K morálním a pedagogickým aspektům Durkheimova pojetí socializace

Ad Moral and Pedagogical Aspects of Durkheim's Understanding of Socialization

Martin Strouhal

Abstract: The text deals with different aspects of Durkheim's theory of socialisation. It mainly focuses on Durkheim's understanding of a person and on his specific individualism, which is one of the central concepts of his theory of education. The text addresses Durkheim's idea that every society is in the first place a fountain of moral life, and that every morality embraces a religious aspect. 'Religious' in this context means a relation with the sacred, i.e. sacrosanct principles. When we consider Durkheim's claim that the fibre of moral relations is the essence of social bonds, and that every society is a moral community *sui generis*, a question arises before us: What should the actual (moral) education be like considering the fact that our so called postmodern society emphasizes moral pluralism as the principal moral ideal?

Key words: Émile Durkheim, socialization, moral education, moral community

Úvod

Psát dnes o Émilu Durkheimovi (1858 – 1917) se může v souvislostech převládajícího zaměření české a slovenské pedagogiky jevit poněkud podivné. Navzdory renesanci zájmu o Durkheimovo pedagogické dílo, která v západním světě probíhá již od druhé poloviny 60. let, zůstal tento myslitel v našich zemích v zásadě opomenut. Domnívám se, že neprávem. Émile Durkheim je totiž jedním z těch, kteří velmi dobře pochopili nutnost širšího (filosofického a sociologického) teoretického založení pedagogické vědy, na něž se právě u nás často zapomíná. Navíc lze v jeho textech sledovat kritickou reflexi společenských procesů období *fin de siècle*, které připomínají některé

pohyby charakteristické pro naši tzv. postmoderní společnost. Mám na mysli zejména Durkheimův celoživotní zájem o morální problematiku, celoživotní hledání cest, jež by vedly k ustavení morální výchovy směřující k ideálům individualismu, autonomie, ale stejně tak společenské odpovědnosti. I my dnes hledáme nové podoby výchovy ve světle zkušeností se změnami společenské organizace a při vědomí určitého selhávání školní instituce, která se nedokázala adaptovat na možná příliš rychlé změny, jež sebou přinesla tzv. postmoderna. Proto je cílem tohoto krátkého zamyšlení znovu připomenout ty stránky durkheimismu s jeho výrazně morálním a normativním pojetím výchovy, resp. socializace, na nichž lze ukázat, že nás možná odklon od normativity a (často ideologizující) nedůvěra ke školnímu moralizování postavily do situace, v níž jen velmi obtížně udržujeme smysl pro povinnost a úctu k autoritám u mladé generace.

Myšlenková východiska Durkheimovy sociologie

Období, do něhož Durkheim svou tvorbou zasáhl, je charakteristické vědomím krize a pokusy o její pojmové uchopení. Téma krize rychle překročilo hranice textů moralizujících či nábožensky orientovaných myslitelů a stalo se jakýmsi interdisciplinárním leitmotivem. Krize je spatřována v soudobém stavu vědeckého zkoumání, především pak v neschopnosti věd uchopit *celý* problém člověka, resp. problém člověka v celku; krize je ovšem patrná především v morální oblasti, pokud jde o hodnoty a celospolečensky přijímané mravní cíle, mluví se též o krizi kultury. V literatuře (Musil, Zweig) a především v díle Freudově jsou reflektovány duševní zmatky a rozpory a mohutný vliv společnosti na jednotlivce. Intelektuální atmosféra doby otevírá nové téma: jaké možnosti má člověk v moderní společnosti, pokud jde o udržení kontinuity kultury a integrity morálního řádu.¹

Ani Émile Durkheim nezůstal stranou těchto reflexí a pojal svůj vědecký záměr na půdě sociální vědy jako morální počín. Jeho sociologie měla být příspěvkem k řešení stavu, který Durkheim nazýval anomickým, tj. stavu, v němž staré hodnoty přestaly platit a nové nebyly ještě vytvořeny. Je dobré si všimnout především toho, že se Durkheim svým myšlením ostře vymezuje proti tehdy převládajícímu individualismu a stále rostoucímu zdůrazňování

¹ K tomu např. Julien Benda ve Zradě vzdělanců, J. Huizinga Ve stínech zítřka, svým způsobem i Edmund Husserl ve své Krizi evropských věd, především pak José Ortega y Gasset ve Vzpouře davů. Problém krize morální integrity se objevuje v četných dílech existenciálních filosofů a personalistů. Morální problematika je předmětem úvah sociologů, u nás je to téma Masarykovo a Bláhovo, v Německu Tönniesovo, Weberovo a Wundtovo.

negativního, protože omezujícího a mravně nivelizujícího vlivu společnosti na člověka. Durkheim je individualistou ve zcela odlišném smyslu, než jak byl tento pojem chápán od Schopenhauera, Nietzscheho, Kierkegaarda a jejich myšlenkových dědiců. Jakkoli jsou patrné v Durkheimově myšlení stopy tradice německého romantismu (Schopenhauer a na něj navazující koncept „nevědomého“), je zároveň evidentní, že základní intuici této tradice – morální individualismus a vyhraněný iracionalismus – Durkheim nikdy nepřijal. Zůstal věrný tradici kartesiánské víry v možnosti vědy a též v její mravní rozměr, což nebylo v době silící kritiky vědecké (resp. positivistické) racionality zcela samozřejmé. Jsa přesvědčen, že ve skutečnosti (*le réel*) není nic, co by nepřekonatelně vzdorovalo vědeckému poznání, že svět reálný, který žijeme a svět ideální, který máme uskutečňovat, je popsateľný stejnými prostředky, aplikuje Durkheim epistemologické a metodologické principy sociální vědy i na morální skutečnost a otázku výchovy. Základem těchto principů je hluboká důvěra v racionalitu. Ve světle postmoderních snah o znevážení či rovnou odmítání rozumu se jeví jako velice aktuální Durkheimův důraz na to, že rozum může sám sebe opravit jen tak, že se stane více rozumným. O svém omezení ví jen tehdy, když si to sám uvědomí. Osvícenské pojetí rozumu přestalo z dobrých a nutných důvodů platit, ale pluralita hledisek, kde se pravda stává předmětem diskuse, kdy se mluví o „kritériích pravdy“, otvírá daleko větší nebezpečí, nežli dogmatická racionalita Evropy klasického věku. Smysl Durkheimova odkazu můžeme v této souvislosti vidět ve zdůraznění evoluční povahy rozumu a stále se prohlubující humanizace všemi směry, ovšem při zachování tohoto rozumu jako jediného nástroje tohoto procesu.² Jde o pokus vypracovat nové pojetí rozumu, jeho významu a dosahu, vypracovat „racionalismus“ nového typu. Tento racionalismus musí podle Durkheima vycházet z faktického poznání hlavních rysů moderní společnosti, nebýt jen ideologií či filosofickým postulátem abstraktního uvažování. Jeho předmětem se má stát analýza profesní specializace, růst vnitřní nezávislosti individua, fenomén přesunu autority z kolektivity na individuum a uvolnění jedince k morálnímu jednání ve světle ideálu nikoli společnosti či nějaké dílčí skupiny, nýbrž člověka jako takového. Klíčovou disciplínou je sociologie, jako historická a srovnávací analýza kulturních obsahů a jejich transmise do individuálních vědomí, tj. teorie socializace.

Je potřeba rovněž zdůraznit, že Durkheim nepatřil k myslitelům, kteří by svůj teoretický záběr omezovali jednou vědní disciplínou, ačkoli stále hovořil takřka s náboženským zaujetím o bezmála „metafyzickém“ významu a prin-

² Durkheim se ve své době též musel vymezovat vůči ostrým kritikám svého „racionalismu“ a to ze strany spiritualisticky či voluntaristicky naladěných současníků, jejichž nejfilosofičtějšími představiteli byli H. Bergson a Ch. Péguy.

cipálnosti vědy o sociálnu. Tato věda ovšem v Durkheimově pojetí nepostrádá silně filosofující rozměr a proniká do mnoha jiných, identitu hledajících či teprve později se ustavivších věd: etiky, (sociální) psychologie, etnografie, jazykovědy, ale též historie, a zejména pedagogiky (*science de l'éducation*) a zprostředkovaně též do teorie politické. Komplikovanost a v jistém smyslu i sniženou čitelnost struktury sociální vědy Durkheim vyrovnává prací na poli metodologickém. Ukazuje (poprvé a především r. 1894 v *Les RPgles de la méthode sociologique*), že pravidla stanovená pro výzkum sociálních faktů lze použít (a, jak je přesvědčen, má jich být použito) vlastně ve všech vědách, zkoumajících člověka a lidský svět, tedy společnost. Vypracovává základy svého „sociologismu“, jemuž bývalo často velmi špatně rozuměno. Připomeňme tedy, že tento sociologismus nepožaduje nic jiného, než přiznání sociální dimense či původu skutečností, které lze chápat jako „objektivace lidského ducha“, jako výsledek dějinného působení institucí, jako kolektivně sdílené představy, jejichž obsah, hodnotu ani moc, s níž se vnucují jednotlivcům, nelze odvodit z představ či možností těchto jednotlivců samotných.

Durkheimův sociologismus jakožto princip racionalizace věcí, ve smyslu jejich komplexního uchopení, se uplatňuje i v pedagogice. Pedagogika je disciplínou, stojící na pomezí vědy a platónské dóξα a pohybuje se neustále mezi analýzou faktů a aktivním působením, které je orientováno nějakým ideálem.³ Je *théorie pratique*, praktickou teorií. Přestože jí jde o maximální pojmovou jasnost a o metodický přístup k výchovné problematice, nemůže sama vypracovat a obhájit principy, na nichž v posledku spočívá (vyjádřené především v ideálu, s nímž vždy nějak pracuje, v cílech, které si klade), musí vycházet z analýzy obecnější, konkrétně sociálního pouta a vzájemných vztahů mezi výchovou a společností. Pedagogická reflexe se ukazuje být rubem či praktickým dopracováním reflexe sociologické, v jejímž světle se výchova ukáže jako zásadní sociální proces, zajišťující přenos a infiltraci kulturních obsahů (kolektivních představ) do vědomí všech individuí a prodlužující tím samo trvání společnosti. Jak čteme v *Éducation et sociologie*: „Považuji za postulát veškeré pedagogické spekulace, že výchova je jak svým původem, tak svou funkcí, věcí navýsost sociální“ [Durkheim 1999a: 92].

Positivistický jazyk, který Durkheim přijal a snad i poněkud dramatická a někdy až náboženská rétorika způsobily, že se s osobností Emila Durkheima začala spojovat řada klíšé. Ať už se týkají jeho pozitivismu, jeho přehnaného objektivismu či realismu či dokonce morálního konformismu, jsou ve směr založena na hrubém nepochopení (a často nedbalém přechtení) textů,

³ „Vidíme, jak pedagogika, která se vědě podobá, avšak vědou (v přísném smyslu – M. S.) není, sleduje záměr, jenž není ani teoretický, ani čistě praktický, nýbrž teleologický“ [Gautherin 1993: 180].

v nichž se Durkheim zabývá otázkou vědecké (sociologické) metody, teorií o sociální a morální strukturou společnosti. Tyto texty nám ukazují, že věda o sociální v Durkheimově pojetí neměla být jen teoretickým popisem mechanismů, jimiž je založeno sociální pouto a život institucí, nýbrž vědou, která měla odpovídat morálním potřebám své doby a pomoci nastolit těmto potřebám odpovídající morální ideály, se zdůrazněním mohutného vlivu společnosti na jednotlivce. Téma socializace je zde naprosto ústřední, neboť socializační procesy jsou ontologickou podstatou trvání a přežívání každé společnosti.

Přestože Durkheim samotný termín socializace nepoužíval, odpovídá mu v jeho myšlení celá řada pojmů, jimiž popisuje vrůstání člověka do společnosti a vlivy, jimiž společnost člověka formuje, resp. vytváří v něm doslova jakousi druhou osobnost. Pokud sledujeme Durkheimův způsob chápání procesů, jimiž je člověk společností utvářen, lze tu rozlišit dvě roviny: jednu rovinu představuje pokus porozumět povaze vztahu mezi individuem a společností a povaze sociálního pouta, jež udržuje společnost ve stavu řádu a organizace. Dalo by se snad hovořit o politickém rozměru socializace, neboť se zde ukazuje, jak socializace přispívá k udržení sociální stability [Ravon 1993: 44 – 53]; druhou rovinu Durkheimových úvah o socializaci reprezentuje zjevný zápal pro ustavení svobodné a člověka osvobozující školy, jež by svým působením prohlubovala morální autonomii, jež je jedním z klíčových rysů intelektuálního i morálního života moderního člověka.

Dualita lidské přirozenosti

V Durkheimově pojetí sociologie zaujímá naprosto ústřední postavení téma výchovy. Jak výstižně ukázal J.-M. de Queiroz, pro Durkheima bylo naprosto logické učinit výchovu klíčovým problémem sociální vědy, neboť právě ona je nejdůležitějším prostředkem socializace. A zjistit, co je podstatou socializace, znamená zodpovědět základní otázku sociologie: Co umožňuje, aby lidé žili pohromadě? Co je základem sociálního pouta? [De Queiroz 1997: 16 – 17]

Durkheim přistoupil k problému socializace již ve své disertaci *De la division du travail social* a sice v souvislosti s otázkou, kterou lze chápat jako vstupní bránu (v podmínkách období *fin de siècle*) i vyústění (v podmínkách období tzv. postmoderny) diskursu o povaze individuality a jejím vztahu k společenskému celku: „Jak je možné, že čím více se stává individuum autonomním, tím více závisí na společnosti?“ [Durkheim 1998: předmluva k prvnímu vydání, XLIII]. Tuto otázku Durkheim řešil jako problém vztahu mezi sociální morfologií a fyziologií, resp. problém vztahu mezi společenskou

strukturou a jejími funkcemi. Jde o problém, s nímž jsme konfrontováni i my dnes, a to ve vysoce mravním, výchovatském i politickém smyslu: jak v tzv. postmoderní společnosti formovat individualitu podle subjektivních vzorců (tj. těch, jež budou respektovat nezobecnitelnou jedinečnost každého subjektu) a zároveň zajistit rozvoj tohoto individua jako bytosti schopné být součástí společnosti? Zde jsme v samotném středu durkheimovského pojetí individua: jednotlivec není ničím bez společnosti, avšak společnost ho propouští tím více „k němu samému“, čím více tuto svou podřízenost a závislost jednotlivec poznává a akceptuje.

Důležitým textem k problematice člověka a jeho místa ve společnosti je Durkheimova studie *Le dualisme de la nature humaine et ses conditions sociales*. Je dobré nastínit, o jakém dualismu v ní Durkheim mluví, neboť právě jeho teze o dvojí lidské přirozenosti byla často desinterpretována a v důsledku těchto vadných pochopení odmítána. V durkheimovském dualismu se nejedná o tradiční kladení imanentního a transcendentního mimo sebe, nýbrž setkáváme se v něm s myšlenkou jakési „imanentní transcendence“, s myšlenkou společenské a polidšťující dimenze naší psychofyzické přirozenosti. Naše přirozenost je smíšená, píše Durkheim, je tvořená ze dvou přirozeností, jež lze a je třeba odlišit [Durkheim 1995: 19]. V lidských dějinách, píše, jsme svědky různých způsobů vyjadřování základního antropologického faktu, totiž toho, že člověk je především *homo duplex*. Od mythických forem myšlení až po racionální a objektivistickou činnost moderní vědy nacházíme v lidském duchu jakousi ne-identitu biologicky fundované psychické jedinečnosti a pojmového a morálního univerzalizmu, jež jsou podle Durkheima dílem společenským. V myšlení primitivů i úvahách metafyziků se setkáváme s konstatováním dvou kvalitativně odlišných a vzájemně neredukovatelných zdrojů lidskosti. Tělo a duše; vnímání a (pojmové) myšlení; osobní, jedinečné touhy a inklinace versus neosobní, všeobecný mravní příkaz: to jsou duality, charakterizující modus lidské existence. Tento modus je „smíšené“ povahy (*nature mixte*), je výsledkem provázání společenských vlivů s individualitou jednoho každého člověka. „Přebývá v nás bytost, která si vztahuje vše k sobě samé, přičemž jediným objektem jejího počínání je ona sama. Je tam však také jiná, jež zná věci *sub specie aeternitatis*, jakoby sdílela jiné myšlení, než je naše, a jež současně usiluje realizovat svými skutky cíle, které ji přesahují. Stará formule *homo duplex* je tudíž ověřena skutky. Nejsme tedy vůbec prostí a náš vnitřní život jakoby měl dvojité těžiště: na jedné straně je naše individualita a konkrétněji naše tělo, které ji tvoří, na straně druhé pak vše, co v nás vyjadřuje něco jiného než nás samotné“ [Durkheim 1995: 19]. Toto „něco jiného“ je společnost, konkrétně „[...] typický produkt kolektivní činnosti [...] onen celek intelektuálních a morálních statků, který nazýváme civilizací“ [Durkheim 1995: 16].

Durkheim důvody svého přesvědčení o sociálním původu logických kategorií a tedy o společenské podstatě jazyka a konceptuálního myšlení vyložil v *Les formes élémentaires de la vie religieuse* a v článku napsaném s Marcellem Mausem *De quelques formes primitives de classification*. Není cílem tohoto textu se jimi podrobně zabývat. Jen připomeňme, že se Durkheim svým dualismem lidské přirozenosti vědomě hlásí k staré pascalovské tradici, která myslí člověka jako neodstranitelný, nezrušitelný rozpor.⁴ Existuje v nás vnitřní rozkolisanost mezi touhou a omezujícím vědomím povinnosti, mezi sobeckým zájmem a altruistickou solidaritou, člověk je bytost orientovaná na sebe, ovšem vždy s patrným horizontem transcendence „těch druhých“. Tato transcendence je nad námi i v nás, jako získaný předpoklad umožňující teprve uchopit sebe sama, jako podmínka odlišení jáství od nespoutané a neohraničené touhy, jež je animální podstatou lidské přirozenosti. Vše co člověk dělá člověkem, co ho pozvedá z roviny vnímání a žádostivosti na rovinu reflexe a morálky, je původu společenského.⁵ Proto mluví Durkheim dokonce o „kolektivní bytosti“ či „kolektivních stavech vědomí“ [Durkheim 1995: 30], jež v nás přebývají spolu s těmi, které tvoří naši jedinečnou individualitu.

Dualita lidské přirozenosti v pedagogické teorii

Tento v podstatě morální rozpor dostává u Durkheima pedagogickou podobu: dítě je člověk v „animálním“ stavu, z něhož má být vyvedeno v podstatě nátlakovým působením jemu původně vnějších sil. Vrozené podmínky (resp. vlohy) jsou však u člověka přítomny jen velmi neurčitě, tvárně, takřka obecně a musejí být teprve probuzeny, a jakožto možnosti zpracovány a uskutečněny. Zcela determinovanou, neproměnlivou a pravidelnou predispozicí je jen instinkt, jako „systém determinovaných pohybů, za všech okolností stejných, které jsou-li jednou podníceny smyslovým podrážděním, řetězí se automaticky jeden za druhým, dokud nedosáhnou své hranice, a to bez toho, že by v nich nějak intervenovala reflexe“ [Durkheim 1999a: 62]. Člověk takovým reflexem podle Durkheima ani nedisponuje, protože i tam, kde se o instinktu mluví (především instinkt či pud sebezáchovný), je nějak přítomno přizpůsobení okolnostem, a tedy nějak vědomý výběr z nabízejících se možností.⁶ Ten-

⁴ K této problematice srv. např. myšlenky č. 146, 153, 154 [Pascal 2000: 107; 110].

⁵ Bliže k tomu můj článek *Vztah individua a společnosti ve světle morální teorie Emila Durkheima* [Strohal 2004a; 2004b].

⁶ Ponechme stranou, že patřičně formulováno platí totéž i o zvířatech, jejichž zkušenost někdy výrazně modifikuje pouhý automatismus instinktu.

to výběr navíc variuje dle jednotlivých individualit. V každém případě se výchově člověka nabízí široký prostor pro transmissi těch zkušeností, jejichž subjektem se dítě může stát až po narození. Dítě nemůže být determinováno k nějakému povolání nebo způsobu jednání na základě dědičnosti, neboť složitost lidského života se podle Durkheimova názoru nemůže vepsat, zkopírovat do organické struktury individua. Určité dítě se nerodí např. zločincem,⁷ ale pouze s určitou absencí mentální rovnováhy. Stejně dobře se proto může stát třeba cestovatelem, vynálezcem či politickým novátorem. Záleží na tom, za jakých okolností, jakým způsobem a v jakém prostředí bude vychovááno. Existují tedy rozdíly mezi počátečními dispozicemi a jejich skutečnou realizací, tím, jak budou využity v pozdějším životě.

Výchova pokrývá širokou oblast mezi nejasnými možnostmi, které jsou na počátku lidského života a vyhraněnou, utvořenou osobností, jež může posléze sehrát užitečnou roli v životě společenském. Výchova musí proto disponovat dostatečně energickými prostředky. Durkheim se odvolává na svého současníka, psychologa Guyaua, jenž srovnává výchovné působení s hypnotickým vlivem. Tak jako v hypnóze i ve výchovném působení se vychovávaný subjekt nalézá ve stavu *naprosté pasivity*, ve stavu, v němž se vědomí redukuje *téměř na tabula rasa*, je téměř vyprázdněno. Protože sugerovaná myšlenka nenalézá žádného protikladu, může se ve vědomí ustavit bez nejmenšího odporu. Ale protože ona „prázdnota“ vědomí není nikdy úplná (resp. dítě je jakousi zavinutou personalitou), je třeba, aby se myšlenka ve vědomí ustavila s náležitou silou, aby přejala část moci samotné sugesce. Hypnotizér říká: „Já chci“, což znamená, že myšlenka se nedá protivit, požadovaný čin musí být vykonán tak, jak si to přeje apod. Jestliže jeho autorita ochabne, hypnotizovaný subjekt začíná kolísat, váhá a někdy odmítne příkazu uposlechnout. Proto je nezbytný rozkazovací a autoritativní tón hypnotizéra, poněvadž sugesce jde proti přirozenému temperamentu hypnotizovaného.

S dítětem se to má podle Durkheima stejně, protože oba tyto fakty jsou v základech vztahů mezi vychovatelem a vychovávaným. Dítě je „přirozeně ve stavu pasivity zcela srovnatelném s uměle navozeným stavem, v němž se na-

⁷ Durkheim se tu obrací proti představitelům italské kriminologie, kteří se otázkami dědičnosti v oblasti sociálně patologického jednání zabývali a hledali dokonce dědičné znaky, příznačné pro konkrétní druhy zločinu (viz též *RPgles*). „Naším intelektuálním nebo morálním temperamentem nejsme předurčeni k nějaké přesně určené činnosti. Průměrný člověk je velmi tvárný“ [Durkheim 1999a: 96].

lézá hypnotizovaná osoba“ [Durkheim 1999a: 64; 1992: 117 – 118].⁸ Jeho vědomí neobsahuje žádné představy, které by mohlo stavět proti představám, které mu z vnějšku vnucuje výchovné působení. Jeho vůle je dosud rudimentární.⁹ Nezbytnou účinnou moc výchovnému působení pak dodává vychovatelova zkušenostní a kulturní převaha nad dítětem.

Analogie vedená mezi hypnózou a výchovou vede k závěru, že podstatným znakem výchovného působení je autorita, vyplývající z okolností vztahu dítěte a vychovatele (učitele). „Výchova musí být plně věcí autority“ [Durkheim 1999a: 66]. To ostatně vyplývá jako důsledek z Durkheimova tvrzení, že je třeba vytvořit v původně asociální, individuální bytosti bytost kolektivní, což se neobejde bez jistého nátlaku. Durkheim doslova říká: „Není nic tak klamné a neuspokojivé, jako epikurejská koncepce výchovy např. takového Montaigne, podle níž může být člověk vychováván hrou, bez jakýchkoli jiných pohnutek, než jaké představuje atraktivita požitku“ [Durkheim 1999a: 66]. Dítě musí samo na sobě zakusit úsilí potlačit svůj egoismus, podřídít své zájmy společenským pravidlům a pevně vůli, aby vešlo v kontakt s vážností a obtížností skutečného života.

Vyvíjení tlaku na dítě může být podmíněno v zásadě dvěma způsoby: buď to vyžaduje fyzická nutnost tvrdé reality života, nebo jsme k tomu nuceni morálně. Nepřipravené a bezbranné bytosti nelze v plné míře vystavit životní realitě a jejím těžkostem, neboť dítě neumí zápasit s reálnými věcmi. První uvažovaná podmínka proto nemůže být využita pro výchovný účel. Zbývá morální pojem povinnosti, který je podle Durkheima podnětem pro snahu dítěte i dospělého. Tento pojem klade velký nárok na osobnost vychovatele, protože jen na něm záleží, v jaké podobě se dítě s povinností setká. Protože ještě nechápe její smysl a důsledky z ní plynoucí, musí být povinnost vycho-

⁸ Tento názor může dnes mnohé pedagogy děsit, i když důsledky, které z něj Durkheim vyvodil, byly v mnohém v souladu s pedocentrickými myšlenkami hnutí Nové výchovy. Durkheim říká „Guyau byl první, kdo poukázal na to, že dítě se přirozeně nachází v mentálním stavu, jenž je velmi podobný nepřirozenému mentálnímu stavu hypnotizovaného subjektu.“ Dvě základní podmínky, v nichž se nachází jak hypnotizovaný subjekt, tak malé dítě a s nimiž je podle Durkheima nutno počítat, jsou tyto: 1. „Hypnotizovaný subjekt je ve stavu nejvyšší možné pasivity. Jeho vůle je paralyzována; jeho duch je jako *tabula rasa*, nevidí a neslyší nic, kromě svého hypnotizéra.“ 2. „Dále je třeba, aby hypnotizér říkal: já chci, aby dokázal vzbudit pocit, že odmítnutí příkazu je nemožné, že se hypnotizovaný musí podřídít.“

⁹ Spíše by bylo možné říci, že jeho vůle nebyla dosud cele interiorizována. Piagetovy pokusy s dětmi dokázaly, že na základě motorické aktivity se u dítěte velice záhy konstituují konstanty vnímání, pomocí nichž je dítě schopno přesnější a cílevědomější akce. Cíl těchto akcí je schopno opakovat a dosahovat tak kýžených, *předsevzatých* (ať už jakkoli) výsledků. Dítě rozhodně není pasivní, ale aktivně se snaží dosáhnout „zvolených cílů“.

vatelem (nebo rodiči) personifikována, musí se stát symbolem jeho vystupování, jednání, jeho bytost se musí stát jejím vtělením, musí být živoucí autoritou. „Znamená to říci, že morální autorita je nejdůležitější vlastností vychovatele. Protože povinnost je povinností díky autoritě, která je v něm“ [Durkheim 1999a: 67].

Takto pojatá autorita v sobě nemá nic násilného ani individualitu potlačujícího, protože cele spočívá na morálním principu. U vychovatele (učitele) předpokládá dvě důležité podmínky: musí mít silnou vůli, protože morální autorita předpokládá důvěru a dítě nemůže důvěřovat někomu, koho vidí váhat, vymlouvat se a ustupovat od svých rozhodnutí. Co je však ještě důležitější – vychovatel musí onu autoritu, pro niž má u dětí vzbudit cit, pociťovat sám v sobě. Ale nikoli jako materiální převahu, jako svou výbavu či zbraň, ale jako morální poslání, jehož je pouhým nástrojem. Tlak příkazu či trestu je totiž věcí zcela jiného druhu, než úcta k autoritě. Sám trest má *morální* povahu jen tehdy, je-li rozpoznán jako spravedlivý tím, kdo jej podstupuje a to je možné jedině tehdy, je-li spravedlivou a legitimní shledána trestající autorita.

Durkheim (oproti většině svých ostatních analýz) v *Education et sociologie* zdůrazňuje vnitřní původ vychovatelovy autority. Veškerý úspěch jeho působení záleží v tom, zda vychovatel přebírá svou autoritu z vnějšku (jako zástupce společenské moci), nebo zda v ni sám věří a cítí se jí podřízen. Nemůže věřit sám v sebe, ale ve velikost svého úkolu, svého poslání. Podobá se osobnosti kněze, protože i učitel je nástrojem morální bytosti, jež ho dalece přesahuje. Touto bytostí je společnost. Vychovatel (učitel) je laickým prorokem, musí tedy v sobě mít něco z náboženského zanícení. Tak jako kněz interpretuje, vykládá boha, tak učitel interpretuje velké morální ideje své doby a svého národa. Úcta k těmto idejím a k autoritě, kterou představují, „přechází skrze učitelovo slovo a gesto z jeho vědomí do vědomí dětí“ [Durkheim 1999a: 68].¹⁰

Pojmy individuality a společnosti nemá smysl klást u Durkheima do opozice. Nemá to smysl ani v případě v pedagogice často diskutované antinomie svobody a autority. Oba dva tyto aspekty výchovného fenoménu ve skutečnosti existují a představují složitý problém. V teoretických východiscích Durkheimovy reflexe jde však o opozici umělou, na níž se má jen ukázat skutečný vztah obou pojmů. „Svoboda je dcerou správně pochopené autority“, píše. „Protože být svobodným neznamená dělat to, co je libo; znamená to být pá-

¹⁰ Ze společnosti, jejího života a především ze sociální funkce příkladu, vzoru významných osobností odvozuje původ morální povinnosti a atraktivity i Durkheimův současník H. Bergson v *Les deux sources de la morale et de la religion*, zejm. kapitola I. *L'Obligation morale*, s. 24 a násl. Významný vliv na tento text sehrálo Durkheimem zavedené rozlišování mezi mechanickou a organickou solidaritou.

nem sebe sama, umět odůvodněně jednat a plnit svou povinnost. Autorita učitele tedy musí být použita k tomu, aby dítě vybavila tímto sebeovládáním, autorita učitele je jen aspektem autority povinnosti a rozumu. Dítě musí být cvičeno k tomu, aby ji rozpoznalo v učitelově mluvě, uznalo její převahu; pod touto podmínkou ji bude umět později ve svém vědomí znovu nalézt a podvolit se jí“ [Durkheim 1999a: 68].

Morální výchova a posvátno

Durkheim má za to, že ve výchově jde o vztah otevřené struktury individuální psychofyzické přirozenosti a individuu vnějších kolektivních představ, majících vzhledem k němu povahu autoritativního tlaku (*contrainte*) [Durkheim 1996: 1 – 48].¹¹ V této perspektivě se ukazuje, že autonomie lidské bytosti není nějakou vlastností subjektu či jemu imanentní potenci, ale rodí se na půdě střetu individuálního a kolektivního, z pronikání kolektivních představ do jednotlivých vědomí. Rozhodující roli hraje kulturní tradice v nejobecnějších slova smyslu, společensky tradované obsahy vědění a citovosti, spojené s logickými (poznávacími) kategoriemi a kategoriemi morálními (morální závazek k bližnímu, představovanému na různých rovinách odstupňování obecnosti: rodina – národ či vlast – lidstvo) [Durkheim 1992: 63].¹²

Škola je místem, kde má dojít k transmisi kolektivních představ jako celku. Jejím úkolem je:

1. v dítěti vytvořit vědomí příslušnosti ke konkrétním morálním hodnotám (u Durkheima spjato s národnostní a politickou myšlenkou idejí Francouzské republiky a s normalizací vzdělávání v celé zemi);
2. umožnit dítěti vstoupit do světa kategorií, kterými je určena moderní společnost jako vědeckotechnická realita s vysoce rozvinutou dělbou práce.

¹¹ Durkheimova teorie kolektivních představ do jisté míry předjímá Jungovo „kolektivní nevědomí“, ale je i jednou z předzvěstí francouzského strukturalismu a genetické psychologie Piagetovy. Stjepan Meštrović upozorňuje na opomíjený fakt, že Piaget si Durkheima velmi cenil. V *Le jugement moral de l'enfant* píše, že přijal „ústřední tezi Durkheimovy teorie, která implikuje vysvětlování morálky společenským životem a interpretaci jejích změn v termínech proměnlivé struktury společnosti“ [Meštrović 1993: 161].

¹² „Rodina, vlast, lidstvo představují rozličné fáze našeho sociálního a morálního vývoje, které jedna druhou připravovaly, a proto jim odpovídající uskupení se překrývají, bez toho že by se vzájemně vylučovala. Všechna tato uskupení sehrála svou úlohu v historickém vývoji a v současnosti se vzájemně doplňují; každé má svoji funkci. Rodina obklopuje individuum zcela jiným způsobem, než vlast a odpovídá jiným morálním potřebám. Není tedy třeba vybírat si mezi nimi. Člověk je morálním jen tehdy, když je poslušný vlivu všech tří.“

Současná škola musí daleko pružněji reagovat na změny v sociální struktuře, neboť míra různosti individuí je obrovská a vyžaduje rozvinuté techniky adaptace. Výchova hraje u Durkheima roli mediátora mezi kolektivním a individuálním rozumem, resp. společností a lidskou osobou, avšak není ve své podstatě a svém určení vysvětlitelná ani politickými, ani jen sociálně-historickými předpoklady. Proto i Durkheimův specifický pokus vypracovat projekt nové morální výchovy nebyl jen politickým (konkrétně republikánským) aktem, nýbrž pokusem o reformulaci tvořivých potencií, drímajících ve fenoménu posvátného. Jeho cílem bylo nahradit metafyzickou, resp. „náboženskou“ autoritu morálky a mravní výchovy na školách autoritou „laickou“, která by vyplynula z racionálně vedené sociologické úvahy, založené ovšem na nějakém ústředním pojmu, nadaném stejně autoritativní mocí, jakou disponovala morálka náboženská. Durkheim chce uchovat posvátný charakter morálky, ovšem v nemetafyzické podobě. Drtivá většina Durkheimových současníků byla vychována v morálním prostředí katolicismu. Náboženství proto stále zůstávalo jediným reprezentativem morálky a authority, k němuž se mohli učitelé i žáci obracet, byť by i popírali jeho pravdivost a hodnotu. Durkheim si uvědomoval, že tak jako musí každý systém morálních pravidel být těsně svázán s hodnotami dané společnosti a vytvářet konsensus s veřejným míněním, musí i každý nový systém mít úzkou vazbu na ten předcházející. Jinými slovy – Durkheim požaduje reformu, nikoli revoluci. Ideje a kolektivní představy společnosti nelze měnit ze dne na den, ale vyžaduje to dlouhodobé úsilí. Navíc zdůrazňuje, že nelze odvrhnout pojem posvátného, aniž bychom ho nahradili jiným a přinejmenším stejně nosným. Jestliže zmizí posvátno, zmizí i morálka. Mnozí interpreti jsou tu s Durkheimem zajedno – pokud není daná morálka založena na nějaké formě posvátného (ve smyslu všeobecně uznávané nedotknutelnosti pravidla či příkazu), je vždy morálkou slabší ve srovnání s tou, která na posvátnu založena je [Pickering 1993: 100 – 109]. Vazba projektu laické morálky na „posvátno“ se jeví na první pohled jako paradoxní,¹³ avšak jde o posvátno, které se prosazuje skrze požadavek racionality proti morálce založené na metafyzickém imperativu náboženství. Autorita mravního příkazu musí zůstat posvátná a Durkheim ji vyjadřuje v pojmu společnosti jako zdroji morálního života. Společnost – podle jeho vlastních slov – je v podstatě reformulovaným Bohem staré filosofie a jazyk, kterým je popisována, zůstává v zásadě jazykem náboženského zánění. Náboženství ovšem neznamenalo pro Durkheima tu či onu pozitivní nauku o Bohu, nýbrž dynamickou duchovní sílu kolektivních představ, díky níž se společnosti vy-

¹³ Jde o stejný paradox, jehož zdroj jsem nastínil v článku Vztah individua a společnosti ve světle morální teorie Emila Durkheima a který zřetelně nacházíme v jeho dvojím založení úvah o společnosti.

víjeji, sílu, která se v moderní době přetavila do podoby adorace individua, lidské personality. V tomto smyslu je celá Durkheimova sociologie náboženská. Od roku 1895 se náboženství stalo základním interpretačním klíčem ke všem oblastem a fenoménům sociálního života. Sám o tom píše: „Bylo to právě roku 1895, kdy jsem zřetelně pocítil rozhodující roli, kterou hraje náboženství ve společenském životě. V tomto roce jsem poprvé našel prostředek sociologického přístupu ke studiu náboženství. Bylo to pro mne zjevení. Ta přednáška¹⁴ z roku 1895 představuje demarkační čáru ve vývoji mého myšlení a všechna moje předešlá zkoumání budou muset být znovu pojednána v novém světle, aby byla harmonizována s těmito novými přístupy“ [Steiner 1998: 21 – 22].

Přesto trvá Durkheim na tom, aby entusiasmus morálního citění byl v reflexi o morálce studován takřka geometricky přesně. Máme-li překonat formalismus a apriorismus abstraktních morálních filosofii, musíme si uvědomit, že pro morální výchovu je klíčové vypracovat novou, racionální vědu o morálce, založenou na zkoumání faktů. Morálka tak pro Durkheima není jen teoretickým problémem, který má tematizovat sociální věda jako jednu z oblastí kolektivního bytí, ale i klíčem k národní angažovanosti a duchovní obrodě obyvatelstva.¹⁵ Staré hodnoty vybudované především na autoritě katolické církve se zhroutily a hodnoty republiky, jejíž ideologie má být plně racionální a tedy laická, musejí být teprve nově argumentovány. Durkheim reflektuje jako mnozí jeho současníci přítomnost dějinného zlomu, přechodu od tradičně uspořádané společnosti ke společnosti moderní, kdy se proměňují hodnoty a cíle lidského života, kdy se proměňuje samo pojetí člověka a kdy tedy přestávají stačit prostředky tradiční výchovy, zvláště výchovy morální.

¹⁴ Durkheim naráží na přednášky ze sociologie s názvem *La Religion*, který vypsál na universitě v Bordeaux pro akademický rok 1894 – 95. Náboženství se stalo novým paradigmatem sociální vědy a např. J. A. Prades razí pro Durkheimovu sociologii termín „*socio-religiologie*“ „Socio-religiologii nazýváme intelektuální úsilí a vědní disciplínu, jejímž předmětem je promýšlení a konstrukce teorie člověka a společnosti, vyrůstající ze světla teorie posvátného a náboženství“ [Prades 1987: 32].

¹⁵ Národnostní zabarvení ideje nové morálky ukazuje např. *La science sociale et l'action*, s. 274: „Jestliže existuje nějaká země, kde je věc individualismu skutečně věcí národní, je to naše země; neboť žádná jiná nespojila svůj osud tak těsně s osudem těchto idejí. My jsme formulovali současnou podobu individualismu a od nás ji převzaly ostatní národy; a proto jsme až do dnešních dnů zapálení pro to, být jeho nejpovolanějšími představiteli. Nemůžeme se jej dnes zříci, aniž bychom se zřekli sami sebe, aniž bychom se snížili v očích světa, aniž bychom spáchali skutečnou morální sebevraždu.“ Durkheim byl silně poznamenán Dreyfusovou aférou, jakož i od dob studií silně ovlivněn svým spolužákem Jeanem Jaurpsem. Šlo mu o zachování ideálů Francouzské republiky, jehož předpokladem bylo právě ustavení liberální sekulární ideologie a individualistické občanské morálky, jež by byla vyučována v národních školách.

Morálka je společensky objektivovaný systém zvláštních preskripcí a jako takový systém je orgánem našeho vztahu k hodnotám – jaká bude společenská morálka, takové budou možnosti realizace konkrétních hodnot.

Durkheimovu formulaci teorie morálky ovlivnila též polemika s tezí Julese Ferryho,¹⁶ podle níž je třeba (v situaci jistého morálního zmatení) obnovit „starou morálku našich otců.“ Tato programová věta směřovala k učitelům základních škol a jejímu odmítnutí je věnován celý úvod *L'éducation morale*. Podle Ferryho se stačí v otázkách morální výchovy přidržet víry otců. Durkheim naproti tomu ukazuje, že vychovávat znamená pomoci dítěti vytvořit ideje, které je uvedou do světa té společnosti, v níž aktuálně žijeme [Durkheim 1999a: 111]. Poznání toho, jak je to možné, vede jedinečně skrze zkoumání společenských institucí a jejich potřeb, protože výchova musí těmto potřebám odpovídat. A poněvadž se tyto potřeby stále mění, musí se měnit i regulativní ideje (zde nikoli v kantovském smyslu), tedy i morálka, resp. morální ideál, jenž zrovna dané potřeby vyjadřuje. Morálka nové doby proto musí být nutně jiná, než morálka staré generace. Člověk je vždy obrazem společnosti v tom smyslu, že jeho výchova se děje ve světle aktuálních společenských potřeb. Moderní industriální a z hlediska dělby práce vysoce rozrůzněná společnost dospěla do vývojové fáze, v níž rozmanitost jednotlivých individuí, která ji tvoří, neumožňuje jiný společenský konsensus, než na základě těch nejobecnějších charakteristik, jež jsou jim ještě společné. Původní sounáležitost kmenová, kastovní a náboženská se vytratila a všem společné zůstalo jen to, že jsou lidskými bytostmi. Proto i morálním ideálem společnosti nové doby, k němuž mají být děti výchovou dovedeny, se stal humanismus, úcta k člověku jako nedotknutelné bytosti [Durkheim 1970: 264 – 274].¹⁷ Různost individuí je dnes tak veliká, že společnost potřebuje výchovu dětí právě v duchu tohoto velmi obecného ideálu. To je také důvod toho, proč musela výchova přejít z původní správy náboženské do správy státu, stávajíc se nejen stále důležitějším nástrojem, ale i garantem společenského pokroku.

Durkheimem provedená historizace a v jistém smyslu relativizace pojetí výchovy vede k tezi, že pro jakoukoli skutečně nosnou koncepci výchovy musí být nezbytným základem a předpokladem propracovaná koncepce společnosti (otázka skutečných společenských potřeb, které mají být výchovou naplněny), dále teorie poznání (otázka subjektivních procesů učení a příji-

¹⁶ Comtovský pozitivista Jules Ferry proslul jako jeden z propagátorů laické národní výchovy a autor antiklerikální školské reformy (která odnímal např. církevním řádům právo na správu a řízení škol). Oproti Durkheimovi prosazoval zcela konzervativní postoj k dědictví ideálů revoluce z r. 1789.

¹⁷ Taková morálka (tj. laická morálka kultu individua – M. S.) není pouze nějakým hygienickým oborem nebo racionální ekonomikou existence, je náboženstvím, ve kterém je člověk zároveň věřícím i Bohem.

mání výchovně-vzdělávacích obsahů) a teorie vědy (otázka aktuálního stavu poznání a jeho další transmise, otázky didaktizace či „scholarizace“ poznatků). Podle Durkheima jsou všechny tyto koncepce závislé na morálních a náboženských reprezentativech toho, co označuje jako společenský ideál. Tento ideál pak formuje pedagogické myšlení. Je to však ideál nikoli statický, pro všechna období a pro všechna individua vždy stejný.¹⁸ To ukazuje klasifikace sociálních typů v *RPgles* [Durkheim 1990: 169 – 181] a ještě předtím disertace *De la division du travail social*, kde Durkheim obhájí tezi, že v rozvinutých společnostech může fungovat proces transmise mravních a vůbec společných hodnot jen za předpokladu niterné sounáležitosti s určitým sociálním prostředím, že dítě nikdy nepřijímá rovnou nějaké obecné hodnoty celé společnosti, ale vždy hodnoty konkrétního sociálního uskupení (ať už je tímto uskupením přirozená skupina typu rodiny, nebo nějaké profesní společenství apod.). Krátce: je třeba nejprve proniknout do struktury společnosti a rozkrýt mravní typologii jejích podskupin, než se pustíme do složitých projektů společenské nápravy. Je totiž potřeba především pochopit, kterým směrem se společnost skrze svá morální a profesní centra bude ubírat, jaké jsou přirozené tendence jejího vývoje. Necitlivý zásah by mohl nadělat více škody než užítku. Najít vhodný typ morálky, která by se přednášela dětem na školách, proto znamená dosáhnout prostředku, který by vyhovoval jak společným požadavkům (v tomto případě) francouzské společnosti jako celku, tak zároveň specializovaným prostředím profesních skupin.

¹⁸ Pedagogické teorie minulosti podrobuje Durkheim ostré kritice. A to z podobného důvodu, jako tomu bylo ve věci kritiky morální filosofie (např. v *RPgles*). Podle něj jsou všechny pedagogické systémy historie formulovány pouze z hlediska obecného cíle, který je z hlediska faktického stavu věci formulován vždy nahodile – vždy ve světle apriorních idejí, avšak nikoli skutečných potřeb, vyvozených z analýzy věcného stavu. Ať už je cílem pedagogických konceptů blaženost, štěstí, vyvážená a rozvinutá osobnost atp., všechny trpí stejným nedostatkem; totiž metafyzickými předpoklady nějakého cíle obecného charakteru a samy sebe tak odsuzují do sféry ryze abstraktních úvah. Durkheimovi nevyhovují ani takové teorie, které výchovu chápou jako společenský děj či akt, a které za výchovný cíl kladou společenskou zdatnost jako obecný pojem, neboť nemají určitého významu, ba ani smyslu, dokud neurčíme, jakou společnost máme vlastně na mysli. Zde se jeho pozice vlastně stýká s Deweyovou kritikou vágního pojetí výchovy jako společenské akce (např. *Demokracie a výchova*, 9. kapitola). Sociologovo poselství spočívá ve zdůraznění plurality sociálních skupin a tedy i v důrazu na pluralitu výchovných a vzdělávacích cílů, dále pak v apelu na zkoumání všech vzájemných vazeb individuálních a kolektivních aspektů procesu výchovy.

Elementy a cíle morální výchovy

Podívejme se teď na Durkheimův projekt morální výchovy blíže. Ve své morální filosofii rozlišuje dva aspekty morálního činu: povinnost (*devoir*) a žádoucnost (*désirabilité*). V *L'éducation morale* nabývají podobu *elementů*, bez nichž by žádná morálka nemohla existovat. Je to zaprvé duch disciplíny (*l'esprit de discipline*), který vyjadřuje morální nutnost podřízení se pravidlu, jakousi syntézu zákonnosti a úcty k autoritě. Dále je to vazba na sociální skupiny (*l'attachement aux groupes sociaux*), jež vychází z vnitřní potřeby člověka být i vnějšími vazbami spojen s tím, co je pravým původcem jeho lidství (tedy se společností). Tyto elementy jsou jistě pouze formální, protože jejich obsah (konkrétní pravidla a typy sociálních skupin) variuje podle dějinné epochy a úrovně společenského vývoje. Ale žádná společnost nemůže bez těchto morálních elementů existovat. Jsou komplementární a představují rovněž dva aspekty fenoménu posvátného. Třetím a nejdůležitějším elementem, který se objevuje až spolu s moderní společností, je autonomie vůle (*autonomie de la volonté*). Moderní člověk již nemůže akceptovat pravidla pouze na základě jejich autority, podřít se něčemu, čeho důvody přesně nezná. Čin je pro něho morálním jen tehdy, je-li vykonán svobodně a bez jakéhokoli nátlaku, navíc s plným vědomím důvodů, jež k němu vedou.¹⁹ Jak tedy sladit požadavek autonomie s vnější a neosobní povahou každého morálního příkazu, princip autonomie vůle s principem společenského tlaku?

Durkheim nechápe autonomii vůle v kantovském smyslu jako apriorní mohutnost rozumu, která si sama ukládá zákony svého jednání, ale jako společenským vývojem a působením získanou, tedy aposteriorní inteligenci. Její povahu vykládá srovnáním s nabýváním zkušenosti se zemskou přitažlivostí. Zemská přitažlivost je nezvratnou, z vnějšku působící nutností a přesto se jí člověk neprotiví. Naopak, když pozná její zákonitosti, využívá jich. Tak jako nás skutečnost zemské přitažlivosti nenutí stále padat a její poznání vede k tomu, abychom se příštího upadnutí uchránili, i společnost činí individuuum autonomním prostřednictvím poznání původu morálních pravidel a nutnosti jejich respektování. Moderní člověk se jim nepřestává podřizovat, ale toto podřízení je dobrovolné. Autonomie je jakási rozumnost morálky, jejíž dominantní charakteristikou přestala být náboženská autorita [Durkheim 1992: 94].

¹⁹ „Na jedné straně se nám morální pravidla zdají jako něco naší vůli evidentně vnějšího; ... Podrobujeme se nátlaku, který není méně skutečný ani pro morální bytost. Na druhé straně je jisté, že vědomí protestuje proti takovému područí. Za morální považujeme jen ten čin, který jsme vykonali zcela svobodně, bez jakéhokoli nátlaku. [...] Tento sklon morálního vědomí spojovat mravnost činu s autonomií jeho původce je skutečností, kterou nelze popřít a s níž je nutno počítat“ [Durkheim 1992: 94].

im 1992: 101].²⁰ Pojem autonomie tak má u Durkheima dva aspekty. Autonomie je jednak *pochopením nutného*, tj. toho, co nemůže být jinak (morálních pravidel, společenské solidarity). Vedle toho je *vyjádřením normálního*, tj. takového typu člověka, který se v moderní, na principu individualizace založené společnosti, vyskytuje jako průměrný typ.

Projekt morální výchovy tedy nelze vypracovat nejen bez ohledu na praktické potřeby současné společnosti a jednotlivých skupin, které ji vytvářejí, ale ani bez ohledu na perspektivy jejího vývoje. Rozšířit pravé „mravní poznání a vědomí“ pak lze jen kolektivně, skrze výuku na školách. Jde přitom skutečně o *poznání*, neboť to, co Durkheim navrhuje, jsou jakési *leçons de morale*, které by měly dětem zpřítomnit důvody a nutnost morálně jednat: „Morálka již nespočívá pouze ve výkonu (byť záměrném) určitých aktů; je ještě zapotřebí, aby pravidlo, které tyto akty předepisuje, bylo svobodně chtěno, tzn. svobodně přijato a toto svobodné přijetí není nic jiného, nežli přijetí objasněné. V tom tkví možná největší novum, jež představuje morální vědomí současného lidstva, že se rozum stává víc a více elementem morálky. Morality, jež ve své primitivní formě záležela zcela v samotném morálním aktu, v látce pohybů, které jej tvořily, stoupá stále více k vědomí.“ Proto „vyučovat morálku neznamená kázat ji, nýbrž vysvětlovat“ [Durkheim 1992: 101]. Je nasnadě, že tato změna v pojetí morálky a její vazby na *ratio*, otvírá prostor pro zkoumání nového typu autority, která by mohla garantovat efektivní předávání morálních hodnot stejně tak, jako tomu bylo v minulosti – proměnila-li se celá struktura hodnot a institucí ve společnosti, promění se nutně také to, čemu říkáme sociální legitimita, kolektivní uznání a především autorita.²¹

Durkheim pochopil, že laická koncepce morální výchovy si sice uvědomuje vazbu pravidla na lidský rozum, její slabinou se však stává absence ústředního pojmu, pevného základu (*une notion centrale*). Největší potíž pro ni představuje vlastně to nejdůležitější – totiž ukázat, zdůvodnit a interiorizovat v dětech nutnost plnění povinností a závazků, jež jsou samotným srdcem morálky. Durkheimovi se v této situaci nabízely v zásadě dvě možnosti. První se mu jevila jako absurdní, protože vede k anomickému stavu a k sociální sebevraždě. Znamenala by totiž zcela opustit ideál autority poté, co došlo

²⁰ „Pro morální jednání nestačí respektovat disciplínu (řád) a být připoután k nějaké sociální skupině; je navíc třeba, ať už se podrobujeme nějakému pravidlu, nebo obětujeme nějakému kolektivnímu ideálu, abychom si co možná nejjasněji uvědomovali důvody našeho jednání.“

²¹ Právě dobových proměn tohoto typu využili durkheimovci k tomu, aby se etablovali na významných universitách a začali šířit svůj vliv skrze nově zavedený obor, sociologii. Viz k tomu např. Karady V. *Stratégies de réussite et modes de faire-valoir de la sociologie chez les durkheimiens*. In *Revue française de sociologie* XX-1, s. 49 – 82.

k zhroutení morálního systému katolické církve, založeného na pojmu autority metafyzické. Druhou možností bylo obhájit pozici, že morální jednání obsahuje svou vlastní, vnitřní autoritu. Volbou této možnosti se Durkheim na první pohled přiblížil Kantově ideji kategorického imperativu, avšak zde jde o imperativ ukládající se ze zcela opačné perspektivy. Kantův imperativ představuje pro Durkheima metafyzický argument a nic, co je z podstaty metafyzikou, nelze jako přesvědčivé předat dětem. Tak jako v případě pojetí morálního ideálu je i zde cílem vypracovat dynamickou a živoucí představu (kolektivní) autority, jež by mohla vstoupit do školních tříd skrze učitelské působení. V přednášce *L'efficacité des doctrines morales* (1909) čteme: „Výuka morálky musí dát dítěti pocítit skutečnost, zdroj života, z čehož vzchází opora a radost“ [Pickering 1993: 103]. A Durkheim konkrétně vymezuje, z čeho má tato opora a radost nakonec pramenit. Morální výchova musí v dětech vypěstovat 1. vztah ke skupině, 2. vztah k autoritě a 3. vztah k vědění. Všechny uvedené typy vztahu jsou vzájemně nerozlučně spjaty.

(1) Durkheim uvažuje morální vývoj dítěte paralelně s vývojem lidského rodu, od primitivních stadií ke společnostem založeným vědeckou racionalitou a autonomní morálkou. Dítě je člověk „na počátku“, je vzhledem k tomu, čím se má stát, „primitivem“. Teprve přijme-li za své morální pravidla, vytvoří-li se v něm vazba k morálnímu ideálu, stává se opravdu člověkem. Přírozeností člověka jako individua je *appetitus*, člověk je bytostí žádostivou a jako takový je puzen neomezenou vůlí k životu.²² V *Sebevraždě* Durkheim píše, že člověk se od zvířete odlišuje právě tímto puzením potenciálně neomezené žádostivosti, v níž základní úlohu hraje imaginace, a že tyto nespoutané touhy musí být nějak zvnějšku omezeny, aby byla ochráněna individuální rovnováha [Durkheim 1991: 372 – 375]. Proto výchova spočívá především v mírnění žádostivosti a je tedy principiálně metodickou socializací mladé generace.²³ Je-li dítě ve škole uvedeno do skupinového života a zapojí-li se do vazeb na kolektivní pravidla, která v ní vládou, získává jakoby obraz společnosti „v malém“. Zdůrazněme na tomto místě znovu, že nejde o pojetí školy

²² Durkheim byl velmi ovlivněn četbou Spinozy a Schopenhauera. Stjepan Meštrović v knize *Durkheim and Postmodern Culture* (1992) ukazuje Schopenhauerův vliv na vývoj francouzsko-německé „psychologie nevědomého“, do níž zasahuje i Durkheimova teorie pronikání kolektivních představ do individuálních vědomí. Sám Durkheim Schopenhauera objevil skrze interpretaci Théodula Ribota, *La Philosophie de Schopenhauer* (1874).

²³ Viz Durkheimovu dobře známou definici výchovy: „Výchova je působení, vykonávané staršími generacemi na generace, které ještě nejsou zralé pro sociální život. Jejím cílem je u dítěte vyvolat a rozvíjet určitý počet fyzických, rozumových a morálních stavů, které od něho vyžaduje jak společnost ve svém celku, tak i speciální prostředí, pro něž je zvláště určeno“ [Durkheim 1999a: 51].

jako přípravky na sociální život, ale o kopírování reálného života společnosti v prostředí, které pouze zabraňuje negativním sociálním vlivům. To, že ve školním prostředí vládne určitý systém pravidel, hierarchie vztahů, síla autority, kooperace ve třídách apod., vytváří atmosféru skutečného společenského života, do něhož má dítě vstoupit. Jedině v tomto prostředí, kde dítě zjišťuje výhody společné práce, může dojít k „zakoušení opravdové radosti z toho, říci ‚my‘ a nikoli pouze ‚já‘“. Toto prostředí podržuje jistý setrvalý stav a autonomii, díky níž je dítě nuceno buď se mu podřídít, nebo pocítit důsledky svého odporu – tak jako v reálném sociálním životě s sebou každé porušení pravidla nese i odpovídající sankce, tak jako jeho dodržení vede k úspěchu a odměně. Durkheim se vyslovuje zásadně pro zachování systému odměn a trestů ve škole, leč oproti minulosti v upravené podobě, tj. v omezeném rozsahu. Při uplatňování sankcí za porušení kolektivních pravidel musí jít pouze o to, aby si dítě uvědomilo morální charakter regulativnosti. Pouhá adaptace dítěte na sociální život bez stálého zpřítomňování bytostně morální podstaty sociální je pro Durkheima nejen liché, ale též nepřípustné. Vývoj dítěte proto nechápe jako socializaci morálkou, nýbrž moralizaci sociálním.

(2) V takto pojatém školním prostředí hrozí samozřejmě nebezpečí, že bude školního systému zneužito proti dítěti. Durkheim v této souvislosti hovoří o „*mégalomanie scolaire*“. Dobře si uvědomuje blízkost učitelovy pozice pozici mocenské. Vedle pojmů posvátného a ideálu se nám zde vrací další leitmotiv Durkheimových spisů, pojem autority; jeden z mála, které Durkheim opravdu přesně definoval: „Autorita je určitá vlastnost, již je nadána reálná či ideální skutečnost ve vztahu k daným individuům a díky níž je těmito individui považována za nositele vyšší moci, než je ta, která náleží jim samotným“ [Durkheim 1992: 100]. Durkheimovi byla autorita, „samotný základ společnosti“, nedílnou součástí morálního systému, neboť morálku pojímal především jako kontrolu egoistických sklonů individua, zabráňující egoismu proniknout a desintegrovat celou společnost.²⁴ Taková kontrola ovšem nemůže být účinná, pokud nejsou individua připravena přijmout autoritu, která existuje mimo ně a nad nimi. Jen tehdy lze mluvit o autoritě jako o imperativní síle, která člověku ukládá podřídít se jí. Durkheim říká: „Autoritou je třeba rozumět vliv, jenž na nás vykonává veškerou morální moc, kterou uznáváme jako nadřazenou“ [Durkheim 1992: 25]. Bez autority si morální pravidla nevynutí účtu. „Pouze jejich autorita tvoří jejich účinnost, a proto neschopnost pocítit a rozpoznat tuto autoritu tam, kde existuje, znamená samo popření veškeré opravdové morálky“ [Durkheim 1992: 30]. Takový slovník ovšem představu mocenské pozice učitele jakoby podporoval. V jakém smyslu tedy

²⁴ Srv. první oddíl *L'éducation morale, L'esprit de discipline*.

Durkheim hovoří o učitelově autoritě, nemá-li znamenat pouhý diktát moci či převahy?

Učitel funguje jako ztělesnění kolektivně sdílených hodnot dané společnosti, jako jejich živý symbol. Je tím, kdo si uvědomuje, nakolik je jeho osobnost tvořena neosobním (tj. ne-personálním, kolektivním), ne-přirozeným „prvkem“. Musí se proto stát zástupcem důvěryhodné a zcela uvědomělé síly, již ho pověřila společnost. Jeho autorita není autoritou jeho individuální podstaty, nýbrž autoritou vyplývající z aktu jeho povolání a pověření. Pedanterie, individuální libůstky či sklony nemají v učitelské profesi co dělat [Durkheim 1992: 131]. Učitelova jediná, avšak přirozená a nepopíratelná „převa-ha“ nad dítětem, spočívá v rozdílu věku a kulturně-intelektuálního zázemí. Ovšem jako každé společenství, jež se relativně autonomně organizuje a rozvíjí, tak i škola je vystavena nebezpečí degenerace k despotismu. Jedinou prevencí takového úpadku je, dle Durkheima, zabránit přílišnému uzavírání se školy do sebe samé, a to jak z profesionálního, tak morálního hlediska. Čím více kontaktů bude škola mít s okolním světem, tím lépe se jí jako instituci i těm, kdo ji vytvářejí, povede. Naprosto přirozený a velkorysý Durkheimův vztah k otázce autority dosvědčuje následující pasáž, nesoucí stopu jeho vlastní pedagogické aktivity. Jde o výňatek z řeči k jeho středoškolským studentům: „Kdykoli pocítíte, že vás nějaký člověk převyšuje, nestyďte se mu v odpovídající míře podřídit. Bez falešné skromnosti z něj učíte svého vůdce. To je způsob, jak se můžeme nechat vést, aniž bychom nějak umenšili svou nezávislost. Zkrátka vědět, jak respektovat veškerou přirozenou nadřazenost bez toho, že bychom kdy ztratili úctu k sobě samým. Takoví musí být budoucí občané naší demokracie.“²⁵ Pro onu nadřazenost dospělého (učitele) naopak platí, že musí v dítěti vidět především potenciálně autonomní lidskou bytost, s níž se podílí na společném díle.

(3) Skutečně morální výchova hodná toho jména nesmí zapomenout ani na poslední z uvedených vztahů, jež má v dítěti vypěstovat, na vztah k vědění. Z generace na generaci předávané vědění je to, co polidštilo člověka. „Vlastní úlohou výchovy je především kultivovat člověka a rozvíjet zárodky lidskosti, které jsou v nás“ [Durkheim 1999b: 213]. Celý přednáškový projekt *L'évolution pédagogique en France* spočíval ve zkoumání, jak se v dějinách šířila humanistická kultura ve vyučovacích obsazích. K tomu, aby se dětem vstípl smysl pro kolektivní a získala se tak i úcta k individuálnímu, chce Durkheim využít i nepřímé cesty skrze získání citu pro komplexnost fyzikální skutečnosti i historického vývoje. V morální výchově tak má své přední místo i výchova intelektu, a to skrze humanitní i přírodní vědy. Oba typy věd nás totiž

²⁵ Discours aux lycéens de Sens. Předneseno při předávání cen Lycea v Sens 6. 8. 1883 [Lukes 1985: 78].

mohou poučit o tom, že obecné pojmy nejsou jen prázdnými abstrakcemi, nýbrž živými a komplexními realitami [Durkheim 1992].²⁶

Výuka přírodních věd má podle Durkheima u dítěte navodit ideu determinovaného universa, cit pro zapuštěnost člověka v přírodě, kterou dobývá a která mu vzdoruje, ale především navodit pohled na společnost jako na lidský rozum, projevující se v jednání [Durkheim 1999b: 386 – 387]. „Akci“ rozumu zdůrazňuje i v didaktických otázkách – učitel nemá jen předávat výsledky, nýbrž podněcovat tvůrčí přístupy, kterými se lidský rozum zmocňuje světa a rozvíjet ty metody, které podporují mentální operace a logické mechanismy, jejichž jsou výsledky produktem. Měl by dítěti ukázat, že i vědy se tak jako společnost rozvíjely od jednoduchého ke složitému, díky kolektivní spolupráci duchů [Durkheim 1999b: 390]. Také že výsledky těchto věd mohou být často v rozporu s našimi očekáváními, která se často simplifikují a rutinizují, zatímco věda směřuje k co nejkomplexnějšímu záběru. Vidíme, jak je Durkheimův racionalismus specifický a vlastně nekartesiánský – jednoduché je v jeho perspektivě jen ideální limitou komplexního. A lidé vychovaní v takto pojaté škole umí bez fatálních selhání této komplexitě čelit.

Zajímavé je i Durkheimovo pojetí dějin jako výukového předmětu. Když se zabývá otázkou, jakou funkci má hrát výuka historie při utváření „nových mentálních postojů“, požaduje (a sám také názorně ukazuje v *Pedagogickém vývoji*) překonání dějepisu dílčích událostí ve prospěch historie, která ukazuje hlubší smysl a důvody dějinného vývoje. Durkheim je jeden z prvních myslitelů, jenž neklade rovnítko mezi „jiné“ a „bizarní“, což mu dovoluje ukázat logiku vztahů mezi (pro nás) sebepodivnějšími fenomény a společenským stavem, z něhož vyrůstaly. Tak může historie vedle dějinného poznání učit též vztahu k jinakosti a respekt k různým vývojovým formám. Všechny výdobytky současnosti jsou zakořeněny v minulosti a „tím, že dětem oživíme historii, jim zároveň umožníme žít v hloubi (*l'intimité*) samotného kolektivního vědomí“ [Durkheim 1992: 236]. Nová výuka historie již nesmí stavět, tak jako v minulosti, dítě před „lidskou přirozeností, jež je chápána jako jediná a neměnitelná“.

Durkheimismus dnes?

Na základě Durkheimova výkladu sociálního původu lidskosti můžeme mj. pochopit, proč se vždy vehementně vymezoval vůči jakémukoli antropologickému esencialismu. Pokud jde o nejvýznamnější rozměr lidské „přirozenosti“ (existuje-li něco takového), nejde v žádném případě o neměnnou pod-

²⁶ 16. – 18. přednáška

statu či univerzální (tj. obecnou) potenci, jež se uskutečňuje podle předem daných předpokladů či zákonitostí vlastních individuu. Naopak zdůraznění jejího společenského původu vede i k zvýznamnění dějinného rozměru této přirozenosti a v souvislosti s tím i k tezi o její „nahodilosti“. Dějinnost lidské přirozenosti sebou nese jednak její nekonečnou variabilitu a tvárnost (žádná společenská a kulturní forma není posledním slovem ve vývoji, případně zdokonalování lidských možností), jednak určitá omezení, hranice, jež jsou dány právě dosaženou úrovní a druhem společenské organizace [De Queiroz 1997: 48]. Člověk není *essentia*, nýbrž *flux*. Lidství nespočívá v jakémisi opakovaném ztotožňování se s obecnou podstatou člověka, nýbrž v nekončícím proudu myšlení, produkce a historicky proměnlivé kreativity. Durkheim přitom nezůstával pouze u akademické diskuse o podstatě člověka. Šlo mu zejména o to, aplikovat toto pojetí do systému vzdělávání ve smyslu výchovy k jakémusi „protomultikulturalismu“. Měli bychom chápat, píše v *L'évolution pédagogique en France*, výuku dějepisu a literatury jako prostředek k tomu „zbavit dítě závislosti na jeho prostředí, umožnit mu poznat i jiné lidi než ty, s nimiž má zkušenost“ [Durkheim 1999b: 380]. Tento požadavek lze podle de Queiroze chápat jako odmítnutí ústředního předpokladu klasického humanistického vzdělávání, které počítá s existencí obecné lidské podstaty, stejné vždy a všude a redukující tedy jakoukoli jinakost vzhledem k humanisticky definované lidské přirozenosti jako nižší vývojový stupeň, jako „primitivismus“ či zaostalost [De Queiroz 1997: 49].

Durkheim se v této věci odvolává také na objevy soudobé psychologie (Wundt, Janet, James). Lidskost zahrnuje jakési konstantní aspekty, ale též aspekty neredukovatelně různé, není „skutečností v nějak nutně stanovené formě“. Člověk je „nekonečně flexibilní a proměnlivá síla“ [Durkheim 1999b: 375 – 376]. Durkheim tu naráží i na téma nevědomého – odvolává se na Janetovy práce, mluví o objevech současné psychologie, jež nachází mimo vědomí „existenci nevědomého psychického života, který věda postupně odkrývá jen díky speciálním výzkumným prostředkům“ [Durkheim 1999b: 378].²⁷ Durkheimova sociologie nechává sice otázku dalšího vývoje lidského potenciálu otevřenou, nicméně se slibnou perspektivou do budoucnosti. Jestliže celý dosavadní společensko-morální vývoj podržuje tendenci ke stále dokonalejším formám, máme ty nejlepší důvody se domnívat, že tomu bude stejně i nadále.

Durkheimův humanistický nárok racionálního a jednoznačného morálního zázemí autority, které v moderní pedagogice tolik chybí, se může stát velkou inspirací pro další promýšlení i dnes. Tento myslitel rozpoznal v epoše *fin*

²⁷ V textu *Představy individuální a kolektivní* se Durkheim odvolává na „známé pokusy Pierra Janeta“ a říká, že „hranice vědomí nejsou totožné s psychickou aktivitou“.

de siPcle nově se rodící a dosud aktuální problém, s nímž se potýkají všichni učitelé, kteří jsou ochotni hlouběji reflektovat svou pozici a své poslání: že totiž všechny liberální a sekulární výchovné systémy mají velké potíže v otázce autority, především pak v souvislosti s morální výchovou mládeže. Navzdory problémům, jež s sebou nutně přináší racionalistická a normativní pozice, podržuje Durkheim v době nástupu neautoritativních a pedocentrických teorií již velmi kritizované stanovisko a pokouší se zachovat normativní rozměr výchovné teorie. Durkheim je nepochybně autorem jedné z posledních systematických apologií normativní pedagogiky, vůči níž můžeme mít mnohé výhrady, ale nemůžeme popřít, že právě autoritu a spontánně uznávanou formativní sílu či ideál současné pedagogické myšlení i veškerý sociální život nejvíce postrádá. Soudobou školu stále citelněji opouští onen durkheimovský „duch disciplíny“ jakožto důkaz uznání autority, které je možné jen tam, kde individuum uznává „cosi“ nad sebou. A mizení schopnosti uznávat autoritu je nepochybně jednou z příčin selhávání významných funkcí vzdělávací instituce. Jestliže nám stále jde o zachování a prohlubování opravdového individualismu, pak je nám v pedagogickém snažení Durkheimova teorie o „individualizaci socializací“ [Fauconnet 1999: 17] výzvou, abychom neopouštěli normativní pozice jen proto, že zrovna nezapadají do módní vlny, po níž již delší dobu mnohé teorie výchovy a vzdělávání sklouzávají.

Literatura

- Durkheim, E. 1970. *La Science sociale et l'action*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. 1990. *Les rPgles de la méthode sociologique*. Paris: Flammarion.
- Durkheim, E. 1991. *Le suicide*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. 1992. *L'éducation morale*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. 1995. Dualita lidské přirozenosti a její společenské podmínky. In *Cahiers du CEFRES* (8), 16 – 34.
- Durkheim, E. 1996. *Sociologie et philosophie*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. 1997. *Leçons de sociologie*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. 1998. *De la division du travail social*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. 1999a. *Education et sociologie*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. 1999b. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.
- De Queiroz, J.-M. 1993. Socialisation et individuation chez Durkheim. In Cardi, F., Plantier, J. (eds.). *Durkheim sociologue de l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 22 – 32.
- De Queiroz, J.-M. 1997. *Individualisme, individus et socialisation*. Paris: Université Paris V – Descartes.
- Fauconnet, P. 1999. L'Œuvre pédagogique de Durkheim. In Durkheim, E. *Education et sociologie*. Paris: PUF, 12 – 40.

- Gautherin, J. 1993. Le durkheimisme: sociologie ou pédagogie, science ou doxa? In Cardi, F., Plantier, J. (eds.). *Durkheim sociologue de l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 178-185.
- Lukes, S. 1985. *Emile Durkheim. His Life and Work*. Stanford: Stanford University Press.
- Meštrović, S. 1993. De Durkheim B l'Pre postmoderne et au-delà. In Cardi, F., Plantier, J. (eds.). *Durkheim sociologue de l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 157 – 166.
- Pascal, B. 2000. *Pensées*. Paris: Le livre de poche (classique).
- Pickering, W. S. F. 1993. La morale laVque de Durkheim était-elle réellement laVque? In Cardi, F., Plantier, J. (eds.). *Durkheim sociologue de l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 100 – 109.
- Prades, J. A. 1987. *Persistence et métamorphose du sacré. Actualiser Durkheim et repenser la modernité*. Paris: PUF.
- Ravon, B. 1993. La réappropriation critique de Durkheim: Appartenance scientifique et conflit politique. In Cardi, F., Plantier, J. (eds.). *Durkheim sociologue de l'éducation*. Paris: L'Harmattan, 44 – 53.
- Steiner, Ph. 1998. *La sociologie de Durkheim*. Paris: La Découverte.
- Strouhal, P. 2004. Vztah individua a společnosti ve světle morální teorie Emila Durkheima (první část). In *Pedagogika*, 54 (2): 147 – 157.
- Strouhal, P. 2004. Vztah individua a společnosti ve světle morální teorie Emila Durkheima (druhá část). In *Pedagogika*, 54 (4): 214 – 226.

Autor:

PhDr. Martin Strouhal, PhD.
 Vysoká škola Jana Amose Komenského
 Katedra vzdělávání dospělých
 Roháčova 89
 130 00 Praha 3
 Česká republika
 martinstrouhal@gmail.com