

MICHAL ZVÍROTSKÝ

Sebevýchova

TEORIE A PRAXE PEDAGOGICKÉHO OVLIVŇOVÁNÍ SEBE SAMA

PEDAGOGIKA



*Věnováno Evě a Milanovi i všem ostatním rodičům,
kteří vychovávali s láskou*

MICHAL ZVÍROTSKÝ

Sebevýchova

TEORIE A PRAXE PEDAGOGICKÉHO OVLIVŇOVÁNÍ SEBE SAMA

PEDAGOGIKA



GRADA®

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována ani šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

PhDr. Michal Zvírotský, Ph.D.

SEBEVÝCHOVA

Teorie a praxe pedagogického ovlivňování sebe sama

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401
www.grada.cz
jako svou 7677. publikaci

Recenzovali:

doc. PhDr. Miriam Prokešová, Ph.D.
doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc.

Ilustrace:

Ing. arch. Olga Badová

Odpovědná redaktorka Jana Kubínová
Sazba a zlom Jan Šístek
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka

Počet stran 224
Vydání 1., 2020

Vytiskla Tiskárna Protisk, s.r.o., České Budějovice

© Grada Publishing, a.s., 2020
Cover Photo © depositphotos/rido Franz

ISBN 978-80-271-1661-4 (ePub)
ISBN 978-80-271-1660-7 (pdf)
ISBN 978-80-271-2425-1 (print)

Obsah

Předmluva	7
1. Úvod: kontexty sebevýchovy	11
1.1 Podceňování prevence	13
1.2 Přehlížení podstatného	14
1.3 Riziko nahrazování výchovy řízením	16
1.4 Obrat k sebevýchově	18
1.5 Vymezení sebevýchovy	19
2. Filozofické kořeny sebevýchovných snah	27
2.1 Vrcholná řecká filozofie	29
2.2 Helénistická filozofie	31
2.3 Patristika a scholastika	33
2.4 Novověká filozofie	33
3. Sebevýchova v antropologické perspektivě	39
3.1 Nekonečné potřeby a touhy	40
3.2 Sebevztah	42
3.3 Sebepřekračování	49
3.4 Otevřenost člověka ke světu a výchova	54
3.5 Multidimenzionální zdraví	56
3.6 Smysl pro humor	61
3.7 Svět (s)tvořený slovy	62
4. Praktikum sebevýchovy	63
4.1 Autogenní trénink	65
4.2 Zvyk pokládat (si) otázky	80
4.3 Další náměty pro sebevýchovu	84

5. Pokus o popularizaci sebevýchovy	95
Sebevýchova pro samouky I (říjen)	98
Sebevýchova pro samouky II (listopad)	103
Sebevýchova pro samouky III (prosinec)	108
Sebevýchova pro samouky IV (leden)	113
Sebevýchova pro samouky V (únor)	118
Sebevýchova pro samouky VI (březen)	123
Sebevýchova pro samouky VII (duben)	128
Sebevýchova pro samouky VIII (květen)	133
Sebevýchova pro samouky IX (červen)	138
 6. Terminologický a výkladový slovník sebevýchovy	 142
6.1 Poznámka ke konstrukci a pojetí slovníku	142
6.2 Heslář	146
 7. Závěr: nebezpečí na konci	 197
 Summary	 200
 Seznam zkratk	 202
 Literatura	 203
 Rejstřík	 217

Předmluva

Proč se v každé další generaci objevuje znovu tolik nevychovaných vychovatelů? Copak je to člověku předurčeno?

Vladimír Levi

Chyb ve výchově nebyl ušetřen nikdo. Dokonce ani ten, kdo své dětství hodnotí jako idylické. Není možné se zcela vyhnout nevhodným výchovným vlivům, a to již z toho důvodu, že člověka nevychoávají pouze jeho rodiče či prarodiče, ale také vrstevníci a mnozí další lidé, včetně různých učitelů a nadřízených. A v neposlední řadě na něj působí nepřímá výchova prostředím, ve kterém se pohybuje. Za zhruba dvě dekády, během nichž se lidská osobnost zásadním způsobem dotvoří, se proto každý jedinec setká s nespočtem škodlivých impresí. Výchova je však procesem celoživotním a lidská osobnost se výchovou, byť zčásti neuvědomovanou, mění i v dospělosti. Škála pedagogie, tedy nepříznivého výchovného působení, je přitom neobyčejně široká. Nejen jedinci týraní či různou měrou a rozličným způsobem deprivovaní, ale také všichni ostatní, se s ní mnohokrát setkali. Někteří byli na dlouhou dobu negativně ovlivněni neprofesionálním jednáním (profesionálních) vychovatelů a učitelů, někdy natolik, že ztratili zájem o určitou část poznání. Jiné zasáhla a navždy ovlivnila třeba i jen jediná kritická poznámka dospělého pronesená na jejich adresu v nešťastný okamžik. Další se od svých rodičů naučili strachu z toho či onoho, pod vlivem médií uvěřili například tomu, že nejsou tak dobří jako ostatní, případně si z dětského kolektivu dokonce odnesli celoživotní trauma způsobené řekněme šikanou. Mnozí vyrůstali v neutěšeném a neestetickém prostředí, museli snášet hluk či nepořádek. Ani v milující rodině a dobře fungující škole není nouze o všelijaká výchovná pochybení a nejřůz-

nější projevy formativního násilí, často s dalekosáhlými konsekvencemi. Lidé si je předávají z generace na generaci, aniž by na nich nutně shledávali něco nebezpečného. Ostatně už v samotné podstatě pečování je zabudováno cosi temného a omezujícího. Jsou to vlivy, které sice chovanec většinou zdárně překoná, ale jež mohou stát za tím, že se později jako dospělý člověk necítí zcela šťasten, že nedokáže dostatečně využívat svůj individuální osobní, profesní ani zdravotní potenciál, že je omezen ve svém dalším rozvoji a i on sám, zpravidla nechtěně, škodí lidem ve svém okolí. Tyto negativní vlivy nelze odstranit. Vyhnout se chybám ve výchově není možné ani žádoucí, podobně jako není možné ani žádoucí zcela vymýtit ze života náročné a stresující situace. Co je však možné a nutné, je usilovat o nápravu poškození, která jedince zasáhla. A nejen to, je také možné jít dál, výchovný vliv prodloužit a rozvinout ho žádoucím směrem, pokračovat ve výchově vlastními silami – tentokrát ovšem bez zbytečných chyb.

Předkládaná publikace je první českou porevoluční monografií o sebevýchově – pedagogickém ovlivňování a rozvíjení sebe sama. Převelký potenciál výchovy (a pedagogiky jakožto vědy o tomto fenoménu) není stále doceněn. Stejně tak jsme v naší společnosti svědky fatálního podceňování skutečné prevence nežádoucích jevů, která je s výchovou bytostně propojena. Lidé ke své škodě sázejí spíše na intervenci nežli na prevenci, což obnáší mnoho zbytečného utrpení, jak o tom pojednává úvodní kapitola. Ta také poukazuje na paradoxní postavení sebevýchovy v naší pedagogické teorii a upozorňuje na nebezpečí jejího nahrazování sebeřízením. Druhá kapitola je historicko-filozofickým exkurzem, který má připomenout, že lidstvo již nemusí čekat na žádný zásadní objev, protože veškeré podstatné poznatky o spokojeném životě byly dávno zjištěny a pregnantně formulovány. Třetí kapitola nahlíží na teorii sebevýchovy prizmatem integrální antropologie s cílem neopomenout žádnou relevantní dimenzi tohoto fenoménu, byť řada okolností zde může být jen letmo naznačena. Následuje čtvrtá kapitola věnovaná praktickým otázkám sebevýchovy, která přináší metodiku základního

stupně autogenního tréninku, jedné z osvědčených sebevýchovných technik, a dále soubor otázek vhodných k promýšlení, jakož i další praktické náměty. Pátá kapitola je ukázkou možné popularizace tématu sebevýchovy: obsahuje devět úvah, které jsem publikoval v letech 2018–2019 v časopise *Prevence*. Stěžejní částí publikace je šestá kapitola, kterou tvoří terminologický a výkladový slovník seberefrenčních slov vztahujících se k sebevýchově, jenž si klade za cíl usnadnit orientaci v komplikované struktuře vzájemně provázaných pojmů z různých vědních oborů. Kniha je určena nejen odborníkům na výchovu a vychovatelům z profese, ale všem, kteří si jsou vědomi důležitosti svých pedagogických rolí, ať již to jsou role rodičů, prarodičů, partnerů, přátel, nadřízených, či je to „jen“ ta věčně opomíjená „role“ vychovatele sebe sama, která provází životem každého z nás.

Na tomto místě bych moc rád poděkoval všem, kteří mi při zpracování tématu pomohli. Především panu profesoru Stanislavu Bendlovi, vedoucímu katedry pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, bez jehož podpory by kniha nevznikla. Poděkování patří i oběma recenzentům a v neposlední řadě všem účastníkům mých kurzů autogenního tréninku. Měl jsem příležitost je snad něčemu naučit, ale i já sám jsem se od nich mnohemu přiučil. Zvláště to platí o těch úplně prvních z nich, na které nikdy nezapomenu.

Michal Zvířotský

1. Úvod: kontexty sebevýchovy

*Člověk je tím, čím chce být a čím si naplánoval být v budoucnu.
Není ničím jiným, než čím se dělá.*

Jean-Paul Sartre

Utrpení pramení z rozmanitých příčin, ať jsou to zdravotní potíže, mezilidské konflikty, existenční problémy či existenciální krize, tvoří podstatnou část životní zkušenosti každého člověka. Nepochybně tomu tak bylo i v minulosti, přičemž optimistické předpoklady, že utrpení z lidského života z větší části odstraní vědecký a technologický pokrok, se, jak známo, nepotvrdily. Některé zdroje utrpení a úzkosti sice postupně zanikly, ale vznikají nové, dříve jen stěží představitelné (např. environmentální žal). Současná doba přináší mnoho změn, na které se člověk jako biologický druh nedokáže v relativně krátké době dostatečně adaptovat. Již mnoho let před rozšířením mobilní telefonie, internetu a sociálních sítí mnozí odborníci varovali před nepřiměřeně hektickým životním stylem. Dnes jsme ve vyspělých zemích svědky nebývalé informační exploze, zrychlování a zároveň oplošťování komunikace, enormního tlaku na výkon a dalších nebezpečných fenoménů. Problémy společnosti jsou neodmyslitelně spjaté s problémy jejích konkrétních členů. Hovoří-li se o krizi hodnot, krizi identity, krizi výchovy apod., nelze opomenout jejich dopady na jednotlivce. Přibývá lidí, kteří i při materiálním dostatku ztrácejí jak jistotu ve svém každodenním rozhodování, tak obyčejnou radost ze života. Některé problémy jsou řešitelné relativně snadno, jiné obtížně či vůbec, někdy má utrpení

člověka větší, jindy menší smysl. Příznačné a pozoruhodné je však to, kde lidé většinou hledají pomoc.

Velmi rozšířené je v našem kulturním okruhu a v přítomné době poptávání pomoci v medicíně a zdravotnictví. Má to přinejmenším dva důvody. Jedním z nich je pokročilý proces medicinalizace společnosti, při kterém je lékařská věda povolávána i k řešení problémů primárně nemedicínských, například nespokojenosti jedince s jeho fyzickým vzhledem nebo špatné nálady (Illich, 2012). Druhým je skutečnost, že se mnoho životních těžkostí transformuje do opravdových zdravotních obtíží, které lékařskou intervencí vyžadují. Zřejmě i z tohoto důvodu je u nás profese lékaře dlouhodobě nejprestižnějším povoláním; na druhém místě je v současné době profese vědce (patrně nejspíše takového, jehož výzkum může posunout kupředu medicínu); na třetím povolání zdravotní sestry.¹ Problémy jednotlivců i skupin řeší, kromě medicíny, také psychologie či sociální práce. Patrně přibývá lidí, kteří hledají pomoc rovněž u činitelů působících mimo rámec oficiální vědy, tedy u různých léčitelů, esoteriků a novodobých šamanů. Samostatnou a pozoruhodnou kapitolou je sféra různých životních koučů, poradců a lektorů, která se v novém tisíciletí neobyčejně rozšířila, zjevně stimulována poptávkou po jednoduchých a rychlých návodech na řešení životních těžkostí. Existenciální nejistotu i jiné problémy současného člověka mnohdy slibují vyřešit různá náboženská a paranáboženská hnutí. Je s podivem, že dnešní člověk už příliš neočekává pomoc od filozofie, která k tomu byla původně určena. Ještě menší naděje, pokud jde o řešení individuálních i společenských problémů, vzbuzuje ovšem pedagogika. Přitom právě podceňovaná věda o výchově nabízí člověku v jistém smyslu mnohem více než heroizovaná medicína. Vždyť idea „nápravy věcí lidských“ leží u samotných základů naší pedagogické tradice. Není bez zajímavosti, že zatímco medicína si po dlouhých sta-

¹ Podrobnosti v tiskové zprávě Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR, v. v. i., „Prestiž povolání – červen 2019“.

letích omylů a chybné praxe poměrně rychle (především díky přelomovým objevům v posledních dekáдах) vydobyla všeobecnou důvěru a respekt, pedagogice se to zatím nepodařilo. Medicína dnes vzbuzuje i naděje, které již z principu naplnit nemůže. Pedagogika naopak u širší veřejnosti nevzbuzuje ani ty naděje, které uskutečnit může a mnohdy uskutečňuje.

1.1 Podceňování prevence

Je pravděpodobné, že společnost i jednotlivci trpí v důsledku dlouhodobého soustavného podceňování prevence. Navzdory všeobecně akceptované tezi, že prevence je efektivnější než následné řešení nastalého problému, zůstávají preventivní přístupy relativně stranou zájmu odborné i laické veřejnosti. „Pradávné úsloví, že předcházet nemocem je lepší, než je léčit, jsme ještě zcela nevzali za své. Jinak bychom stavěli na pedagogice a psychopatologii bychom odsunuli do pozadí“ (Lukasová, 1997, s. 149). Když už se v dnešní západní medicíně zdůrazňuje a propaguje prevence, bývá to spíše zkomercializovaná aktivita založená na rozmanitých preventivních vyšetřeních či medikaci, jejíž prospěšnost bývá často zpochybňována, nikoli skutečná primární prevence ve smyslu výchovy, vzdělávání a osvěty. Jistě není možné prevencí založenou na výchově odstranit veškeré zdravotní a sociální problémy dnešního člověka, ale obrovský nárůst chorob způsobených životním stylem a psychických poruch, zejména těch afektivních a neurotických, svědčí o závažném zanedbání právě tohoto typu nemedicínské prevence.

Intervence jakožto aktivita důležitá a naléhavá bývá upřednostňována před prevencí, coby aktivitou sice důležitou, ovšem nenaléhavou. I v celkově velmi ceněné medicíně je propastný rozdíl mezi společenskou prestiží a vážností například chirurgických oborů na jedné straně a preventivního lékařství na straně druhé. Nic na tom nemění ani sku-

tečnost, že ve vyspělých zemích přibývá problémů, které nejsou soudobými postupy západní konvenční medicíny dobře řešitelné, ovšem jsou preventabilní (např. celá řada tzv. civilizačních nemocí). Koncept prevence je však přítomen (a odsunut do pozadí) i u zmíněné chirurgie, například samotný název jednoho z jejích oborů – ortopedie – je toho důkazem. Z čistě jazykového hlediska by tato disciplína měla patřit spíše do speciální pedagogiky než do medicíny, vedle logopedie či etopedie. Dnes však více než „výchovu ke správnému držení těla“ používají ortopedové léčiva a operační zákroky.

Také v rámci pedagogiky jsou více rozpracovány a veřejností uznávány ty disciplíny, které pomáhají řešit již vzniklé problémy, příkladem může být výše zmíněná speciální pedagogika a její subdisciplíny. Naopak obory, které se zabývají spíše prevencí vzniku problémů (sociální pedagogika, výchova ke zdraví, pedagogika volného času apod.) nejsou zpravidla dostatečně konstituovány a jejich opodstatněnost a společenská užitečnost bývají nezřídka i zpochybňovány. Zcela zvláštní a paradoxní je v tomto ohledu postavení teorie sebevýchovy, která nejenže nemá status samostatné pedagogické disciplíny, ale nebývá v pedagogické literatuře zmiňována ani jako významné a relativně samostatné téma (srov. např. Průcha, 2006, s. 27; Štverák, 2007, s. 42), na rozdíl například od muzejní pedagogiky či teorie školní učebnice.

1.2 Přehlížení podstatného

Určitý paradox spočívá v tom, že sebevýchova bývá v pedagogické literatuře často zmiňována jako cílová kategorie výchovy, tedy kýžený výsledek výchovného působení, ale jako takové je jí věnována jen okrajová pozornost. Výmluvné je už to, že heslo *sebevýchova* nebylo zařazeno do nejvlivnějšího českého pedagogického slovníku posledních let (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, 1998, 2001, 2003, 2008, 2009, 2013)

a v podobně populárním *Psychologickém slovníku* (Hartl, Hartlová, 2000, 2009, 2015) jsou heslu *sebevýchova* věnovány pouze dva řádky textu. Bez zajímavosti není také fakt, že *sebevýchova* dodnes nemá své heslo ani v české verzi internetové encyklopedie Wikipedie. Určitým ukazatelem (ne)zájmu odborné i laické veřejnosti o fenomén sebevýchovy mohou být rovněž výsledky vyhledávání klíčových slov pomocí webového vyhledávače Google. Přibližný počet výsledků (v češtině) v polovině roku 2019 činil u slova *sebevýchova* 50 tisíc, zatímco u slova *sebeřízení* 150 tisíc. O rozdílu mezi sebevýchovou a sebeřízením bude pojednáno níže. Pro srovnání – slovo *deprese* nabízí téměř 8 milionů výsledků. Podobná je situace v oblasti periodické i neperiodické odborné literatury, a to v České republice i v blízkém zahraničí. Poslední česká monografie o sebevýchově vyšla v osmdesátých letech 20. století, a to ještě z pera psychologa. Jde o Mičkovu *Sebevýchovu a duševní zdraví* (poslední vydání 1988). Sporadické jsou i výzkumné zprávy z empirických šetření věnovaných problematice sebevýchovy (např. Opatřilová, 1984). Ze stejné doby pochází, vedle několika ideologicky zabarvených příruček o „sebevýchově“ důstojníků (např. Kravčun, Kulakov, 1974; Hatala, Vraštil, 1979), už jen Tomanova pozoruhodná práce *Jak zdokonalovat sám sebe* (1980) a český překlad populárního díla *Umění sebevlády* (1981), jehož autorem je ruský psychiatr Vladimír Levi. V Rakousku-Uhersku a první Československé republice vyšla řada publikací věnovaných sebevýchově, byť nešlo o vědecké monografie, ale většinou o svépomocné příručky pro mládež (např. Podlipská, 1875; Blackie, 1881; Foerster, 1912; Polášek, 1921; Sommer-Batěk, 1922 aj.). Podobné příručky se začaly znovu sporadicky objevovat až po roce 1989, většinou však šlo o publikace určené pro úzký okruh čtenářů příslušejících k určité zájmové či náboženské komunitě (např. Doubava, 1995; Simajchl, 2002).

Jak upozornila na sklonku šedesátých let 20. století česká pedagožka a psychologka Božena Rotterová, „úroveň teoretické rozpracovanosti problému sebevýchovy je hlavně v naší pedagogice neuspokojivá.

Příčina nespočívá jen v minulé izolovanosti od výzkumů a odborné literatury západního světa, ale především v deformaci těch marxistických principů, které se týkají postavení člověka ve světě, jeho místa ve společnosti. Jednostranný přístup k této problematice, a hlavně (na Západě) voluntaristické pojetí sebevýchovy vedlo v minulém období četné marxistické teoretiky k tomu, že tuto problematiku odmítali jako idealistickou a více nebo méně se vyhýbali řešení otázek aktivity jedince, předpokladů jeho sebeurčování, sebeutváření atd.“ (Rotterová, 1970, s. 187). Zdá se, že jistá ideologická zatíženost tématu sebevýchovy a sebeřízení dodnes přetrvává, byť ji nyní vnímáme v jiných kontextech. Určitá tendence přehlížet „velká témata“ je však příznačná nejen pro dnešní pedagogiku, ale i další sociální vědy poznamenané postupující specializací a diferenciací, typicky například pro sociologii (srov. např. Jandourek, 2003, s. 55).

1.3 Riziko nahrazování výchovy řízením

Tematika sebevýchovy z odborného ani laického diskurzu nevymizela, naopak se v něm čile rozvíjí, ovšem v poněkud pozměněné podobě. Když se sebevýchovy a sebekázně v tichosti zřekla moderní pedagogika, ujala se jí teorie managementu.

Nahrazení sebevýchovy sebeřízením nebo sebekoučováním není jen pouhým jazykovým posunem nebo převlečením tradičního obsahu do modernějšího hávu, jak by se na první pohled mohlo zdát. Ačkoli i tento jazykový posun je sám o sobě pozoruhodný a souvisí nejspíš se všeobecným odklonem od pojmů přirozeného světa a příklonem k terminologii mechanomorfní, technicistní. Jak upozorňuje Stanislav Komárek, „skutečnosti, které zanikly jako slova, zanikají nebo se stávají

nezřetelnými i v reálu“ (Komárek, 2010, s. 42). Tato změna tedy nejspíš odráží zásadní paradigmatický posun od výchovy k řízení, od ochrany k ovládnutí. Mohli bychom totiž stručně konstatovat, že zatímco podstatou výchovy a sebevýchovy je (přínejmenším v humanisticky orientované pedagogice) ochrana a kultivace, podstatou řízení a sebeřízení je ovládnutí a formování. Bylo by velkou chybou tuto významovou nuanci podceňovat s odůvodněním, že řídí-li jedinec sám sebe, jedná svobodně. Jak upozornil již Michel Foucault, člověk, který řídí sám sebe, nejedná zpravidla podle své vůle, ale ve shodě se společností diktovanými normami (Foucault, 2000). Vládu norem neboli normalizaci považoval za velmi efektivní podobu takzvané pastýřské moci, která již na začátku novověku elegantně nahradila tradiční hrubé formy útlaču. Zájmy mocenských institucí se neprojevují jen zákony, které na člověka působí zvenčí, ale především normami, jež si sám interiorizoval, a proto na něj působí zevnitř. Podobně Erich Fromm poznamenává, že moderní kapitalismus potřebuje lidi, kteří mají pocit, že jsou svobodní a nezávislí, a kteří si přesto dají poroučet, aby dělali, co se od nich očekává, aby se bez třenic zapojili do společenské mašinerie, lidi, jež lze vést bez násilí a bez vůdců (Fromm, 2006). Sebekázeň tedy může být i nepřírozená, vnucená. Útlak normy je takřka všudypřítomný, a zvláště patrný je pak v institucích, které člověka neustále hodnotí, tedy i ve škole. A jsou ještě další pádné důvody, proč není správné nahrazovat (sebe)výchovu (sebe)řízením. Mechanistická představa člověka-stroje, jež v evropském myšlení přetrvává od karteziánských dob, je ve světle soudobých poznatků o fungování živé hmoty naprosto neudržitelná. Skutečnost, že i dospělý (ba i starý) člověk je stále otevřen pedagogickému působení, neboť i jeho psychika obsahuje určitý „dětský“ aspekt, bude pojednána níže. U vychovaného jedince je navíc naděje, že se dokáže později vychovávat sám, kdežto jedinec řízený tuto naději neskýtá.

1.4 Obrat k sebevýchově

Z výše uvedených důvodů je vhodné na sebevýchovu nezapomínat, nerezignovat a rozvíjet její teorii i praxi právě pod tímto tradičním pojmenováním. Mnozí pedagogové i psychologové dodnes zdůrazňují, že náležitá výchova je organizována tak, že chovanec vychovatele postupně přestává potřebovat, protože „začíná usilovat o zdokonalení vlastní osobnosti podle cílů, které si pod vlivem výchovy vytyčil, přistupuje k sebevýchově“ (Vorlíček, 2000, s. 21). Konstatují: „Účinná výchova by měla být vždy přípravou k úspěšné sebevýchově“ (Jůva, Jůva, 1999, s. 103). Nebo: „Správná výchova vede nenásilným způsobem k adekvátně koncipované sebevýchově, pomáhá člověku k tomu, aby realisticky i bez vnějšího nátlaku usiloval o rozvoj vlastní osobnosti...“ (Kohoutek, 2002, s. 388). V této souvislosti je ovšem třeba upozornit na to, že samotný rozvoj osobnosti a sebeuskutečnění nemůže být dle některých teoretiků výchovy považován za její cíl, protože znamená proces, nikoli výsledek. Navíc rozvinutá osobnost může mít všechny možné vlastnosti, a proto takto stanovený cíl nemá normativní orientační hodnotu (srov. Brezinka, 1996, s. 28). V každém případě je však sebevýchovu nutno chápat jako účinný prostředek k dosahování výchovných cílů.

Je také vhodné zdůraznit, že náležitá sebevýchova, kterou by se měly učit praktikovat už malé děti, neznamená ohrožení školy a pozice učitele. Postulát (radikálního) seberozvoje v individualizovaných podmínkách otevírá podle Ondřeje Kašćáka a Branislava Pupaly mj. otázku, co se v takto konceptualizované výchově stane s učitelem (Kašćák, Pupala, 2009). Zbyde pro jeho působení vůbec dostatečný prostor? Pozice učitele ve výchově nemusí být nutně oslabována, byť tuto tendenci v dnešní škole nelze nevidět. Učitel se musí v podstatně větší míře soustředit na úpravu a aranžování podmínek vhodných k učení a výchově, pracovat s pedagogizací a estetizací prostředí, nabízet vychovávaným model žádoucího chování. A to rozhodně neznamená umenšování role učitele,

naopak to na ni klade mnohem vyšší nároky, než jaké byly tradičně kladeny na učitele jako přednášeče látky a ukázkovatele žáků. Toto pojetí otevírá široké pole působnosti pro sociální pedagogiku, která se programově zaměřuje na prostředí a jeho vliv na výchovu. Dlužno dodat, že to nesmí být hodnotově neutrální věda, nýbrž pedagogika osobnostně orientovaná, tedy v pravém slova smyslu humanistická.

Důraz na sebevýchovu a autoregulaci je dokonce nevyhnutelný, mají-li školy všech stupňů a typů alespoň v rámci možného připravovat své žáky na život v budoucnosti. Musejí je učit sebereflexi, kladení otázek po smyslu jejich počínání a v neposlední řadě odpovědnosti. Aby se žák v budoucnu dokázal sám přizpůsobovat měnícímu se světu (a tento svět zároveň přizpůsobovat sobě), musí být především schopen poznávat a ovládat sám sebe.

1.5 Vymezení sebevýchovy

Potřeba vymezit sebevýchovu na poli pedagogické teorie naráží na určité obtíže. Neujasněnost významu základních pojmů je v současné české i zahraniční pedagogice všeobecně známá. Jan Průcha dokonce uvádí, že v české pedagogické teorii je terminologická nepřesnost neúměrně vysoká, což se týká především dvou pojmů – výchova a vzdělá(vá)ní (Průcha, 2017). Pro účely následujících úvah o sebevýchově se tedy přikloníme k některým existujícím koncepcím, které v pedagogickém diskurzu již osvědčily svou životaschopnost a použitelnost. Především dáme přednost samotnému tradičnímu termínu „(sebe) výchova“ před modernějším termínem „(auto)edukace“, ovšem aniž bychom tím zcela zavrhlí koncept pedagogiky jako explorativní a explanační vědy, pro něž je termín „edukace“ typický. Domníváme se však, že pedagogika, a teorie sebevýchovy zvláště, nemůže zcela rezignovat na svou normativní funkci, naopak si může a musí ponechat

svůj výsadní empiricko-normativní charakter, podobně jako etika nebo estetika. Ostatně sám Jan Průcha připouští, že hranice mezi normativním a explanačně-explorativním pojetím pedagogiky není pevná (srov. Průcha, 2006, s. 21).

Výchova a sebevýchova jsou právem pokládány za dvě stránky jednoho a téhož jevu (Rotterová, 1970). V pedagogice je obvyklé používat pojem „(sebe)výchova“ ve spojení s pojmem „(sebe)vzdělávání“. Jevy označované těmito termíny jsou sice úzce propojené, ale nepřekrývají se zcela. S tímto vědomím určité simplifikace budeme hovořit o „(sebe)výchově“, která v sobě zahrnuje i podstatnou část obsahu pojmu „(sebe)vzdělávání“. Neboť jistě platí, že výchova a vzdělávání je „jeden nedělitelný celek, jehož osou je étos“ (Piřha, 2006, s. 33). Je však třeba připustit, že existují i jiné modely vztahu (sebe)výchovy a (sebe)vzdělávání, včetně právě opačného, kdy je pojem „(sebe)vzdělávání“ chápán jako nadřazený pojmu „(sebe)výchova“ (srov. např. Kohoutek, 2002, s. 391; Vorlíček, 2000, s. 22). Pojmy „výchova“ a „vzdělávání“ tedy nevidíme v dalším textu jako souřadné, nýbrž za nadřazený považujeme pojem „výchova“. Výchovou pak, v souladu s Eugenem Finkem, rozumíme složitý a rozporuplný proces, který nesleduje předem vytyčené jednoduché cíle, nýbrž je bytostným procesem utváření člověka (srov. Pelcová, 2001, s. 146). Výchovu a sebevýchovu budeme chápat v tak širokých souvislostech, jak jen to je v českém pedagogickém myšlení možné. Hovoříme-li o pedagogice, máme na mysli celý soubor věd o výchově ve výše naznačeném pojetí, tedy včetně filozofie výchovy a sociologie výchovy, pedagogické psychologie, pedagogické antropologie a dalších hraničních disciplín. Takto široké pojetí není v české pedagogické teorii zatím zcela obvyklé, nicméně lze předpokládat jeho postupné prosazování. Složitost sociálních jevů vyžaduje komplexní přístup, kterému nesvědčí interdisciplinární bariéry a kompetenční spory.

Ani na poli pedagogiky však není koncept sebevýchovy zcela neproblematický, což ukazuje pohled do nedávné minulosti. Sebevýchova

je založena na myšlence, že vychovávaný jedinec je subjektem, nikoli objektem výchovy. Zatímco dnes je subjektivita v edukačním procesu s naprostou samozřejmostí přiznávána i žákům (např. Průcha, 2017), ještě nedávno tomu tak nebývalo: „Chovanec je ve výchově především objektem regulujícího formativního vlivu. Jako objekt působení přijímá toto působení a nějakým způsobem na ně reaguje. Podle představ některých autoritativních pojetí výchovy [...] by žákova reakce měla odpovídat přesně záměrům působení vychovatele (tedy jeho jednání a vědomí by mělo být obtiskem záměrného vlivu). Ovšem i když nebudeme přijímat plně toto pojetí, nutno chápat chovance především jako objekt vnějšího záměrného působení“ (Kolář, 1972, s. 15). Takovéto pojetí výchovy nedávalo sebevýchově příliš velký prostor, protože její psychologická báze, kterou je autoregulace, není člověku vrozená, ale musí být v dětech a dospívajících za vhodných podmínek systematicky pěstována (srov. Mareš, 2013, s. 222).

Exkurz 1

Socialistická pedagogika – sebevýchova jako funkce kolektivu a sebevýchova jako boj

V naší oficiální pedagogice v éře socialismu (1948–1989), která bez výjimky vycházela z pozic marxismu-leninismu, můžeme vysledovat dvě linie přístupu k sebevýchově. Pro obě je společné výše naznačené pojetí dítěte, respektive žáka, jako více či méně pasivního objektu výchovného a formativního působení. První pojetí představuje sebevýchovu jako funkci vnitřního života kolektivu, kterou lze při výchově dětí i dospělých dobře využít. Toto pojetí vychází z přesvědčení, že jednotná výchovná síla kolektivu může dokonce směřovat k „jednotě duševního života vychovatele a vychovávaných“ a vyznačuje se přeceňováním kolektivu na straně jedné a upozaďováním jednotlivce na straně druhé. Nepřekvapí, že tento přístup nejsilněji rezonuje v dílech sovětských pedagogů, kteří se stali inspirátory naší pedagogiky ve druhé polovině 20. století (srov. např. Suchomlinskij,

1982, s. 49). Druhý přístup k sebevýchově, který se prosadil v naší socialistické pedagogice, je koncept sebevýchovy jako zápasu člověka se sebou samým. Časté narážky na kritiku, sebekritiku a nesmiřitelný boj jsou pro toto pojetí charakteristické: „Sebevýchova se rozvíjí uspokojivě, jestliže se člověk naučí dobře znát sebe sama, jestliže se naučí kriticky a sebekriticky stavět k sobě a svým nedostatkům, je vůči nim nesmiřitelný a pociťuje radost třeba i z nepatrných úspěchů v boji se sebou samým. Je špatným sebevychovatelem a sebeučitelem takový člověk, který dovede být kritický vůči chybám a nedostatkům druhých a zaslepený vůči vlastním chybám a nedostatkům. Důležitým předpokladem úspěšné sebevýchovy je kritika a sebekritika, ke které strana, jako bojový předvoj dělnické třídy, vychovává své členy i bezpartijní“ (Grulich, 1983, s. 313). Není bez zajímavosti, že zatímco v naší pedagogice a filozofii přetrvávala v sedmdesátých i osmdesátých letech poněkud bojovná rétorika, v psychologii se ve stejné době objevilo o poznání laskavější pojetí sebevýchovy, reprezentované především Liborem Míčkem a na Slovensku Jozefem Kuricem (Míček, 1988; Kuric, 1966), které navíc reflektovalo výsledky nejnovějších zahraničních psychologických výzkumů.

Exkurz 2

Pedagogika obratu – sebevýchova jako vztah

Česká pedagogika však může v oblasti sebevýchovy navazovat i na nadějnější tradice, než je ta marxisticko-leninská. Především je zde stále ještě nedoceněné dílo Jana Amose Komenského, který myšlenkami o sebevýchově a sebevládě obohatil značnou část svých pedagogických úvah. Zdůrazňoval sice, že na začátku, tedy na dětství, záleží vše, že o smysluplnosti či prázdnotě života se rozhoduje na jeho počátku, zároveň však na vlastním příkladu přesvědčivě ukázal, že i neutěšené dětství poznamenané osiřením může člověka nasměrovat k velikým cílům. Své úspěchy přičítal mj. pevné sebekázni: „Přivykl jsem sladkému jhu kázně už od mládí, a tak mi bylo