho „najlepšieho“ usporiadania politického telesa nezabúda ani na výchovu, ktorá sa v ňom má uskutočňovať. Príznačné je, že výchovu dobrého občana spája s pestovaním vzťahu k umeniu, pretože ono podnecuje

¹ Pojem občianska gramotnosť vyjadruje kapacitu a kompetenciu občanov chápať zmysel politického sveta, ktorá je nevyhnutným predpokladom ochoty a spôsobilosti zapájať sa do verejného diskurzu, hodnotiť či kontrolovať konanie úradov a verejnej správy (Milner, 2002, cit. podľa Zápotočná, 2011, s. 29).

² Tento model preferuje aj vzdelávacia politika EÚ.

cnosti a schopnosť správneho úsudku v rovine praktického rozumu, ktorými má dobrý občan disponovať. Takáto forma kultivácie mladého človeka môže pripomínať spomínanú eticko-výchovnú koncepciu občianskeho vzdelávania. Domnievame sa však, že aristotelovský prístup uvažuje o širších nástrojoch a metódach ako len vystavovanie jedinca rôznym situačným rolám a didaktickým hrám. Ako upozornil Dawson (1970, s. 10) slobodné umenia³, kam „múzika“ a literatúra patria, sú pri výchove zásadné: ich význam spočíval v príprave slobodných občanov, ktorí zabezpečovali udržanie slobodného režimu (v antickom ponímaní boli účastní na živote a správe *polis*). Ak si teda dnes občianska výchova kladie za svoj cieľ podporu demokratického ducha, nazdávame sa, že dedičstvo antického konceptu je opäť aktuálne. V závere textu sme sa snažili túto rehabilitáciu umenia zarámcovať do takého obrazu teórie výchovy, ktorý uvažuje o kultivácii človeka formou mýto-poetickej skúsenosti.

Ak máme ambíciu venovať sa nastolenej téme dobrého občana, je nutné si uvedomiť, koľko zložitých pojmov a konceptov vstupuje do hry. Okrem pojmu občan narazíme na pojem občianstva, občianskej spoločnosti či občianskej kultúry. Každý z nich je dnes v politicko-sociologickom diskurze problematizovaný rôznym spôsobom, rekonštruuje sa ich genéza, prehodnocujú sa doterajšie definície, ponúkajú sa nové rozmery, akcentujú rôzne odtiene. Ako reprezentatívny príklad nám môže poslúžiť rôzny akcent na liberálnu (Dewey, Gellner, Dahrendorf), republikánsku (Arendtová, Putnam) či komunitaristickú (Walzer) verziu občianskej spoločnosti, pričom sa niekedy zdôrazňuje jej štrukturálne, funkcionálne či normatívne chápanie. Laicky sa občianska spoločnosť asocjuje s existenciou tretieho sektora, rôznych občianskych organizácií a združení, ale týmto sa tento pojem nevyčerpáva. Bez ohľadu na šírku a rôznorodosť týchto diskusií o občianstve a občianskej spoločnosti ju pre účel nášho textu môžeme dať bokom. Dôvodom je opäť naše zameranie sa na príspevok Aristotela (prvý systematický teoretik občianstva), ktorý sa občanom nezaoberá len v rovine individuálnej - ako si napĺňa svoje občianske role, ako realizuje svoje postoje a iniciatívy, ale sa zaoberá aj obcou, resp. vzťahom občanov k obci a vzťahmi občanov medzi sebou. Pozrime sa teda najskôr na to, ako nahliada Aristoteles *obec*, kto je podľa neho občanom a potom, ako sa takýto občan vychováva.

³ Slobodné umenia sú tvorené siedmymi disciplínami, ktoré sa stali základom latinskej európskej vzdelanosti. *Septem artes liberales* tvorila gramatika (literatúra po stránke jazykovej aj obsahovej), dialektika (filozofia a logika), rétorika, geometria, aritmetika, astronómia a múzika (hudba).

1 Charakter *polis*

Na prvý pohľad sa môže zdať, že si pri preskúmaní odkazov týkajúcich sa občianstva vystačíme s Aristotelovou *Politikou*. Je to jedno z jeho najčítanejších diel, ale pre pochopenie celého obrazu musíme poznať aj Aristotelove myslenie v oblasti etiky a rozumieť jeho chápaniu pojmu *fronesis*. K tomu sa dostaneme postupne. Na začiatok je dôležité porozumieť podstate gréckeho mestského štátu ako zriadeniu, ktoré bolo rámcom Aristotelovho uvažovania. Dnešným jazykom je dokonca nevhodné hovoriť o tomto zriadení ako o štáte, pretože v našom vedomí chápeme „štát“ ako náprotivok pojmu „spoločnosť“. Strauss uvádza, že koncept *polis* si v sebe nesie prvky „štátu“ aj „spoločnosti“. „Obec“ tak predchádza typ myslenia, v ktorom uvažujeme o štáte a spoločnosti ako protikladoch. Neexistuje lepšie usporiadanie ako *polis*, avšak horšiu alternatívu predstavuje napr. „kmeň“. Ten je Aristotelom posudzovaný ako barbarský druh súžitia, v ktorom nie je možné prepojiť civilizáciu so slobodou (Strauss, 2007, s. 38). Obci nestačí, že ľudia žijú blízko seba, alebo že uzatvárajú obchody či spojenectvá proti nepriateľom.

... štát nie je spoločenstvom miesta, ani na ochranu proti vzájomnému krivdeniu, ani na obchodnú výmenu. To sú len nevyhnutné predpoklady, ak to má byť štát, štát je spoločenstvo dobrého života v domoch a rodinách, ktorého účelom je dokonalý a sebestačný život. (Aristot. *Pol.* 1280b)

Ak by sa takéto aristotelovské poňatie štátu malo aplikovať na súčasnosť, bolo by možné usúdiť, že štát nemožno redukovať na funkciu „nočného strážnika“ alebo všetko „politické“ vnímať len ako derivát „ekonomického“. Aristoteles zdôvodňuje, prečo nesúhlasí s takto obmedzeným štátom cez odkaz na sofistu Lykofrona: ak sa chce štát nazývať *polis*, musí sa starať o cnosť občanov. Ak tak nekoná, je to iba spoločenstvo spojené účelovým spojenectvom formou zmluvy, ktorá by sa líšila od iných iba miestom, kde sa uzavrela, z čoho vyplýva, že zákon by bol len dohodou (Lykofron), ručil by len práva, ale nebol by schopný urobiť občanov dobrými a spravodlivými (Aristot. *Pol.* 1280a–1280b). Od dôb novoveku platí, že podpora cnosti nemôže byť cieľom štátu, nie preto, že by nebola dôležitá, práve naopak, je „vznešená a posvätná“ (Strauss, 2007, s. 40), ale preto, lebo sa nedá vynútiť. Štát sa tak stáva neutrálnym nielen k cnosti ale aj k neresti a sleduje len porušovanie zákonov, ktoré chránia život, slobodu a majetok. Toto je len malý krok k uznaniu *laïcité*, kedy sa cnosť a náboženstvo stávajú súkromnými a dobrovoľnými zále-

žitostami. Je zrejmé, že v takejto predstave politickej filozofie sa „nevenuje dostatočná pozornosť významu navykania či výchove k cnosti“ (Honneth, 2012, s. 40).

Okrem toho, že *polis* má charakter štátu aj spoločnosti, Aristoteles ju v prvej knihe *Politiky* kategorizuje ako prirodzený útvar, ktorý sa líši od domácnosti a rodiny. Obec je svojou prirodzenosťou pôvodnejšia ako jednotliviec, pretože celok musí byť pôvodnejší ako jeho časť. Strauss si všimol, že na začiatku tretej knihy Aristoteles mení obsah pojmu - už o štáte neuvažuje ako o sume spoločenstiev, ani ako o sume ľudských jedincov, ale ako o sumári občanov (Strauss, 2007, s. 53). V dobre usporiadanej obci sa odráža Aristotelov zmysel pre mieru - v každej obci žijú veľmi bohatí, veľmi chudobní a tí medzi nimi. Bohatí a ani chudobní sa nevedia držať hlasu rozumu, navyše sú jedni neschopní poslúchať, a keď vládnu, robia to despoticky. Druhí zasa nemajú dostatočnú hrdosť na úradnú hodnosť a preto sú schopní len otrocky poslúchať. Z týchto dôvodov je pre obec najlepšie a najstabilnejšie, ak je vybudovaná na početnej strednej vrstve (Aristot. *Pol.* 1295b).

2 Kto je Aristotelov občan?

Jedincovi žijúcemu v *polis* Aristoteles predikuje prirodzenú spoločenskú – je politickou bytosťou – *zoon fysei politikon* (Aristot. *Pol.* 1253a). Ten, kto žije mimo štát sa stáva izolovaným ako kameň, s ktorým sa nesmie v šachu hýbať. Človek tým, že má zmysel pre dobro a zlo, právo a bezprávie, je schopný vytvoriť rodinu a *polis*. *Polis* je pôvodnejšia ako jednotliviec, ktorý ale má byť sebestačný.

Kto však nemôže žiť v spoločenstve a vo svojej sebestačnosti ho nepotrebuje, teda nie je časťou štátu, ale je to alebo divé zviera alebo boh. (Aristot. *Pol.* 1253a)

Štát je tvorený občanmi, ktorí však nie sú občanmi preto, že bývajú na istom mieste, alebo iba preto, že vedú súdny spor, tak ako dieťa nie je tak celkom občanom – občanom je preto, že je účastný na šťastnej plavbe. Aristotelov občan musí byť *sine qua non* účastný na blahu spoločenstva. „Občan vôbec sa nedá ničím iným presnejšie určiť ako tým, že má účasť na súde a na vláde.“ (Aristot. *Pol.* 1275a)

Z týchto formulácií vyplýva prirodzená povinnosť jedinca figurovať vo verejnom priestore. Aristoteles k tomu dodáva, že občan má právo na účasť

v poradnom alebo súdnom úrade. Tu si dovoľíme dve malé, možno na prvý pohľad nesúvisiace poznámky. Aristoteles použil pojem „poradný orgán“. Je možné pod istým zveličením chápať „poradný orgán“ ako jednu z myriád dnešných inštitúcií, združení či organizácií, v ktorých sa občania združujú? Združovanie sa je totiž kvalitatívne vyšším stupňom ako abstraktné občianstvo, pretože umožňuje prechod k občianstvu reálnemu – takému, ktoré stelesňuje potenciál spoločenskej sily, čo je leitmotívom občianskej spoločnosti (Višňovský, 2010, s. 46). Pre túto našu domnienku o existencii zárodkov občianskej spoločnosti nachádzame oporu v piatej knihe, kde sa Aristoteles zmieňuje o existencii „lochov“, ktoré majú pre väčšiu transparentnosť v štátnych výdavkoch uskladňovať opisy účtov. Lochy boli občianske spolky.

Druhá poznámka smeruje k požiadavke „mať právo“ – to predpokladá záväzok, povinnosť štátu toto právo občanovi garantovať. Z toho by vyplývalo, že občan by nemal byť len rukojemníkom štátu, „tieňovým občanom“, pacientom, či subjektom „hier“ (Wolin, 2008), ako sa o ňom dnes často uvažuje. Porovnávaním rôznych ústav Aristoteles vyberá z jednotlivých tie najlepšie prvky - jednoznačne favorizuje kartáginiskú, ktorá istý záväzok voči svojmu občanovi plní: dbá na preferenciu ľudu.

Králi spolu s gerontmi totiž rozhodujú, či majú nejakú vec predložiť ľudu alebo nie (...) ak však nie sú jednotní, tak o tom rozhoduje tiež ľud. Keď niečo predkladajú ľudu, tu dávajú ľudu nielen možnosť vypočúť (...), ale aj možnosť rozhodovať, a každý smie protirečiť predneseným návrhom, čo nie je možné v iných ústavách (Aristot. *Pol.* 1273a),

ako napríklad v Sparte alebo na Kréte. Z uvedeného vidíme, že Aristoteles nerozvíjal jednostranne len koncept individuálnych práv a povinností občana k štátu, ale aj povinnosť štátu voči občanovi, ktorým sa anticipuje dobro celku.

Ako je teda lodník akýsi jednotlivec z lodného spoločenstva, tak je to aj s občanom. Hoci funkcia jednotlivých lodníkov je rozdielna (jeden je veslárom, druhý kormidelníkom, tretí druhým kormidelníkom, štvrtý má takéto iné pomenovanie), predsa je jasné, že najpresnejší pojem každého jednotlivca bude vychádzať z jeho vlastného výkonu, ale zároveň bude nejaký všeobecný pojem, ktorý sa hodí na všetkých. Šťastná plavba totiž je úlohou ich všetkých, o to sa usiluje každý z lodníkov. Podobne je úlohou občanov, hoci sú navzájom rozdielni, blaho spoločenstva, a tým spoločenstvom je práve ústava štátu. (Aristot. *Pol.* 1276b)

V Aristotelových spisoch je občanom ten, ktorý sa zúčastňuje verejného diania. Táto účasť je na jednej strane akási *a priori* povinnosť, no na druhej strane je to invariant ľudskej prirodzenosti. Aristoteles tým však nekončí. Závažnejším vyhlásením je jeho vnímanie občana nielen prizmou účasti, ale aj cnosti. Občan *polis* v tretej knihe je dobrým občanom, ak je zároveň cnostným. Aristoteles taktiež uvažuje, či je cnosť dobrého muža rovnaká ako cnosť dobrého občana. K pozitívnej formulácii prichádza takmer až v závere *Politiky*:

Keďže tvrdíme, že cnosť vládnuceho občana a najlepšieho muža je tá istá, a keďže ten istý človek musí najprv poslúchať a až potom vládnuť, tak bude musieť zákonodarca dbať na to, ako a akými činnosťami sa stávajú ľudia cnostnými a čo je účelom najlepšieho života. (Aristot. *Pol.* 1333a)

Za nejlepší totiž jsme tam stanovili cíl nauky politické, ta pak nejvíce pečuje, aby občany učinila nějakými, a to dobrými a schopnými krásných výkonů. (Aristot. *Eth. Nic.* 1099b)

Ak by sme teda chceli zhrnúť Aristotelov prístup, z vyššie uvedeného vyplýva, že štát v svojom vlastnom záujme nesmie rezignovať na výchovu človeka a občana a nesmie ani zostať neutrálny, čo je v súčasnosti prevládajúci prístup. Naopak, štát má byť otvorene aktívny a snažiť sa definovať spoločensky potrebné cnosti, pestovať ich kult a podporovať také občianske vzdelávanie, ktoré vedie k ich zvelaďovaniu. Ak by sme to mali povedať súčasným jazykom, štát je zodpovedný za hľadanie najlepšej kurikulárnej koncepcie.

3 Spojenie občana a polis

Okrem toho, že v človeku existuje prirodzený pud, ktorým tiahne k spoločenstvu, inou jeho prirodzenosťou je (a každého prirodzeného pohybu), že speje k nejakému cieľu (*telos*). Pre človeka je týmto cieľom najvyššie dobro – blaženosť, šťastie (*eudaimonia*). Toto najvyššie dobro je podmienené cnosťami a práve *polis* je jedinečným politickým útvarom, kde sa skutočne a vyčerpávajúco uplatňujú cnosti ľudského života (MacIntyre, 2004, s. 188). Cnosti tu nie sú teda pre obec, ale obec musí byť chápaná ako niečo, čo je tu pre realizáciu morálnych cností.

Ak Aristoteles vníma mravnosť občana a jedinca ako tú istú, predpokladá to širokú zhodu o dobre a cnostiach v celom štáte. To si však vyžaduje dve podmienky.

Po prvé, zdieľanie spoločného dobra a cnosti je uskutočňované iba medzi cnostnými ľuďmi, ktorých spája puto svornosti, pretože iba takíto ľudia sú pevní a ich vôľa je zameraná na to, čo je spravodlivé a prospešné. Po tomto prirodzene a spoločne túžia. Táto svornosť je druhom priateľstva, ktoré však nie je len zhodou názorov, lebo táto môže byť uplatnená aj medzi cudzími. Ide o občianske priateľstvo, pretože sa vzťahuje k prospešnosti a k veciam praktického života. Necnostní ľudia nemôžu byť svorní, a teda nemôžu pestovať ani občianske priateľstvo, pretože sa zaujímajú len o svoj individuálny prospech, čím medzi nimi vznikajú nezhody a o verejnú službu a prácu nejavia záujem. Tým pádom nestrážia spoločné dobro a toto musí zahynúť (Aristot. *Eth. Nic.* 1167ab). O toto priateľstvo sa štátnici usilujú dokonca viac ako o spravodlivosť, pretože priateľstvo spravodlivosť inherentne garantuje (Aristot. *Eth. Nic.* 1155a).

Druhou závažnou podmienkou je, že táto zhoda, toto uznanie spoločného dobra a usilovanie oň, predstavuje spoločný étos, ktorý vytvára *polis*, tak ako sme o nej uvažovali vyššie – obec, v ktorej štát nie je oddelený od spoločnosti. V modernom liberálnom individualistickom štáte, osobitne v takom, kde je morálny pluralizmus už jeho plne integrovaným princípom (napr. v podobe multikulturalizmu) by bolo možné namietat', že takýto projekt sa už javí už ako nerealizovateľný. Ak by sme uvažovali o Aristotelovom cnostnom občianovi, ktorý žije pre *polis*, kde by mal v našom svete miesto? Hoci národné či multikultúrne⁴ štáty dneška už nie je možné stotožňovať s *polis*, túto formu spoločenstva stále môžeme identifikovať v niektorých ich prvkoch – ako píše MacIntyre (2004, s. 185) – založenie a úspešné prevádzkovanie školy, nemocnice, dobročinnnej organizácie či galérie. Uvažovanie o výchove občana v dnešnom svete by malo byť uvažovaním o jeho potenciále žiť pre komunitu, žiť život vo svete medzi rodinou a štátom, teda v občianskej spoločnosti. Navyše, pestovanie svornosti a občianskeho priateľstva môže byť práve tým konceptom, ktorý ideologické prejavy multikulturalizmu a postmodernej plurality zmierňuje, pretože umožňuje pozerat' sa na človeka prizmou univerzálneho humanizmu a nie prizmou rasovej, kultúrnej, hodnotovej, náboženskej inakosti. Ved' aj aténska spoločnosť uznávala pluralitu hodnôt, kde sa stretávali rôzne dobrá a cnosti a netvorili úplne jednotný a koherentný celok.

⁴ Pri diskusiách o téme udržateľnosti multikulturalizmu sa často objavuje otázka, čo bude spoločným étosom takejto spoločnosti. Tiež tu stojí za zamyslenie sa, či puto *polis*, o ktorom uvažuje Aristoteles, je v moderných štátoch nahrádzané napr. tmelom národa, vlastenectva.

Ako sme uviedli vyššie, výchova občana má byť prevádzkovaná štátom a má byť rovnaká pre každého zo spomenutých dôvodov. Navyše, člen spoločenstva nikdy nevie, či bude politickým subjektom alebo politickým suverénom – Aristoteles v *Politike* zdôvodňuje, že je nevyhnutné, aby všetci rovnako raz vládli a raz poslúchali (jazykom dneška hovoríme o výmene politických elít). Navyše, „a keďže účel každého štátu je jeden, aj výchova musí byť jedna a tá istá pre všetkých a aj starostlivosť o ňu musí byť spoločná a nie súkromná“ (Aristot. *Eth. Nic.* 1337a).

Jej realizácia štátom sa deje jednak preto, že „občan nepatrí len sebe, ale všetci patria štátu, lebo každý občan je časťou štátu, a starostlivosť o každú jednotlivú časť prirodzene prihliada na starostlivosť o celok“ (Aristot. *Eth. Nic.* 1337a), ale aj pre spomínanú výchovu k cnosti. Toto je jeden z rozmerov praktického konania, ku ktorému a priori ako ľudia smerujeme. Výchova občana sa teda nedeje len preto, že človek je spoločenská bytosť a má byť schopná nadväzovať politické vzťahy, ale aj preto, že ako občan musí uplatňovať *fronésis*. Tento pojem Aristoteles chápe ako praktickú múdrosť – *fronésis* je praktická rozumová cnosť, ktorou človek uvažuje správne,

co jest pro něho dobré a prospěšné, ne ovšem částečně, například, co jest přiměřeno zdraví nebo síle, nýbrž o tom, co slouží správně vedenému životu vůbec. (...) Podle toho bude asi také rozumným vůbec ten, kdo správně zvažuje. (...) rozumnost jest s pomocí úsudku pravdivým prakticky činným stavem ve věcech, které jsou pro člověka dobré a zlé. (Aristot. *Eth. Nic.* 1140b)

Na ilustráciu vysvetlenia rozumnosti ako praktického konania uvádza Aristoteles Perikla, ktorého považuje za rozumného, lebo vie rozoznať, čo je pre neho a pre ľudí dobré. Rozumnosť predstavuje prakticky činný pravdivý stav, ktorý sa týka ľudských dobier.

Ak však Aristoteles uvažuje o praktickom konaní, nemôžeme túto praktickosť vnímať ako protipól teoretického tak, ako to robí dnešné myslenie. Dualizmom dnešného uvažovania povieme, že teoretik je ten, kto študoval danú vec teoreticky (ako napr. politológ). Praktik je naopak ten, kto danú činnosť vykonáva prakticky (napr. politik). Aristoteles uvažuje o vedení a konaní ako o dvoch častiach toho istého rozumu, ktoré však neprekračujú do sféry reálneho konania. Vedenie, ktorým nadobúdame múdrosť je zamerané na poznanie podstaty veci, čím sa stáva najdokonalejšou formou poznania, zatiaľ čo rozumnosť smeruje ku konaniu, v ktorom nám ide o dosiahnutie blaženosti (Višňovský et al., 2012, s. 312). V takomto konaní sa neriadime, múdrosťou, ale rozumnosťou, t.j. správnym úsudkom.

Neboť i v ostatných činnostiach, o nichž jest vedomie, jest pravdivo říci, že se nemáme ani příliš mnoho, ani příliš málo namáhat nebo být nedbalí, nýbrž že se máme přidržovat středu a jak káže správný úsudek (*kata ton orthon logon*). (Aristot. *Eth. Nic.* 1338b)

Toto „reálne“ konanie je v Aristotelových očiach práve politická a etická činnosť. A keďže obe sú niečím, k čomu človek prirodzene smeruje, Aristoteles chce vychovať občana, ktorý je schopný správne usudzovať v konkrétnych prípadoch (MacIntyre, 2004, s. 182), resp. občana, ktorý je schopný zdieľať spoločné dobro. Spoločné dobro je nutným predpokladom pri hľadaní toho individuálneho, lebo Aristoteles usudzuje, že ho nie je možné nájsť bez ohľadu na hospodárstvo a na zriadenie obce (Aristot. *Eth. Nic.* 1142a).

Cieľom tohto textu je ukázať, že pri výchove jedinca, ktorou sa má posilňovať jeho občianske povedomie, nám môže byť Aristoteles inšpiráciou. V úvode textu sme uviedli, že jeho občan sa nevychováva iba náukovou, etickou či skúsenostnou koncepciou, či už na hodinách občianskej alebo etickej výchovy. V poslednej knihe *Politiky* načrtol Aristoteles typ výchovy v *polis*, ktorej cieľom má byť práve cnostný občan. Jedným z prostriedkov takejto výchovy je práve hudba (umenie), ktorej pripisuje mimoriadny význam. Tak by sme dnešné učebné ciele etickej a občianskej výchovy obohatili o tie socio-humanitné predmety, ktoré nám sprostredkujú svet umenia, pretože v sebe skrývajú potenciál kultivácie ľudského charakteru.

Na tomto mieste je dôležité uviesť, že nevieme, či Aristoteles hudbu vnímal ako najdôležitejší predmet výchovy – keďže disponujeme len touto časťou ôsmej knihy, napriek tomu, že Aristoteles na viacerých predchádzajúcich miestach uvádza, že sa k téme výchovy vráti obširnejšie. Nevieme teda, či sa nám zvyšok diela nezachoval, alebo ho nikdy nenapísal a uspokojil sa so staťou o hudbe. Pozrime sa teda na to, aké odkazy nám Aristoteles zanechal pre výchovu.

4 Výchova v najlepšom štáte – umením

Téme sa Aristoteles venuje v dvoch svojich dielach. Výchova v najlepšom štáte je názov ôsmej knihy *Politiky*. V *Poetike* sa venuje básnictvu, rozdielom v rôznych druhoch umenia, ale najmä básnickému druhu, ktoré je pre oblasť výchovy užitočné – tragédii.

V ôsmej knihe *Politiky* Aristoteles najskôr analyzuje všeobecné odporúčania pre výchovu. Okrem už vyššie spomínanej – spoločnej, verejnej výchovy – tu Aristoteles ponúka stručnú rozpravu o tom, či sa má výchova venovať viac intelektu alebo charakteru. Problém sa zamotáva ešte tým, ako tvrdí, keď

nie je jasné, či sa má mládež cvičiť skôr v tom, čo je užitočné pre praktický život, alebo v tom, čo ju vedie k cnosti, alebo v istých vyšších náukách. Pokiaľ ide o o výchovu k cnosti, ani tu niet všeobecnej zhody – mienky sa rozchádzajú už v tom, ktorú cnosť si treba ceniť najväčšmi, a tak prirodzene, nie je jednota ani v tom, ako sa v nej treba cvičiť a ju získať. (Aristot. *Polit.* 1337a-b)

Odpovede nachádzame zdôvodnené s rôznou šírkou – škola sa určite nemá venovať práci (remeslám), pretože práca pripravuje telo aj intelekt slobodných ľudí o schopnosť cnosti a jej realizáciu. Z predmetov, ktoré sa učia (gramatika, gymnastika, hudba a kreslenie) nevyjadruje Aristoteles nevôľu ku žiadnemu, ale podrobnejšie sa venuje len hudbe, o ktorej sa domnieva, že bola zaradená do výchovy, lebo učila, ako správne využívať voľný čas. Vymenovaním týchto predmetov dôvodí, že vyššie uvedený spor nemá jednoznačné riešenie, že sa „terajšie časy“ prikláňajú na obe strany. Ale z jeho slov o význame hudby ako učebného predmetu vidíme, ktoré predmety uprednostňuje.

A tak je jasné, že aj pre život vo voľnom čase sa musíme naučiť určité veci a osvojiť si ich a že tieto učebné a vzdelávacie predmety majú účely samy v sebe, naproti tomu tie, ktoré sa učíme pre prácu, slúžia nevyhnutnosti a cudziemu účelu. Preto naši predkovia zaradili do vzdelania aj hudbu, ale nie ako niečo nevyhnutné, ani užitočné, ako je užitočná gramatika vzhľadom na zárobkovú cnosť, hospodárenie, ďalšie vzdelanie a mnohé politické činnosti; alebo ako je užitočné kreslenie, aby sme mohli lepšie posúdiť práce remeselníkov a umelcov, napokon, ako je užitočná gymnastika pre zdravie a silu. Ostáva teda len, že hudba je určená pre život vo voľnom čase a zrejme ju aj preň zaviedli. (Aristot. *Polit.* 1338a)

Aristoteles nevníma voľný čas len ako čas pre oddych, či regeneráciu síl, ale je to čas, v ktorom sa napĺňa blaženosť a šťastný život, a teda základné určenie človeka.

Hudba je teda pre neho vzdelaním, ktoré sa neodovzdáva „synom“ pre jej užitočnosť alebo nevyhnutnosť, ale pre jej krásu a ušľachtilosť. Tiež poznamenáva, že pri užitočných veciach ako gramatika či kreslenie sa majú hľadať aj iné vedomosti, ktoré by ľudí urobili vnímavejších na telesnú krásu. Gymnastika v Sparte by tiež nemala byť smerovaná len k divokosti, lebo udatní nie sú tí najdivokejší (príklad môžeme vidieť u zvierat), ale tí pokojnejší,

„s povahou leva“. Nemala by byť tiež zameraná len na jednu cnosť, pretože vychovávatelia potom deti znižujú na remeselníkov užitočných len pre jednu funkciu v štáte. Odkazom pre dnešný vzdelávací diskurz bažiaci po účelnosti je Aristotelova veta, že „všade hľadať len to, čo je užitočné, najmenej zo všetkého sa sluší veľkomyselným a slobodným mužom“ (Aristot. *Polit.* 1338b).

Prečo je práve hudba tá, ktorá ma vychovávať mladých ľudí? Aristoteles tvrdí, že hudba smeruje k cnosti, lebo tak „ako gymnastika určitým spôsobom utvára telo, čím teda utvára povahu a navyká človeka radosť sa zo správnych vecí alebo nejako prispieva k životospráve a rozumnosti“ (Aristot. *Polit.* 1339a).

Avšak hudba sa nemá učiť tak odborne, ako sa ju učí profesionál, pretože on jej venuje viac času ako len toľko, koľko je potrebné na jej poznanie (budovanie cností). K ľudským cnostiam patrí správne⁵ sa radosť, ľúbiť aj nenávidieť, preto venujeme veľkú pozornosť budovaniu návykov ako posudzovať dobré mravy a ako sa tešiť z krásnych činov – toto sa deje v hudbe, pretože rytmus a melódia prirodzene napodobňujú hnev, rozvážnosť, pokoj a ich náprotivky. Zrakový vnem môže ponúknuť niečo podobné, ale len vo veľmi malej miere, lebo to nie sú skutočné obrazy mravných stavov, ale len náznaky. Aristoteles nám tu však opäť zanecháva odkaz pre dnešnú výchovu: ilustruje jeho odporúčanie na obrazoch Pausona, ktoré platí rovnako aj pre hudbu – mladí ľudia by sa mali pozerat' skôr na obrazy Polygnotove (prípadne sochy), pretože on vie dávať podobám mravný charakter. Viac o oboch sa dozvedáme z Aristotelovej *Poetiky* – Polygnotos zobrazuje ľudí krajších, naopak Pauson ich zobrazuje horších, je karikaturistom (Aristot. *Poet.* 1448a). Znamená to teda, že nie každé umenie vychováva, v prípade hudby niektoré formy tancu „vyslobodzujú z pút estetického zážitku – a stratou akýchkoľvek zábran sa premieňajú na erotické či násilné činy“ (Scruton, 2009, s. 323). Ak preto hudba imituje niečo nesprávne, ľudia to imitujú tiež, a preto má na nich škodlivý účinok. Ako sme spomínali vyššie, Aristoteles nechce, aby sa hudba vyučovala vzhľadom k neobyčajným výkonom alebo pre súťaž, má sa prakticky vykonávať, ale tak, aby sa mladí tešili „z krásnych a melódií a rytmov⁶, a nie z obyčajnej hudby, z ktorej sa tešia dokonca aj niektoré zvieratá“ (Aristot. *Polit.* 1341a).

Ak sa charakter človeka vytvára imitáciou – *mimésis*, a hudba je formou *mimésis*, pretože pri nej ľudia spievajú alebo tancujú, čím imitujú to, čo hud-

⁵ Odkaz na správne sa týka správneho úsudku, ktorý je výsledkom *frónésis*.

⁶ Nie je toto argument, prečo má škola sprostredkovať skúsenosť s vysokou kultúrou?

ba stvárňuje, „pohybujú sa na ňu“, a tak, keď sa do nej zapájame má hudba mimoriadny morálny význam, ako uvádza Scruton (2009, s. 123). Mládež sa k nej musí viesť a vychovávať ňou, pretože sa hodí aj pre jej vek.

Aristoteles teda veril, že hudba môže ovplyvniť povahu duše. Podobne sa vyjadruje aj o tragédii v *Poetike*. Tragédiu charakterizuje ako

napodobovanie vážneho a uceleného deja primeraného rozsahu rečou, ktorá je skráslená osobitne v jednotlivých častiach príslušnými prostriedkami, napodobňovanie predvádzaním deja, a nie jeho rozprávaním, spôsobujúce súcitom a strachom očistenie takýchto vášní. (Aristot. *Poet.* 1450a)

Tragédia na rozdiel od komédie pôsobí na dušu intenzívnejšie, pretože zobrazuje ľudí lepších („skráslenie“) , nie horších ako komédia. Jej úlohou je vyvolať pôžitok, ktorý vychádza zo súcitu a strachu (Aristot. *Poet.* 1453b), pričom je to práve príbeh, ktorý pôsobí na dušu radového občana najintenzívnejšie (Aristot. *Poet.* 1450a). Viac sa týmto emóciách venuje Aristoteles v *Rétorike*, v časti venovanej analýze vplyvov citov na súdnosť. Strach ako emóciu, ktorá môže pohnúť ľudským vnútrom, definuje ako isté znepokojenie vznikajúce z predstavy budúceho zla, ktoré spôsobí bolesť (Aristot. *Rhet.* 1382a). Súcit je bolesťou, ktorú človek cíti pri niekom, kto si údel zla nezaslúži, navyše je zrejmé, že podobné sa môže stať aj jemu, alebo jeho príbuznému (Aristot. *Rhet.* 1385b). Tragédia je teda tou, ktorá má možnosť „očistiť“ človeka od strachu a súcitu, čím sa stáva adekvátnym výchovným prostriedkom. Jej didaktická funkcia

nespočíva v napomínaní, učení sa nejakým pravidlám alebo vyvodzovaním niečoho z nejakých predpokladov. Výchovná funkcia tragédie spočíva v očistení emócií, ktoré občanov robia racionálnejšími a citlivejšími, a pôsobí na ich emócie tak, aby konali skôr dobre ako zle. Z tohto hľadiska je tragická poézia pre určité občianske spoločenstvo ideálnym výchovným prostriedkom. (Daneš, 2012, s. 143)

Tragédia a hudba sú dve špecifické oblasti umenia, ktorým sa Aristoteles venoval vo svojich dielach aj v kontexte ich výchovného potenciálu. Na mnohých miestach v *Poetike* sa snaží ilustrovať svoje myšlienky vymenúvaním príkladov básnikov, ich diel a postáv. Umenie je jediný spôsob ľudského konania, ktoré dokáže „plnohodnotne sprostredkovať prežívanie existenciálnych situácií a výstižne odovzdať zmyslové dojmy“ (Slavík, 2001, s. 529). Spôsob, akým grécka spoločnosť narábala s umením v kontexte výchovy, bude predmetom nasledujúcej, poslednej časti textu.

5 Aristotelova výchova v optike teórií výchovy

Poznanie znamená mať logos aj mythos.

Pierre Hajde-Dimou

V predošlom texte sme sa snažili s odkazom na Aristotelove dielo poukázať na typ výchovy, ktorý filozof odporúča svojmu občanovi. Výchovu, v ktorej hudba a umenie majú svoje významné miesto, legitimuje Aristoteles potrebou cnosti a dosiahnutím spoločného dobra pre obec aj jednotlivca. Tento jeho prístup sa pokúsime v nasledujúcej časti interpretovať optikou teórie výchovy – zasadiť ho do rámca, v ktorom by dostal jasné obrisy v typológii súčasných výchovných diskurzov. Z toho dôvodu sme siahli po myšlienkach súčasných filozofov výchovy a pokúsili sa Aristotelovi vytvoriť isté ideové zastrešenie v pedagogickom uvažovaní. Výchova občana v Aristotelových dielach pochopiteľne odráža ideál starostlivosti o dušu, ktorú premyslel jeho učiteľ Platón – Aristoteles sa tiež zaujíma o celistvosť človeka, o jeho jednotu, dnešným jazykom povedané o jeho integritu, konzistenciu (Pelcová, 2011, s. 3). Jedným z východísk takto chápanej výchovy je iné vnímanie vzťahu pojmov *mythos* a *logos*. Súčasné vzdelávanie je odrazom osvietenskej tradície, ktorá chápe *logos* ako protiklad mýtu. Mýtom je všetko nepravdivé, nespoľahlivé, je opakom vedeckej pravdy. Vzdelávaním sa má človek čo možno najrýchlejšie vyvieť z mýtu do oblasti logu (Kratochvíl, 1995, s. 59). Toto vyvádzanie môže mať v dnešnej škole dve podoby: prvú trefne reflektuje S. H. Lárusdóttir (2013) cez národnú skúsenosť Islandu v kontexte finančnej krízy. Kritizuje, že islandské školstvo kladie príliš veľký dôraz na kognitívne aspekty výchovy a vzdelávania na úkor morálky, rozvoja morálneho usudzovania, lebo práve takéto vzdelanie jedincom zabezpečí ekonomickú úspešnosť a zamestnateľnosť. V tejto viere škola vyžaduje od žiaka poznanie veľkého množstva faktov a informácií.

Druhú podobu preferovania *logu* v dnešnej škole nachádzame napríklad v štúdiu Švaříčka (2013), ktorý ju identifikuje dokonca ako diskurz ohrozujúci základné princípy pedagogiky. Ide o zavádzanie informačných a komunikačných technológií do vyučovania, ktorými si žiaci majú rozvinúť počítačovú gramotnosť. S podobným cieľom sa v dnešnej škole stretávame aj s predmetmi, ktoré by mali rozvíjať jazykové, komunikačné, finančné či mediálne schopnosti, kedy sa už nesleduje znalosť množstva informácií a faktov, ale rôzne zručnosti a kompetencie, ktorými musí disponovať flexibilná pracovná sila.

Či už uvažujeme o prvom „osvetovom“ programe alebo druhom programe „utilitárnej kvalifikácie“ vyvážania človeka z mýtopoetického sveta, spôsob výchovy občana v Aristotelovom duchu nepredstavuje ani jedna z nich. V prvom prípade by išlo prevažne o preferenciu vedomostí napr. z politických vied či sociológie (slovenskí žiaci v tomto smere vykazujú vysokú úspešnosť v meraniach (napr. Macháček, 2010), druhá podoba by smerovala ku zručnostiam a kompetenciám, ktoré sa majú v škole budovať praktickým nácvikom. Uvažuje sa tu o metódach situačných, inscenačných, o riešení prípadových štúdií, ale najčastejšie identifikujeme v literatúre metódu učenia službou, tzv. *service learning* (vid' napr. Allen, 2003; Stará, 2004; Lárusdóttir, 2013). Výchova občana má byť súčasťou celistvej výchovy človeka k *areté* (dobru, zdatnosti), v ktorej sa odráža nielen vedomostný aspekt, ale aj aspekt morálny, schopnosť morálneho usudzovania.

Ak Aristoteles považuje hudbu za prostriedok výchovy občana, pretože je prostriedkom morálnej výchovy, Scruton (2005) tento odkaz aplikuje širšie na celé humanitné vzdelanie. Jeho zmysel je na jednej strane v tom, že privádza človeka k jednote, rozvíja nielen intelekt, ale aj vôľu, statočnosť či odhodlanie (Pelcová, 2011). Informácie, vedomosti, či fakty nám poskytuje veda, schopnosti či zručnosti sú výsledkom technológie - ale cnosti môžu byť výsledkom iba humanitných odborov (predmetov). Etablovali sa pod vplyvom moderny, ešte pred Comtovými požiadavkami a hlásali „túžbu poznať ľudské srdce v jeho úplnosti, teda nachádzať cestu od človeka k človeku“ (tamže, s. 160). Poslanie školy nemá byť redukované na to, že nás vyzbrojí „vedením, že“ ani „vedením, ako“, ale „vedením, čo“. „Vedieť, čo konať a čo cítiť“ predstavuje praktickú múdrosť, teda správny úsudok – *orthos logos* – o tom, akú emóciu je treba v danej chvíli vyjadriť; vycítiť, čo si situácia vyžaduje. Túto úvahu Scruton uzatvára myšlienkou, že môžeme vedieť, poznať fakty a aj to, aké prostriedky použiť, ale význam nám však ostane skrytý, nebudeme poznať cieľ. V tomto zmysle humanitné predmety vychovávajú morálne.

Z uvedeného je zrejmé, že pri obsahoch, ktoré môžu posilniť občianske cnosti neuvažujeme iba o učebných predmetoch, ktoré a priori témy občianstva ponúkajú (vlastiveda, prvouka, občianska výchova, dejepis, etická výchova), ale aj o učebných predmetoch výchovných a formálnych (jazyk, hudobná, literárna, výtvarná výchova).

Nie je však dôležité uvažovať iba o širšom diapazóne predmetov, ale o aj o metódach, ktorými sa môže morálna výchova v nich sprostredkovať. Výchova umením totiž nemusí byť redukovaná len na používanie dvoch didak-

tických žánrov – tzv. dielne (nácvik techniky umenia) alebo divadla (stvárnenie umenia), ako zistil Slavík s Čapkovou (1994). Iný žáner je možné pochopiť pasážou v dialógu *Prótagoras*. Tento sofista sa pýta Sokrata: „Mám vám to, jakožto starší mladším, dokázat vypravovaním mythu, či tak že bych to vložil prostou řečí?“ (*Prot.* 320c)

V tejto otázke, ako upozorňuje Löbl (1994, s. 7), stoja pojmy logu a mýtu vedľa seba ako alternatívy. Prótagoras dal možnosť vybrať si medzi dvoma formami, spôsobmi ako viesť dôkaz – z čoho vyplýva, že obe formy výkladu majú nárok na preukázanie nejakej skutočnosti. Mýtus tu nie je vnímaný ako nepravdivé rozprávanie či alegória, ale ako literárna forma, ktorou sa človek môže poučiť. Takto vnímaný mýtus má teda pedagogickú funkciu. Sám Platón na viacerých miestach mýtus zavrhuje (Holá, 2010; Ricoeur, 1990), ale – paradoxne – na viacerých miestach ho používa s didaktickým zámerom, čím rozvíja žiaduce cnosti (slávny mýtus o jaskyni). Filozofia ako predstaviteľka *logosu* nemá byť teda tou, ktorá zavrhuje, vylučuje, neguje mýtus, ale jej úlohou má byť jeho racionalizácia (Hejdánek, 1990; Bouzek & Kratochvíl, 1994). *Logos* predstavuje reflektujúce myslenie, ktoré rozhoduje o pravdivom a nepravdivom, a teda aj o pravdivosti mýtov. Kľúčová úloha mýtu vo vzdelávaní sa naplní, ak sa nebude učiť o ňom, ale ním – žiakovi sa dostane možnosti náhľadu, živému vhladu mysle, nie iba poučovaniu alebo ovládaniu sumáru školských znalostí. Ak by sa mýtus začal používať vo vzdelávaní týmto spôsobom, je možné, že etická alebo estetická výchova ako samostatné učebné predmety by stratili svoj zmysel, pretože morálna výchova už nebude redukovaná len na ne.

Výchova sa v antike, ako píše Kratochvíl (1995, s. 56), realizovala uvedením jedinca do mýtopoetickej skúsenosti napr. homérskych eposov. Dieťa aj dospievajúci boli iniciovaní do kultúrnej metamorfózy, v ktorej išlo o zdieľanie spoločného rozprávania, o „spoločné zdieľanie pôsobnosti reči v príbehu“ (tamže, s. 56). A preto zároveň upozorňuje, že dnešné dieťa je v škole „vykorenené“ zo svojho rozprávkového sveta a vrhnuté do objektívneho uniformného sveta, ktorý ho však uvedie len bežne do povrchných vrstiev logu, do vrstiev formálnych a užitočných⁷. Výchova a vzdelávanie človeku ostávajú dlžné v schopnosti

rozumieť pohybu medzi mýtom a racionalitou; medzi citom, prežitkom, umením alebo náboženstvom na strane jednej a presnosťou myšlienkových foriem pojmovej reči alebo vedy na strane druhej (tamže, s. 111).

⁷ Otázne je, či sa žiakovi dostáva naozajstné poznanie, alebo len mienky (*doxa*).

Ak sa vrátíme k Aristotelovmu umeniu, ono reprezentuje mýtus, ktorý môže človeku sprostredkovať svet ľudských pocitov ako je láska, viera, nádej, zmysel bytia, osudy jednotlivca, spoločenstva, sveta (Palouš, 2008, s. 1).

Rozprávky, povesti, mýty a iné žánre ľudovej slovesnosti napomáhajú formovať charakter detí a dospelých od pradávna. Prinášajú podstatné informácie o svete a diania v ňom, sprostredkované skúsenosti ľudstva naprieč celou históriou, plnia veľmi významnú socializačnú funkciu, pretože vo svojich príbehoch ponúkajú (...) svet ľudských hodnôt. ... prirodzenou pútavosťou vtáňujú do fiktívneho sveta, inšpirujú nás k premýšľaniu (...) a rafinovane skrytým, nemoralizujúcim spôsobom nás poučujú, vzdelávajú a vychovávajú. (Holá, 2010, s. 1)

6 Záver

V texte sme sa pokúsili analyzovať Aristotelove odkazy smerom k výchove občana a tie ponúknuť súčasnému pedagogickému uvažovaniu. Občianska cnosť obyvateľa *polis* bola určená najmä jeho cnosťami v oblasti správnych úsudkov a morálnych rozhodnutí. *Polis* smerovala k spoločnému cieľu, preto jej občania potrebovali cnosti, ktoré sa budovali rozumnosťou. Takto mohol občan aj *polis* dospieť k blaženosti. Jedným zo silných nástrojov cibrenia cností je podľa Aristotela hudba – má morálny význam, pretože jej tóniny a rytmy zobrazujú to, čo má človek cítiť a prežívať.

Tento jeho odkaz môžeme považovať za povšimnutia hodný najmä v dobách, keď sa pertraktujú vzdelávacie reformy pod prizmou efektívnosti a praktickosti. Aristoteles presvedčivo dokazuje, že aj zdanlivo neužitočná výchova umením môže mať pre človeka (a nielen ako občana) nezastupiteľný význam. Preto sa domnievame, že poukázáním na tento Aristotelov príspevok je možné identifikovať niečo, čo v súčasnom diskurze o zmene školy „spadlo pod stôl“⁸. V tejto optike sa totiž ukazuje, že humanitné vzdelanie, resp. výchovné predmety, hoci bývajú často vnímané ako neužitočné, skrývajú vo svojich obsahoch vyšší potenciál aký sa javí na prvý pohľad – ak ich vnímame ako jeden celok, jeden systém, vzrastie ich význam. Kvalita občianskej spoločnosti nerastie len s veľkosťou tretieho sektora alebo s úrovňou demokratických procesov v nej, ale je charakterizovaná najmä princípom civility, ktorá pozostáva zo vzájomnej dôvery, úcty, dôstojnosti, slušnosti, zo spontánnej sebaorganizácie, zo vzájomnej pomoci občanov (Višňovský, 2010, s. 75). Civilita je tak ideál, ktorý môže pomôcť naplňovať aj škola, ak bude pôsobiť aj na hod-

⁸ Zvrat požičaný od prof. Hejdánka.

notové vedomie jedincov, na ich súnáležitosť s kultúrnym a spoločenským systémom (Dorotíková, 2000), lebo ulica, televízia ani i-pady to neurobia.

Podakovanie

Autorka ďakuje recenzentovi za jeho zodpovedné a detailné preštudovanie zaslanej verzie – jeho poznámky a odporúčania, ktoré pomohli pri doplnení pôvodného textu.

Literatúra

- Allen, R. (2003). The democratic aims of service learning. *Educational Leadership*, 60(6), 51–54.
- Aristoteles. (2013). *Etika Níkomachova*. Praha: Rezek.
- Aristoteles. (2010). *Rétorika*. Praha: Rezek.
- Aristoteles. (2009). *Poetika*. Martin: Thetis.
- Aristoteles. (2006). *Politika*. Bratislava: Kalligram.
- Bouzek, J., & Kratochvíl, Z. (1994). *Od mýtu k logu*. Praha: Herrmann & synové.
- Daneš, J. (2012). *Politické aspekty řecké tragédie*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Dawson, Ch. (1970). *Krise západní vzdělanosti*. Praha: SPN.
- Dorotíková, S. (2000). Škola a její vliv na hodnotovou kultivaci žákovské populace. In E. Walterová (Ed.), *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytické studie* (s. 24–33). Praha: PdF UK
- Hejdánek, L. (1990). *Filosofie a víra*. Praha: Oikúmené.
- Holá, K. (2010). Platónova světelná metafyzika jako základ filosofie výchovy. *Paidea*, 7(2). Dostupné z http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/download/hola_metafyzika.pdf
- Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 429–442.
- Kratochvíl, Z. (1995). *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové.
- Lárusdóttir, S. H. (2013). Role výchovy a vzdělávání v procesu utváření morálního přístupu k vedení. *Studia paedagogica*, 18(2–3), 141–156.
- Löbl, R. (1994). Mýtus a logos. *Reflexe*, 11(3), 1–12.
- MacIntyre, A. (2004). *Ztráta ctnosti*. Praha: Oikúmené.
- Macháček, L. (2010). Formálna a neformálna edukácia stredoškolákov k demokratickému občianstvu na Slovensku. *Pedagogika.sk*, 1(4), 273–293.
- Slavík, J., & Čapková, D. (1994). Reflexe učitelské profese: Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*, 44(3), 377–388.
- Slavík, J. (2001). Umění ve škole: „Jenom“ hra, nebo téma pro reflexi? *Pedagogika*, 51(4), 525–536.
- Stará, J. (2005). Výchova k demokratickému občianství. In V. Spilková (Ed.), *Proměny primárního vzdělávání* (s. 225–243). Praha: Portál.
- Strauss, L. (2007). *Obec a člověk*. Praha: Oikúmené.
- Scruton, R. (2005). *Estetické porozumění*. Brno: Barrister & Principal.
- Scruton, R. (2009). *Hudobná estetika*. Bratislava: Hudobné centrum.

- Švaříček, R. (2013). Konec pedagogiky: kritický esej. *Studia paedagogica*, 18(2–3), 55–72.
- Palouš, R. (2008). Je svět (hodnotově) dvojí nebo jeden? *Paidea*, 5(2). Dostupné z <http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/download/palous.pdf>
- Pelcová, N. (2011). Výchova k odvaze a odvaha vychovávat. *Paidea*, 8(1). Dostupné z http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/download/pelcova_odvaha.pdf
- Platón (1992). *Prótagoras*. Praha: Oikúmené.
- Ricoeur, P. (1990). Mýtus a jeho filosofická interpretace. *Reflexe*, 6(4), 1–24.
- Višňovský, E. (2010). Občianska participácia ako problém kultúry. In J. Plichtová (Ed.), *Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku* (s. 45–82). Bratislava: Veda.
- Višňovský, E., Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie. *Pedagogická orientace*, 22(3), 305–335.
- Wollin, S. S. (2008). *Democracy incorporated*. Princeton: Princeton University Press.
- Zápotočná, O. (2011). Gramotnosť: stabilný element v sociálnej dynamike. In O. Kaščák & B. Pupala (Eds.), *Škola statický element v sociálnej dynamike* (s. 26–33). Bratislava: Iura Edition.

Autorka

Mgr. Zuzana Danišková, PhD., Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta,
Katedra školskej pedagogiky, Priemyselná 4, 918 43 Trnava, e-mail: zuzana.daniskova@truni.sk

Can art help to prepare a good citizen? Aristotle's contribution to the philosophy of education

Abstract: The text discusses the importance and contribution of political philosophy outlined by Aristotle to the current context of civic education. It analyzes Aristotle's thinking about who a citizen of *polis* is, how he becomes a citizen, which characteristics he should have and finally it explains how such a citizen should be educated. One of the means preferred by Aristotle is music, its melodic and rhythmic significance, thanks to which a citizen habits the virtues. This concept of education is an expression of growing mythic-poetic experience that can be transferred by the humanistic and educational courses.

Keywords: Aristotle, citizen, polis, *fronésis*, music, *tragedy*, education, *mythos*, *logos*