



TYRI UNIVERSITATIS TYRNAVIENTIS



VEDA

**Recenzenti:**

prof. PhDr. Igor Kominarec, CSc.  
prof. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, PhD.

**DEJINY  
PEDAGOGICKÉHO  
MYSLENIA I**  
(počiatky vedomej výchovy a pedagogickej teórie)

**BLANKA KUDLÁČOVÁ**



TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS  
VYDAVATEĽSTVO TRNAVSKÉJ UNIVERZITY



VEDA  
VYDAVATEĽSTVO  
SLOVENSKEJ AKADÉMIE VIED

TRNAVA 2009

*Venujem mojim rodičom*

© doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD., 2009  
© TŤPI UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS, 2009

**ISBN 978-80-8082-303-0**

# OBSAH

|  |    |
|--|----|
| <b>Úvod</b> .....  | 9  |
| 1. Charakteristika a vývoj skúmania dejín pedagogického myslenia .....                           | 13 |
| 1.1 Predmet a význam dejín pedagogického myslenia .....  | 13 |
| 1.2 Dejiny pedagogického myslenia ako pedagogická a vedecká disciplína .....                     | 18 |
| 1.3 Metodológia dejín pedagogického myslenia .....   | 22 |
| 1.3.1 Historické pramene .....   | 26 |
| 1.3.2 Metódy skúmania .....  | 28 |
| 1.4 Historický vývoj pedagogickej historiografie vo svete .....                                  | 29 |
| 1.4.1 Nemecké jazykové prostredie .....  | 30 |
| 1.4.2 Mimonemecké jazykové prostredie .....  | 37 |
| 1.4.3 Pedagogická historiografia po druhej svetovej vojne .....                                  | 40 |
| 1.5 Historický vývoj pedagogickej historiografie v slovenskom a českom jazykovom prostredí ..... | 42 |
| 1.5.1 Počiatky pedagogickej historiografie .....   | 43 |
| 1.5.2 Pedagogická historiografia po roku 1945 .....  | 54 |
| 1.5.3 Pedagogická historiografia po roku 1989 .....  | 61 |
| 1.5.4 Súčasný problémy skúmania dejín pedagogického myslenia na Slovensku .....                  | 65 |

## **I. Prehistorické obdobie vo vývoji výchovy a vzdelávania .. 69**

|   |     |
|---|-----|
| 2. Výchova a vzdelávanie v prehistorickom období      |     |
| a v raných mimoeurópskych civilizáciách .....         | 70  |
| 2.1 Počiatky výchovy a vzdelávania – prehistorické    |     |
| obdobie .....   | 71  |
| 2.2 Výchova a vzdelávanie v civilizáciách starovekého |     |
| Východu .....   | 75  |
| 2.2.1 Čína .....                                      | 76  |
| 2.2.2 India .....                                     | 95  |
| 2.2.3 Kultúry Blízkeho východu .....                  | 109 |
| 2.2.3.1 Mezopotámske kultúry .....                    | 109 |
| 2.2.3.2 Egypt .....                                   | 119 |
| 2.2.3.3 Perzská ríša .....                            | 128 |
| 2.3 Výchova a vzdelávanie v civilizáciách starovekého |     |
| Západu .....  | 134 |
| 2.3.1 Kultúra Mayov .....                             | 135 |
| 2.3.2 Kultúra Aztékov .....                           | 141 |
| 2.3.3 Kultúra Inkov .....                             | 145 |
| 2.4 Charakteristika prehistorickej výchovy            |     |
| a vzdelávania .....                                   | 154 |

## **II. Počiatky pedagogického myslenia** **a pedagogickej teórie .....** 157

|  |     |
|--|-----|
| 3 Pedagogické myslenie v antickom Grécku ..... | 159 |
| 3.1 Kultúra bronzovej doby .....               | 161 |
| 3.2 „Temné“ alebo homérske obdobie .....       | 168 |
| 3.3 Archaické obdobie antického Grécka .....   | 175 |
| 3.3.1 Sparta .....                             | 181 |
| 3.3.2 Atény .....                              | 187 |

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 3.4     | Klasické obdobie antického Grécka .....   | 196 |
| 3.4.1   | Prírodní filozofi a sofisti .....   | 200 |
| 3.4.2   | Sokrates .....  | 208 |
| 3.4.3   | Isokrates .....   | 212 |
| 3.4.4   | Platón .....  | 217 |
| 3.4.5   | Aristoteles .....   | 231 |
| 3.5     | Obdobie helenizmu (poklasické obdobie) .....                                    | 243 |
| 4       | Pedagogické myslenie v Izraeli .....  | 262 |
| 4.1     | Obdobie do vzniku kráľovstva .....  | 265 |
| 4.2     | Obdobie kráľovstva .....  | 273 |
| 4.3     | Po období kráľovstva: Izrael ako provincia cudzích<br>mocností .....            | 283 |
| 5       | Pedagogické myslenie v antickom Ríme .....                                      | 294 |
| 5.1     | Obdobie rímskych kráľov .....   | 295 |
| 5.2     | Obdobie republiky .....   | 299 |
| 5.2.1   | Marcus Tullius Cicero .....   | 309 |
| 5.3     | Obdobie cisárov .....   | 316 |
| 5.3.1   | Lucius Annaeus Seneca Mladší .....  | 325 |
| 5.3.2   | Marcus Fabius Quintilianus .....  | 328 |
| 6       | Pedagogické myslenie v kresťanskom staroveku .....                              | 338 |
| 6.1     | Obdobie ranej patristiky – konfrontácia antickej<br>kultúry a kresťanstva ..... | 347 |
| 6.1.1   | Odporcovia antickej filozofie a kultúry .....                                   | 347 |
| 6.1.2   | Prívrženci syntézy antickej filozofie<br>a kresťanského učenia .....            | 349 |
| 6.1.2.1 | Klement Alexandrijský .....   | 349 |
| 6.1.2.2 | Origenes .....  | 355 |

|       |   |            |
|-------|---|------------|
| 6.2   | Obdobie vrcholnej patristiky vo východnej časti<br>rímskeho impéria ..... | 359        |
| 6.2.1 | Obdobie kapadóckych otcov .....   | 360        |
| 6.2.2 | Sv. Ján Zlatoústý .....   | 367        |
| 6.3   | Mnísi a monastické (kláštorné) školy<br>v Byzantskej ríši .....           | 371        |
| 6.4   | Obdobie vrcholnej patristiky v západnej časti<br>rímskeho impéria .....   | 377        |
| 6.4.1 | Sv. Ambróz .....  | 377        |
| 6.4.2 | Sv. Hieroným .....  | 378        |
| 6.4.3 | Sv. Augustín .....  | 380        |
|       | <b>Literatúra .....</b>   | <b>388</b> |
|       | <b>Chronologické tabuľky .....</b>  | <b>398</b> |
|       | <b>Menný register .....</b>   | <b>405</b> |



## ÚVOD

*Rozsahom a hĺbkou premien ľudského života má súčasný vek zlomový význam. Len celok ľudských dejín nám poskytuje meradlá pre zmysel súčasného diania.*

Karl Jaspers

Dejiny pedagogiky v súčasnosti určite nemožno zaradiť medzi atraktívne pedagogické disciplíny, ktoré zažívajú rozmach a odborná verejnosť má o ne záujem. Práve naopak: po ich ideologickom obmedzovaní v krajinách bývalej východnej Európy v druhej polovici minulého storočia, nastal po roku 1989 ich útlm. Dejiny pedagogiky často absentujú ako vyučovací predmet v pregraduálnej príprave budúcich pedagógov či učiteľov na jednotlivých filozofických a pedagogických fakultách na Slovensku. Tiež sa vytratil vedecké a odborné publikácie, príp. články z oblasti dejín pedagogiky, čo je indikátorom toho, že personálny potenciál odborníkov, ktorí sa venujú skúmaniu predmetnej problematiky, sa znižuje. Slovensko však má závideniahodnú tradíciu v oblasti dejín pedagogiky – počnúc J. Rezičkom a J. Kvačalom, ktorá vyvrcholila začiatkom druhej polovice 20. storočia. V tom období môžeme hovoriť o dvoch významných generáciách slovenských historikov pedagogiky. Prvá generácia sa svojou výskumnou a publikačnou činnosťou presadila najmä v 40. a 50. rokoch. K jej najvýznamnejším osobnostiam patrili J. Čečetka, V. Ružička, P. Vajčík. Druhá generácia sa zviditeľnila najmä v 60. a 70. rokoch 20. storočia a k jej najvýznamnejším predstaviteľom patrili J. Mátej, J. Mikleš, F. Karšai, A. Čuma, J. Schubert, L. Bakoš. Z dielne týchto autorov vznikli aj napriek obdobiu nepriaznivému pre vedu (obdobie socializmu) diela, ktoré mapujú jednotlivé úseky slovenských dejín.

Mnohí z nich podľahli vplyvu ideologickej doktríny doby, ale možno najst' aj diela vedecky korektné (J. Čečetka, V. Ružička). Bohužiaľ, na tieto dve generácie slovenských historikov pedagogiky nenadviazala ďalšia generácia, čím sa prerušila kontinuita skúmania v oblasti dejín pedagogického myslenia na Slovensku. Obdobie rokov 1948 – 1989 zatiaľ iba čaká na svoje kritické prehodnotenie. Reflexia tohto obdobia by výrazne pomohla k jeho zaradeniu sa do historickej línie dejín pedagogického myslenia na Slovensku.

Stav vied o výchove ako celku môžeme na začiatku 21. storočia charakterizovať tromi významnými atribútmi: izolácia filozofie a vied o výchove, partikularita vied o výchove a v neposlednom rade chýbajúca historicko-pedagogická diskusia (B. Kudláčová, 2008a). Všetky tieto atribúty sa vo veľkej miere týkajú aj pedagogickej disciplíny dejiny pedagogického myslenia.

V súvislosti s izoláciou filozofie a vied o výchove britský filozof výchovy W. Carr (2004) konštatuje, že v západných spoločnostiach na jednej strane existujú malé uzatvorené vedecké akademické komunity s malým praktickým dosahom svojich výskumov pre prax, na druhej strane však môžeme sledovať skupiny politikov, úradníkov, učiteľov, ktorí vytvárajú a vykonávajú praktické rozhodnutia s veľkým dosahom, avšak bez hlbšej systematickej reflexie základných filozofických východísk, ktoré stoja za týmito rozhodnutiami. Nazdávame sa, že toto poznanie platí aj pre naše prostredie.

Na problém partikularity vied o výchove upozornil ešte koncom 20. storočia R. Lassahn (1992). Podľa neho existuje veľké množstvo čiastkových štúdií, ktoré sa zaoberajú jedným aspektom výchovy a vzdelávania. Etablovalo sa aj veľa nových čiastkových oblastí, ktoré nie sú zatiaľ zaradené do celkového systému vedy o výchove. Aj v oblasti dejín pedagogiky nie sú v súčasnosti predmetom skúmania komplexnejšie témy. Ide skôr o čiastkové skúmanie života, príp. diela jednotlivých osobností, množia sa práce, ktoré mapujú školstvo určitého regiónu.

Chýbajúca historicko-pedagogická diskusia, ktorú možno datovať od 60. rokov 20. storočia, vypovedá o samotnej kríze v ob-

lasti skúmania dejín pedagogického myslenia. Kritika klasického historizmu v druhej polovici 20. storočia nechtiac spôsobila, že sa spochybnil význam histórie a jej predmetu ako takého. Podľa G. Iggersa (2002, s. 22) postmoderná kritika ukázala, že „predstava jednotných dejín je neudržateľná a že dejiny sa vyznačujú nielen kontinuitou, ale aj zlomami. Postmoderní kritici správne upozornili na ideologické predpoklady, ktoré boli prítomné v dominantnom diskurze profesionálnej historickej vedy... Avšak odmietaním možnosti akéhokoľvek racionálneho diskurzu a spochybňovaním pojmu historickej pravdy a tým i historickej nepravdy, vyliali vaničku aj s dieťaťom“. To sa odrazilo v kríze pedagogickej disciplíny dejiny pedagogiky. Ďalším dôvodom tejto krízy bolo, že v západných krajinách Európy sa v 80. a 90. rokoch 20. storočia začal v oblasti pedagogických štúdií klásť dôraz na konkrétne kompetencie učiteľa, teda na „technickú“ stránku jeho prípravy (resp. „ako vyučovať“). Teoretická príprava bola marginalizovaná, čo D. Crook (2002) charakterizuje ako útok na teoretické aspekty štúdia pedagogiky. Ruka v ruke s touto skutočnosťou sa na okraj záujmu dostal aj výskum v oblasti vied o výchove, vrátane dejín pedagogiky (por. G. McCulloch, 2008).

Cieľom našej publikácie je poskytnúť základný prehľad z oblasti dejín pedagogického myslenia v širšom kontexte, pretože takéto dielo na Slovensku absentuje. Pri koncipovaní práce sme prišli k záveru, že pokiaľ chceme pedagogické myslenie sledovať v širších spoločensko-politických a filozoficko-náboženských súvislostiach, nie je v našich silách spracovať problematiku v rámci jednej publikácie. Prvá časť plánovaného trojdielneho cyklu *Dejiny pedagogického myslenia* z časového hľadiska mapuje obdobie staroveku, ktoré je vymedzené vznikom písomných systémov a prvých štátov (okolo 3. tisícročia pred Kristom v Egypte a Mezopotámii) a končí zánikom Západorímskej ríše (476 po Kristovi), čo historici najčastejšie považujú za koniec staroveku. Pojem starovek však nie je ohraničený len časovo, ale aj geograficky: geograficky sa tento pojem vzťahuje v najširšom zmysle slova na oblasť Stre-

domoria a okolitých území, Blízky východ, Indiu a Čínu. V publikácii mapujeme aj kultúry mimo tohto geografického rámca, ktoré sa rozvíjali paralelne. Ide o kultúru Mayov na území dnešného Mexika a mezoamerické kultúry Inkov a Aztékov.

Veľmi rada využívam tento priestor aj na poďakovanie za pomoc a podporu všetkým, ktorí mi vytvorili podmienky, podporovali ma a prispeli k realizácii tejto práce. Za cenné pripomienky ďakujem recenzentom prof. PhDr. Igorovi Kominarcovi, CSc. a prof. PhDr. et PaedDr. Martinovi Žilínkovi, PhD. a kolegom z Katedry pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty TU v Trnave.

G. W. F. Hegel (1961, s. 64) sa v prvom diele svojich *Dejín filozofie* vyjadril, že „štúdium dejín filozofie je štúdiom samotnej filozofie“. Publikáciou *Dejiny pedagogického myslenia* by sme radi prispeli k tomu, aby čitateľ modifikoval Heglovu vetu a zistil, že štúdium dejín pedagogického myslenia je štúdiom samotnej pedagogiky. Súhlasíme totiž s názorom O. Kádnera (1923, s. 3 – 4), že „... dejiny duchovnej vedy sú stále a napriek všetkým námietkam a hlasom odporcov najlepším úvodom k príslušnej disciplíne“.

V Trnave 29. 06. 2009

Blanka Kudláčová

# 1. CHARAKTERISTIKA A VÝVOJ SKÚMANIA DEJÍN PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA

Cieľom prvej kapitoly je predložiť charakteristiku moderných dejín pedagogického myslenia a redefinovať ich význam pre súčasné vedy o výchove. Taktiež chceme analyzovať skutočnosti, ktoré ovplyvnili vývoj dejín pedagogického myslenia ako jednej zo súčastí vied o výchove, a tiež ich metodológiu. V rámci našich možností sa chceme pokúsiť o náčrt pedagogickej historiografie od jej začiatkov, v ktorom zvlášť sledujeme nemecké jazykové prostredie (ktoré možno považovať za kólisiku dejín pedagogiky), zvlášť mimonemecké jazykové prostredia a, samozrejme, nás zaujíma nám najbližšie – slovenské a české jazykové prostredie.

## 1.1 Predmet a význam dejín pedagogického myslenia

Ku skúmaniu dejín pedagogiky (angl. *History of Education*, nem. *Geschichte der Pädagogik*, *historische Pädagogik*, franc. *histoire de la pédagogie*, tal. *storia della pedagogia*, špan. *historia de la podagogia*, rus. *istorija pedagogiki*, pol. *historia wychowania*) môžeme pristupovať z rôznych aspektov: môžeme skúmať dejiny pedagogiky ako vedného odboru, môžeme skúmať dejiny a vývoj jednotlivých foriem výchovy a vzdelávania (dejiny a vývoj výchovno-vzdelávacích inštitúcií, dejiny školstva), dejiny a vývoj pedagogických teórií a koncepcií alebo dejiny pedagogiky ako profesie (dejiny prípravy učiteľov). V jednotlivých historicko-pedagogických dielach však nájdeme málo publikácií, v ktorých by

sa jednotlivé aspekty skúmania dejín pedagogiky obsahovo aspoň čiastočne neprekrývajú. V rámci vymedzených aspektov sa historický výskum pedagogiky a edukačných procesov môže zaoberať jednotlivcom, skupinou, vývojom ideí a inštitúcií. J. W. Best (1970) poukazuje na skutočnosť, že žiadny z týchto historických objektov nemôže byť izolovaný. Všetky tieto prvky skúmania sú vzájomne prepojené a vo vzájomných vzťahoch.

Pedagogický slovník (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2003, s. 38) charakterizuje termín **dejiny pedagogiky** ako pedagogickú disciplínu, ktorá skúma historický vývoj pedagogických ideí a koncepcií. Súčasťou dejín pedagogiky sú *dejiny školstva*. Tie sa zaoberajú vývojom školských sústav, učiteľstva a vzdelanosti obyvateľstva v kontexte sociálnych, kultúrnych, politických a ekonomických determinánt danej krajiny v jej historickom vývoji. Výskum v tejto oblasti je založený predovšetkým na analýze demografických údajov, školskej dokumentácii a štatistike. Toto členenie na dejiny pedagogiky, ktoré je zamerané na skúmanie pedagogických ideí a teórií (teoretická, prípadne vnútorná stránka) a dejiny školskej organizácie (praktická, prípadne vonkajšia stránka) je v odbornej literatúre druhej polovice 20. storočia veľmi časté (J. Kyrášek, 1965; V. Štverák, 1983).

Poľský pedagóg B. Suchodolski (1962, in S. Sztobryn, 2006) delí dejiny pedagogiky na štyri subdisciplíny: *dejiny pedagogického myslenia*, *dejiny osvetovej praxe*, *históriu kultúry* (ktorú chápe ako dejiny formovania človeka pod vplyvom spoločensko-kultúrnych smerov a nazýva ju pedagogická kultúra) a *dejiny pedagogickej historiografie*.

Dejiny pedagogiky a dejiny školstva sa môžu zameriavať na *všeobecné dejiny pedagogiky* vo svetovom vývoji alebo napr. na dejiny pedagogiky v európskom, prípadne inom vývojovom kontexte, alebo na *národné dejiny pedagogiky* v kontexte historického vývoja jednotlivých krajín a národov. Národné dejiny pedagogiky a školstva môžeme ešte sledovať podľa príslušnosti k určitému regiónu, mestu a i.

## 1. Charakteristika a vývoj skúmania dejín pedagogického myslenia

V súčasnosti sa čoraz častejšie používa termín **dejiny pedagogického myslenia**<sup>1</sup> (angl. *history of educational thought*, príp. *thinking*, nem. *Geschichte des pädagogischen Denkens*, pol. *historia myśli pedagogicznej*), pretože sa javí ako najširší. Integruje v sebe všetky aspekty skúmania dejín pedagogiky z obsahového hľadiska a sleduje ich v širších súvislostiach dejinného vývoja. V Pedagogickom slovníku (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2003, s. 158) je termín *dejiny pedagogického myslenia* charakterizovaný ako „súhrn historicky sa vyvíjajúcich názorov na výchovu a vzdelanie, jeho teóriu a prax, nielen v rámci pedagogiky, filozofie a ďalších vedeckých disciplín, ale tiež v diskusii pedagogickej a občianskej verejnosti“. V našej práci budeme používať tento termín, pretože najlepšie vystihuje jej obsahové zameranie.

**Dejiny pedagogického myslenia** chápeme ako pedagogickú disciplínu, ktorá sa zaoberá skúmaním teórie a praxe výchovy a vzdelávania v najširších dejinných súvislostiach (z hľadiska historického, filozoficko-antropologického, náboženského, spoločensko-politického a i.). Z obsahového hľadiska zahŕňa podľa nášho názoru **päť oblastí**, ktoré sa vzájomne prelínajú:

- *dejiny pedagogických teórií a ideí*,
- *dejiny praxe výchovy a vzdelávania* (sem možno zahrnúť aj dejiny pedagogiky ako profesie),
- *dejiny pedagogiky ako vedného odboru*,

---

<sup>1</sup> Termín *dejiny pedagogického myslenia* nie je nový, v odbornej literatúre sa s ním môžeme stretnúť v 20. storočí najmä v anglosaskej literatúre. Napr. v publikácii P. R. Cola: *A History of Educational Thought* (1931), R. Ullicha: *A History of Educational Thought* (1945), F. Mayera: *A History of Educational Thought* (1960). V našom prostredí tento termín dôsledne používa napr. J. Dvořáček v práci *Methodologické problémy pedagogiky a didaktiky* (1947). Častejšie sa však termín dejiny pedagogického myslenia začal používať koncom 20. a najmä začiatkom 21. storočia.

- *pedagogickú biografiku*<sup>2</sup> (štúdium života a diel významných pedagogických osobností),
- *dejiny pedagogickej historiografie* (vývoj skúmania dejín pedagogického myslenia).

Z iných vedných odborov majú dejiny pedagogického myslenia úzku nadväznosť najmä na *históriu, filozofiu (dejiny filozofie), filozofickú antropológiu, kultúrnu antropológiu, dejiny náboženstiev, dejiny literatúry, dejiny umenia, kulturológiu, psychológiu a sociológiu*. Vývoj vied o výchove totiž veľmi úzko súvisí s vývojom a rozvojom spomenutých vied.

V rámci pedagogických disciplín sa dejiny pedagogického myslenia veľmi úzko viažu najmä so *všeobecnou pedagogikou* (v začiatkoch vývoja pedagogiky ako vednej disciplíny boli často dejiny pedagogiky súčasťou všeobecnej pedagogiky), *pedagogickou antropológiou, pedagogickou teleológiou, filozofiou výchovy, komparatívnou pedagogikou* (táto disciplína sa postupne vyčlenila z dejín pedagogiky ako samostatná pedagogická disciplína).

**Význam dejín pedagogiky** býval klasicky vymedzovaný základnými funkciami, ktoré majú z vedeckého hľadiska plniť. Ide o tri funkcie: *funkciu teoretickú*, ktorá umožňuje poznať podstatu výchovy a jej historické premeny (v tomto zmysle sa dejiny pedagogického myslenia stávajú hlavným východiskom pre vývoj

---

<sup>2</sup> Príkladom pedagogickej biografiky je trojzväzkové dielo M. Cipra *Prameny výchovy s podtitulom Galerie světových pedagogů* (2002). Cipro v ňom zdefinoval termín *pedagogická biografika*. Túto metódu použil aj v diele *Němečtí pedagogové* (2003). Zo starších diel je príkladom takéhoto prístupu napr. dielo R. H. Quicka *Essays on Educational Reformers*, ktoré vyšlo v roku 1868 a bolo preložené aj do češtiny. Cieľom pedagogickej biografiky podľa M. Cipra (2002, s. 3) je spracovávať a publikovať: a) monobiografie, t. j. veľké, spravidla knižné pedagogické biografie, venované jednej osobnosti, b) série hlbších štúdií o vybraných osobnostiach, ktoré uľahčujú ich porovnávanie po línií diachronickej (v závislosti od historického vývoja) a synchronickej (v závislosti od geografických rozdielov v určitom štádiu vývoja), c) biogramy určené na prvú informáciu, spravidla vo forme slovníkových hesiel alebo učebnicových charakteristík, poprípade príležitostných jubilejných a podobných časopiseckých a novinových správ.



## 1. Charakteristika a vývoj skúmania dejín pedagogického myslenia

a spracovanie všeobecnej pedagogiky a tiež ďalších pedagogických disciplín); *funkciu prognostickú*, ktorá umožňuje prediktívne využívať poznatky dejín pedagogického myslenia ako zdroj inšpirácií, podnetov, skúseností, ale aj varovaní pri tvorbe nových výchovno-vzdelávacích modelov, a *funkciu propedeutickú*, ktorá umožňuje pochopiť stav súčasnej pedagogickej teórie a praxe a tiež jej ukotvenie z hľadiska hlbších filozofických, kultúrnych a spoločensko-politických východísk. Vo všetkých klasických učebniciach dejín pedagogiky sa pri vymedzení dejín pedagogiky ako pedagogickej disciplíny stretávame s uvedenými funkciami, ktoré špecifikujú význam dejín pedagogiky. F. Mayer (1960) v úvode svojho diela *A History of Educational Thought* píše, že hlavnou funkciou dejín pedagogického myslenia je anticipovať horizonty budúcnosti (výchovy a vzdelávania, pozn. B. K.).

Po istom útlme vo vývoji dejín pedagogického myslenia koncom 20. storočia viacerí súčasní pedagógovia upozorňujú na ich renesanciu a pokúšajú sa o odhalenie ich aktuálneho významu pre vedy o výchove. T. Kasper (2008, s. 1) uvádza, že dejiny pedagogického myslenia môžu zohrať významnú úlohu vo vývoji pedagogiky, „pretože historicko-pedagogická diskusia môže poukázať na oveľa dôležitejšie a všeobecnejšie otázky pedagogického výskumu a vedy, môže pootvoriť cesty a priestor na hľadanie odpovedí na postavenie modernej pedagogiky, na predmet pedagogiky“. Dejiny pedagogiky tak môžu podľa neho zohrať v istom zmysle „metapedagogický význam“. Podobne B. Kudláčová (2006a, 2008a) špecifikuje filozoficko-antropologické a historické aspekty v pedagogike: podľa nej majú „metapedagogický význam“, ktorým je začlenenie pedagogiky do historického, sociálneho a kultúrneho kontextu (por. E. Morin, 1990; S. Toulmin, 1992). To umožňuje aj kritické prehodnocovanie pedagogickej vedy, čím sa vytvárajú možnosti a priestor na hľadanie odpovedí na otázky súvisiace so súčasným smerovaním vied o výchove a ich predmetu. Dejiny pedagogického myslenia tu môžu zohrať významnú úlohu v prípade, ak sa budú rozvíjať na adekvátnej vedeckej úrovni a opätovne zís-

kajú potrebný vedecký status. To by ich iste oprávnilo získať znovu čestné miesto aj medzi pedagogickými disciplínami a tiež medzi učebnými predmetmi v rámci prípravy budúcich pedagógov.

## **1.2 Dejiny pedagogického myslenia ako pedagogická a vedecká disciplína**

Dejiny pedagogického myslenia majú svoj vlastný vývoj, ktorý ovplyvnil rozvoj vied o výchove a tiež vied s nimi súvisiacich (najmä histórie, filozofie, psychológie, sociológie). V kontinentálnej Európe boli považované za jednu zo základných pedagogických disciplín. Ako už bolo spomenuté, v období vzniku pedagogiky a v prvej polovici 20. storočia boli často súčasťou všeobecnej pedagogiky. O tom svedčia aj mnohé diela zo všeobecnej pedagogiky, v rámci ktorých boli dejiny pedagogiky integrované. Dejiny pedagogiky boli prirodzenou súčasťou prípravy budúcich učiteľov a nadobudli status vyučovacieho predmetu.

Vývoj dejín pedagogického myslenia ako vedeckej a pedagogickej disciplíny ťažko od seba oddeliť. Okrem samotného vývoja vedy ako takej, vývoja jednotlivých vied a samotnej disciplíny, ju však ovplyvňovali aj vonkajšie faktory. Politické rozdelenie Európy na východnú a západnú našlo odozvu okrem iného aj v rozvoji vied, najmä humanitných a spoločenských. Odlišný vývoj dvoch častí Európy spôsobil aj odlišný vývoj pedagogického myslenia, ktoré sa až do druhej polovice 20. storočia vyvíjalo spoločne.

Na prelome 19. a 20. storočia nastal zásluhou nemeckého filozofa Wilhelma Diltheyho (1833 – 1911) vo vede metodologický zvrät, ktorý zmenil hranice medzi poznaním v oblasti prírodných a humanitných vied. Dilthey si uvedomil, že predmet skúmania v prírodných vedách sa nemení a na jeho skúmanie môžeme použiť pozorovanie a experiment. Ale ak je predmetom poznania človek, ako ho môžeme poznávať, keď sa neustále mení? Prírodné vedy skúmajú oblasti, v ktorých nejestvuje taký druh zmien ako u člo-

veka. Ak je teda možná veda o človekovi, ktorý sa mení a vyvíja, musí mať historický aj antropologický aspekt. Pôvodná úloha vedy sa takto rozširuje na porozumenie dejinám a súvislostí v dejinách. Dilthey naznačil aj metódu, ktorou je možné porozumieť histórii a nazval ju *biografia*.<sup>3</sup> Väzbou človeka na dejiny vzniká antropologická podmienenosť a človek svojím konaním utvára dejiny. Spojenie medzi individuom a dejinami – medzi biografiou a svetovými dejinami – objasnil Francúz Henri-Irénée Marrou v diele *Über die historische Erkenntnis* (1973).

Zakladateľ sociológie, Francúz Émile Durkheim (1858 – 1917), úspešne využíval historicko-sociologickú metódu v skúmaní a vysvetľovaní výchovných a osvetových javov. Historickú kultúru, nadobudnutú prostredníctvom štúdia dejín školstva a pedagogických ideí, uznal za prvú z propedeutík pedagogickej kultúry. Propedeutikou podobného významu je však aj psychologická veda a kultúra (S. Wołoszyn, 2006, s. 74).

Ďalší vývoj dejín pedagogického myslenia súvisel s diskusiou o metodologických otázkach v rámci historického výskumu, ktorý išiel ruka v ruke s hľadaním nového postavenia modernej histórie a vymedzenia jej predmetu. V prvej polovici 20. storočia sa záujem v oblasti historických vied presunul na sociálny rozmer dejín, s dôrazom na sociálne štruktúry a sociálne zmeny. Išlo o objav a teóriu jednej z najvýznamnejších vedeckých historických škôl, ktorá vznikla vo Francúzsku okolo časopisu *Annales d'Histoire Économique et Sociale* (od roku 1929). Jedným z tvorcov tejto školy bol Marc Bloch (1886 – 1944). Jej predstavitelia považovali za predmet historického výskumu abstraktné zovšeobecnenia o fungovaní spoločnosti. Významnou oblasťou výskumu sa stala aj výchova a vzdelávanie, najmä problematika dieťaťa a detstva (napr.: P. Aries: *Geschichte der Kindheit*, 1975). Vznikli viaceré

---

<sup>3</sup> W. Dilthey z hľadiska histórie podrobne vysvetlil život a dielo nemeckého filozofa a pedagóga Friedricha Daniela Schleiermachers (1768 – 1834) a vo viacerých štúdiách vykreslil biografické portréty významných mužov 19. storočia.

práce, ktoré sa zaoberali funkciou výchovy a vzdelávania v spoločnosti. Aj keď prívrženci tohto smeru ostro kritizovali klasický historický výskum, nešlo im o spochybnenie histórie a jej predmetu. Podľa T. Kaspera (2008) zásadný otras klasického historického výskumu a jeho úplné spochybnenie priniesli až predstavitelia lingvistických teórií 20. storočia, ktorí odmietli možnosť akejkoľvek racionálnej diskusie a spochybnili pojem historickej pravdy. To sa odrazilo v kríze histórie ako takej a tiež jej predmetu. Ideovým zdrojom a najznámejším predstaviteľom týchto teórií bol švajčiarsky jazykovedec Ferdinand de Saussure<sup>4</sup> (1857 – 1913), ktorého lingvistický štrukturalizmus sa stal základom filozofického štrukturalizmu. V prípade aplikácie štrukturalizmu v pedagogike, by sa pedagogický jazyk, ktorý sa stáva predmetom sociálno-vedného a kultúrno-vedného výskumu úplne izoloval od pedagogického diania (T. Kasper, 2008).

G. McCulloch (2008) považuje za príčinu mnohých nevyriešených otázok v oblasti edukácie a problému so zadefinovaním jej východísk na začiatku 21. storočia skutočnosť, že edukačný výskum v rámci edukačných štúdií bol v posledných tridsiatich rokoch minulého storočia marginalizovaný. V krajinách západnej Európy sa v 80. a 90. rokoch 20. storočia v oblasti pedagogických štúdií začal klásť dôraz na konkrétne kompetencie učiteľa, resp. na „technickú“ stránku jeho prípravy (D. Crook, 2002). Teoretická príprava bola odsunutá na okraj, a preto nastal útlm aj v pedagogickom výskume. Takéto marginálne postavenie mal edukačný výskum a v rámci neho skúmanie dejín pedagogického myslenia vo viacerých krajinách západnej Európy. Edukačná politika v tejto časti Európy v poslednej tretine 20. storočia, ktorej vyjadrením boli mnohé urýchlené reformy, ignorovala vývoj edukácie v minulosti, čo spôsobilo stratu historického vedomia. To bo dôvod na

---

<sup>4</sup> Saussurova práca *Cours de linguistique générale* (Kurz všeobecnej lingvistiky) vyšla až po jeho smrti v roku 1916. Stala sa základom lingvistických teórií 20. storočia.

opätovnú spoluprácu historikov výchovy s učiteľmi a vychovávateľmi a pokus pracovať na vzniknutých problémoch s odborníkmi z oblasti historických a sociálnych vied. Ich cieľom bolo zamerať sa na výskum a ďalší rozvoj edukačných vied v čase turbulencií a významných zmien. Výsledkom tohto úsilia bol vznik viacerých spoločností špecializovaných na dejiny pedagogického myslenia, napr. vo Veľkej Británii, USA, Francúzsku, Austrálii a Novom Zélande v druhej polovici 20. storočia.

Deformácie vo vývoji dejín pedagogického myslenia v krajinách východnej Európy vznikli vstupom niektorých vonkajších faktorov do oblasti vedeckého skúmania a vzdelávania: napr. politickými zásahmi do oblasti vied a školstva a aplikáciou princípů historického materializmu ako metodologického základu všetkých vied. Táto skutočnosť našla odraz aj vo vývoji dejín pedagogického myslenia. Od roku 1948, keď v Československu vstúpil do platnosti zákon o jednotnej škole, sa nemohli štandardne rozvíjať, lebo vedecké skúmanie bolo politicky obmedzované a deformované. Napriek tejto skutočnosti vyšli niektoré diela slovenských a českých autorov, ktoré si zaslúžia pozornosť aj dnes, keďže ich autorom sa podarilo aj v ťažkej dobe zachovať vedeckú korektnosť.

Dejiny pedagogiky boli podľa J. Kyráška (1965) do 60. rokov 20. storočia často len historickým prehľadom, ktorý mal ovplyvniť postoj budúcich učiteľov k povolaniu, a preto boli nutne schematické. Dejiny pedagogiky boli chápané predovšetkým ako vyučovací predmet a ako vedeckej disciplíny sa im venovala malá pozornosť. Okrem pohľadu na dejiny pedagogiky ako vyučovací predmet, boli chápané ešte ako špeciálna oblasť kultúrnych dejín, ktorej cieľom bolo preukázať kultúrnu vyspelosť národa. Diela z dejín pedagogiky písané z hľadiska kultúrnej histórie však nemohli napomôcť riešeniu hlavných problémov pedagogickej teórie. J. Kyrášek (1965, s. 56), preto už začiatkom druhej polovice 20. storočia píše, že „najdôležitejšou úlohou, ktorá dejinám pedagogiky zabezpečuje náležité miesto medzi pedagogickými vedami, je na základe presného poznania pedagogickej minulosti a zákonitostí jej dovedejšieho

vývoja, podieľať sa na určovaní tendencií ďalšieho vývoja a jeho usmerňovania“. Dejiny pedagogického myslenia tak môžu participovať na poznaní podstaty pedagogických javov a zákonitostí ich ďalšieho vývoja. Poznanie zmien, ktorými prechádzala výchova a jej jednotlivé zložky, objasňuje jej podstatné črty a súvislosti. Dejiny pedagogického myslenia majú v prvom rade význam pre rozvoj pedagogickej teórie a následne pre prácu pedagóga, učiteľa alebo vychovávateľa. Poznaním a premýšľaním o vývoji pedagogickej problematiky poskytujú pedagogickým pracovníkom možnosť preniknúť do pedagogického myslenia a pedagogickej logiky.

Rok 1989 priniesol politicko-spoločenské zmeny vo všetkých socialistických krajinách, teda aj v Československu. Vývoj jednotlivých vedných disciplín (najmä humanitných a spoločenskovedných), ktoré boli štyridsať rokov deformované, potreboval isté časové obdobie, aby sa mohol znova rozvíjať na adekvátnej vedeckej úrovni. Dejiny pedagogického myslenia sa dostali na okraj záujmu jednak z hľadiska vzdelávania budúcich učiteľov a pedagógov (vo väčšine študijných programov sa nevyskytujú ako vyučovací predmet, čo spôsobuje aj fakt, že ich nemá kto vyučovať) a tiež tým, že chýba nová generácia slovenských a českých historikov pedagogiky. To spôsobilo kvalitatívny útlm tejto vednej a pedagogickej disciplíny.

### 1.3 Metodológia dejín pedagogického myslenia

Cieľom metodológie každej vedy je podľa A. Kaplana (1973, in L. Cohen – L. Manion, – K. Morrison, 2007) napomôcť, aby sme v čo najširších súvislostiach porozumeli nie výsledkom vedeckého skúmania, ale samotnému skúmanému procesu. O metodológii dejín pedagogického myslenia nájdeme v odbornej literatúre pomerne málo informácií. Môže to súvisieť so špecifickosťou predmetu dejín pedagogického myslenia. V predchádzajúcej podkapitole sme uviedli, že predmetom dejín pedagogického myslenia je pe-

dagogická minulosť, ktorú sme skonkretizovali do piatich oblastí. Špecifickosť predmetu tejto vedeckej disciplíny, ale aj historickej vedy vo všeobecnosti spočíva v tom, že jej *predmet už reálne neexistuje*. Podľa M. Skladaného (1998) ostali len isté pozostatky: tvoria ich *dôsledky*, ktoré ostali ako produkt historického vývoja; *tradície*, ktoré ostali ako poznatky o veciach minulých v našom vedomí a *hmotné pozostatky* minulosti. Predmet dejín pedagogického myslenia môžeme skúmať a poznávať len prostredníctvom týchto pozostatkov minulosti, ktoré historická veda označuje ako *historické pramene*. Na rozdiel od iných vied, v ktorých je predmet reálny a možno ho skúmať a poznávať priamo pozorovaním, meraním, podrobiť ho experimentu atď., v dejinách pedagogického myslenia ide v prevažnej miere o sprostredkované, *nepriame poznanie*. Možno ho získavať len zo záznamov, ktoré nemôžu byť opakované ako v prírodných vedách (G. J. Mouly, 1978). W. R. Borg (1963) definuje historický výskum ako systematické a objektívne vyhľadávanie, hodnotenie a syntetizovanie poznatkov o historickej skutočnosti za účelom potvrdenia faktov a získania záverov o historických skutočnostiach. Ide o *rekonštrukciu*, ktorú robíme v duchu kritického skúmania s cieľom dospieť k čo najpravdivejšej a najpresnejšej predstave o edukačných procesoch v histórii.

Ďalším špecifikom dejín pedagogického myslenia je *dvojnásobný subjektivismus*: jednak subjektivismus sprostredkovateľov objektívnej pedagogickej minulosti a jednak subjektivismus historika pedagogického myslenia, ktorý je historicky determinovaný. B. Malík (2008) uvádza, že o pedagogických názoroch typických pre určitú dobu sa môžeme dozvedieť len nepriamo, prostredníctvom analýzy relevantných dobových symbolov, artefaktov a reálií každodenného života rekonštruovaných zo zachovaných dobových písomností rôzneho druhu. To, čo je samozrejmé, sa často ani netematizuje („nevykladá“). Treba si preto uvedomiť, či nám v prvom rade ide o poznanie pedagogických názorov odrážajúcich príslušnú dobu alebo o hľadanie takých dobových výpovedí o výchove a vzdelávaní, ktoré konvenujú s jej súčasným chápaním, resp. s na-

šimi terajšími názormi na edukáciu človeka, ktoré však nemusia byť reprezentatívne pre danú dobu. Doba, v ktorej historik pedagogiky žije, sa nevyhnutne odráža na jeho práci, no nemala by sa odrážať do takej miery, že aktualizuje historikom podávaný obraz minulosti. Podľa M. Skladaného (1998, s. 249) objektivita historika spočíva pokiaľ možno v čo najúplnejšom vylúčení všetkých subjektívnych prvkov z jeho uvažovania. Historik tvorí obraz minulosti na základe jej zvyškov, pozostatkov. Všetky pramenné doklady a ďalšie informácie (mimopramenné poznanie), by mal podrobovať neustálej historickej kritike a navzájom ich konfrontovať a dopĺňať.

**Historická rekonštrukcia pedagogickej minulosti** nepredstavuje priamočiaru vývojovú líniu. Ide o proces, ktorý je často plný konfliktov a prekvapení. Rozmanitosť informácií potrebných na rekonštrukciu pedagogickej minulosti poukazuje na viaceré roviny reality, ktoré sú vo vzájomnom vzťahu (por. H. Fend, 2006):

1. pedagogické idey a teórie treba historicky chápať v kontexte daných kultúrnych, politických, ekonomických, sociálnych a iných podmienok,
2. pedagogické idey a teórie sú zakomponované do konkrétnych obsahov výchovných a vzdelávacích programov, čím sa v nich materializuje podstata existujúcich záujmov pri formovaní človeka,
3. tieto obsahové programy sú historicky zakomponované do konkrétnych právnych úprav, ktoré inštitucionalizujú edukačné procesy,
4. samotná historická prax výchovy a vzdelávania je však aj tak ešte iná a treba ju odlišiť od spomínaných okruhov reality.

Ďalším problémom v oblasti metodológie historiografie pedagogiky je fenomén *historického faktu*. Historický fakt je podľa M. Skladaného (1998) elementárny prvok objektívnej historickej reality a zároveň predmet (i produkt) historického poznávania. Súvisia s ním viaceré názorové rozdiely:



## 1. Charakteristika a vývoj skúmania dejín pedagogického myslenia

1. Časť historikov tvrdí, že historické fakty sú objektívne, platné a nemenné a ak ich historik rešpektuje, aj jeho závery majú trvalú platnosť a sú objektívne. Na druhej strane existujú historici, ktorí tvrdia, že existencia historických faktov nezabezpečí objektivitu, pretože historik má napriek tomu veľkú možnosť subjektívneho skresľovania.
2. Názorové rozdiely na vzťah medzi historickým faktom ako prvkom historickej skutočnosti (napr. Trnavská univerzita vznikla v roku 1635) a historickým faktom ako vedeckou konštrukciou (napr. sociálna štruktúra študentov Trnavskej univerzity pri jej vzniku), ktorý sa označuje ako historiografický fakt.

J. E. Hill a A. Kerber (1967, in L. Cohen, – L. Manion, – K. Morrison, 2007) kategorizovali význam historického skúmania pedagogickej minulosti takto:

- umožňuje riešiť súčasné problémy na základe ich riešenia v minulosti,
- umožňuje predikovať súčasné a budúce trendy edukačnej teórie a praxe,
- zdôrazňuje význam a dôsledky vzájomného pôsobenia, ktoré boli nájdené v rôznych kultúrach,
- umožňuje prehodnotenie poznatkov vo vzťahu k vybraným predpokladom, teóriám a zovšeobecneniam, ktoré sú prítomné v aktuálnom poznaní.

Zmena perspektívy, z ktorej skúmame dejiny pedagogického myslenia, prináša ich neustále redefinovanie a „prepísovanie“. To spôsobuje, že žiadny výsledok historického skúmania nemusí byť definitívny a trvale platný. Tento fakt sa niekedy považuje za čisto negatívny. Bol tiež jedným z argumentov spochybňovania historického skúmania v druhej polovici 20. storočia, keď sa spochybňovala oprávnenosť klasickej histórie ako vedy. Podobný vývoj však môžeme pozorovať vo všetkých vedách, dokonca aj v prírodných. Medicínske poznatky gréckeho lekára Hippokrata, ktorý žil na prelome 4. a 5. storočia pred Kristom a položil základy viacerých medicínskych odborov, by sotva stačili nemeckému lekárovi, zaklada-

teľovi bakteriológie Robertovi Kochovi, ktorý väčšiu časť svojho života prežil v 19. storočí, a Kochove poznatky by sotva stačili poznaniu lekára – vedca zo začiatku 21. storočia. O žiadnom z nich v danej dobe nemožno pochybovať, či predstavoval vedeckú špičku a posúval poznanie lekárskej vedy. Podľa R. Lassahna (1992) možno duchovné dejiny chápať ako ustavičný pokus skúmať ľudské myslenie, vysvetľovať človeka a meniť svet.

### 1.3.1 Historické pramene

Historický prameň zaujíma miesto medzi historickou udalosťou a historikom, ktorý túto udalosť poznáva. Má kľúčové miesto v procese historického poznania (M. Skladaný, 1998). To je dôvod, prečo historické pramene, ich analýza a metódy historickej práce stoja v popredí záujmu metodológie historickej vedy a tiež metodológie histórie pedagogického myslenia. Historické materiály možno označiť za historické pramene iba vzhľadom na poznatky, ktoré sa z nich dodatočne čerpajú. So všestrannosťou pedagogickej minulosti ako reality súvisí aj rozmanitosť historických prameňov. H. Fend (2006) uvádza nasledujúce možnosti historických prameňov:

- **texty a diela** jednotlivých pedagógov, v ktorých môžeme nájsť jednak určité vízie a ciele do budúcnosti, ale vysvetľujú tiež danú historickú skutočnosť,
- pedagogické **diskusie v časopisoch a knihách**, ktoré analyzovali a prehodnocovali konkrétne systémy výchovy a vzdelávania v danej dobe,
- **učebné osnovy, učebnice, metodické pokyny**, prostredníctvom ktorých možno poznávať obsah výchovy a vzdelávania,
- **legislatívne nariadenia** v oblasti výchovy a vzdelávania – zákony, vyhlášky, predpisy,
- **dejiny** jednotlivých edukačných zariadení,
- **dokumenty o plánovaní a realizácii** obsahu a foriem vzdelávania odborného personálu – učiteľov, vychovávateľov,

## 1. Charakteristika a vývoj skúmania dejín pedagogického myslenia

- **správy kontrolných orgánov** a dokumenty o deskripcii bežného procesu výchovy a vzdelávania,
- **štatistické informácie** (počty žiakov, učiteľov, vybavenie škôl atď.),
- životopisy, spomienky na školské časy, tzv. **ego-dokumenty**.

Široká škála historických prameňov nám umožňuje spoznávať rozmanitosť edukačných systémov v minulosti. Kombinácia jednotlivých prameňov zabezpečuje vyššiu objektivitu skúmania a pomáha vytvoriť skutočný obraz výchovy a vzdelávania v konkrétnom historickom období. Historické pramene možno ešte rozlišovať na primárne (diela jednotlivých pedagógov, oficiálne dokumenty o školstve a jednotlivých výchovno-vzdelávacích zariadeniach, archívne materiály a artefakty) a sekundárne (publikácie a články z oblasti dejín pedagogiky).

Predmetom sporu, ktorý mal nielen akademické, ale aj ideologické podfarbenie, sa stala otázka, ako chápať historické pramene vo vzťahu k minulosti (M. Skladaný, 1998). Išlo o to, či v nich vidieť iba zvyšky, pozostatky, prípadne stopy uplynulej reality, alebo ich chápať zároveň aj ako produkt spoločenského vývoja, ktorý bol v danej etape súčasťou historického procesu a tento proces nielen aktívne odrážal, ale aj formoval. Ak by sme prijali prvé stanovisko, mohlo by to viesť k agnosticizmu v poznaní histórie ako takej a tiež histórie pedagogického myslenia. Podľa uvedeného autora je historický prameň jedinečným a neopakovateľným výtvorom jednotlivca, súčasne je však aj produktom celého ekonomického, politického a kultúrneho procesu v danej etape vývoja spoločnosti, ktorý odráža všeobecné spoločenské javy. Aj neúplný súbor prameňov pri základných znalostiach charakteru historického procesu, ktorého bol súčasťou, umožňuje viac či menej komplexné poznanie historickej reality. Takéto vnímanie historického prameňa vylučuje existenciu úplne nepoznatelných historických procesov.

Historický prameň môžeme v súčasnosti chápať nielen ako materiál, z ktorého historik čerpá informácie, ale skôr ako súbor vlast-

ností tohto materiálu, ktorý tvorí určitú informačnú štruktúru konštituovanú na základe otázok kladených historikom. Táto štruktúra je závislá nielen od vlastností pramenného materiálu, ale aj od úroveň vyspelosti historického poznania (M. Skladaný, 1998). Z hľadiska informačnej vedy sú historickým prameňom všetky zdroje historického poznania (priame aj nepriame), t. j. všetky informácie o dejinách ľudskej spoločnosti, kdekoľvek sa nachádzajú, spolu s informačnými nosičmi a kanálmi. O tom, z čoho všetkého a ako možno čerpať informácie o dejinách ľudstva, ktorých súčasťou sú dejiny pedagogického myslenia, rozhoduje dosiahnutá úroveň metodológie historickej vedy. Historicko-vývojové hľadisko výchovy a vzdelávania obracia pozornosť vied o výchove aj k historickej vede. S jej pomocou je možné konštruovať dejiny pedagogického myslenia ako pedagogickú skutočnosť.

### 1.3.2 Metódy skúmania

Každá veda je vymedzená svojím predmetom a metódami. Pod *metódou* v našom prípade rozumieme množstvo rôznych prístupov používaných v edukačnom výskume, s cieľom získať informácie, ktoré budú následne využívané ako východiská na vyvodenie záverov a dôsledkov a tiež na vysvetlenie a predikovanie budúcnosti (L. Cohen – L. Manion – K. Morrison, 2007). **Metódy dejín pedagogického myslenia** sú prostriedkom, ktorý umožňuje jednak získavanie vedeckých poznatkov, ktoré by mali čo najvernejšie odrážať historickú pedagogickú realitu, ale tiež umožňuje porozumieť týmto edukačným procesom. Môže ísť o metódy, ktoré sú spoločné všetkým vedám, prípadne len kategórii spoločensko-historických vied, alebo sú príznačné len pre historicko-pedagogické skúmanie. Historik pedagogiky zväčša využíva viacero metód. Z metód, ktoré používa historik pedagogiky a sú **spoločné všetkým vedám**, možno spomenúť napr. induktívnu metódu, deduktívnu metódu, progresívnu metódu, retrospektívnu metódu, komparatívnu metódu, ktorá často vyúsťuje do typologickej metódy. V súčasnosti,

vzhľadom na interdisciplinárny charakter jednotlivých vied, aj do dejín pedagogického myslenia prenikajú **metódy príbuzných spoločensko-historických vied**, ktoré sa postupne stávajú samostatnými metódami historického skúmania – napr. biografická, filologická, historicko-sociologická, historicko-filozofická metóda. Preto vznikli dnes už samostatné, nové disciplíny, napr. historická demografia, historická štatistika a i. Z metód **typických pre dejiny pedagogického myslenia** možno z kvantitatívnych metód spomenúť napr. obsahovú analýzu, z kvalitatívnych napr. edukačnú historiografiu, metódy školskej etnografie, metódy historickej etnografie výchovy, biografickú metódu, metódy filozofovania o výchove, historickú komparatívnu metódu, historiografickú rekonštrukciu a i. (por. Š. Švec, 1998; H. Fend, 2006; L. Cohen – L. Manion, – K. Morrison, 2007).

V našej práci nejde o výskum zakladajúci sa výlučne na prameňoch. Ten je možné realizovať v prípade napr. jednoznačne vymedzeného časového úseku dejín pedagogického myslenia, konkrétneho regiónu, konkrétneho zariadenia, života a diela konkrétneho pedagóga atď. Z časového hľadiska ide o veľmi zdĺhavú prácu, v ktorej treba dodržiavať princípy vedecky orientovanej historiografie. V našom prípade ide o teoretické rozpracovanie histórie pedagogického myslenia v širšom kontexte. Ide teda o **teoretickú rekonštrukciu pedagogickej minulosti**. Historickú skutočnosť výchovy a vzdelávania budeme sledovať jednak z hľadiska súvisiaceho vonkajšieho vývoja (spoločensko-politický, filozoficko-antropologický a náboženský kontext) a jednak z hľadiska vnútorného vývoja samotného fenoménu výchovy a vzdelávania a jeho konkrétnych podôb.

#### 1.4 Historický vývoj pedagogickej historiografie vo svete

Keďže vedecké osamostatnenie pedagogiky datujeme od čias J. F. Herbarta (1776 – 1841), je logické, že dejiny tejto pedagogic-

kej disciplíny nemôžu mať príliš dlhú tradíciu. Publikácie, ktoré obsahovo patria do oblasti dejín pedagogického myslenia však nachádzame v dejinách skôr, než získala pedagogika status vedeckej disciplíny. V našom exkurze z pedagogickej historiografie najskôr mapujeme nemecké jazykové prostredie, potom mimonemecké a zvlášť analyzujeme slovenské a české jazykové prostredie. Slovenské a české jazykové prostredie sledujeme preto, že pedagogická teória v rámci týchto dvoch prostredí sa vzájomne ovplyvňovala, čo spôsobila jednak jazyková príbuznosť, jednak územná blízkosť, ale najmä skutočnosť spoločného štátu Čechov a Slovákov od roku 1918 až do roku 1993.

### 1.4.1 Nemecké jazykové prostredie

O. Kádner (1923) uvádza, že poznatky z dejín výchovy a vzdelávania, najmä z dejín školstva, možno nájsť už aj v stredovekej a novovekej literatúre. V období humanizmu bolo veľmi populárne vkladať do spisov spomienky na klasikov: nemecký literárny historik, učenec a polyhistor Daniel Georg Morhof (1639 – 1691) v diele *Polyhistor*<sup>5</sup> (1688) uvádza mnoho poznámok o didaktike v období po reformácii.

V 18. storočí sa už objavujú prvé pokusy o opis dejín školstva: G. Ludovici vydal spis *Schulhistorie* (1708 – 1718), v ktorom opisuje dejiny nemeckých gymnázií, J. A. Fabricius (1668 – 1736) vydal spis *Abriss einer allgemeinen Historie der Gelehrsamkeit* (1752 – 1754).

Koncom 18. storočia sa nemecký historik Carl Ehregott Mangelsdorff (1748 – 1802) pokúsil o systematické spracovanie dejín výchovy v diele *Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahr-*

---

<sup>5</sup> Celý názov diela znie *Polyhistor sive de notitia actorum et rerum commentarii. Quibus praeterea varia ad omnes disciplinae consilia et subsidia proponuntur* (por. G. Santinello – F. Bottin – C. Blackwell, 1993, s. 82).

*tausenden in Betreff des Erziehungswesens gesagt und getan worden ist* (1779), a neskôr nemecký protestantský historik a filológ Friedrich Ernst Ruhkopf (1760 – 1821) napísal dielo *Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland* (1794). V roku 1799 vyšlo dielo ďalšieho nemeckého autora, evanjelického teológa a pedagóga Augusta Hermannu Niemeyera<sup>6</sup> (1754 – 1828) *Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*, ktoré bolo treťou časťou tretieho vydania jeho diela *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner* (1796), v tom čase veľmi obľúbeným. Podľa O. Kádnera (1923) majú tieto spisy nemeckých autorov z konca 18. storočia len historický význam.

Predstavitelia nemeckého osvietenského pedagogického filantropizmu – Joachim Heinrich Campe (1746 – 1818), Ernst Christian Trapp (1745 – 1818), Peter Willaume (1746 – 1825) za pomoci Friedricha Gabriela Resewitza (1725 – 1806) – vydali obsiahly súbor spisov pedagogickej literatúry 18. storočia, ktorý bol publikovaný v podobe šestnásťzväzkovej encyklopédie v rokoch 1775 až 1793 pod názvom *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* (Všeobecný prehľad všetkého školstva a výchovy). Pedagogický spis sa skladal z rozsiahlej teoretickej a praktickej časti.

Za prelom v oblasti dejín pedagogiky považujeme **prvú polovicu 19. storočia**, keď vznikli diela, ktoré už možno považovať za vedecké. Za zakladateľa vedeckých dejín pedagogiky je podľa viacerých zdrojov (Encyclopaedia Britannica, 1902; O. Kádner, 1923; U. Wiegmann, et al., 2008) považovaný nemecký profesor

---

<sup>6</sup> Dielo A. H. Niemeyera je v súčasnosti málo známe. Ide však o zbierku okolo 110 kníh, rukopisov a brožúr. Niemeyerovo pedagogické myslenie je sumarizované v jeho najvýznamnejšom diele *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (Základy výchovy a vyučovania), ktoré bolo publikované pre rodičov a súkromných vychovávateľov. Dielo postupne prerástlo do podoby encyklopédie, ktorá obsahovala všetko, čo bolo dovtedy vyskúšané a otestované v oblasti vychovávateľstva a didaktiky (G. Landsheere, 1998).

teológie a pedagogiky v Heidelbergu **Friedrich Heinrich Christian Schwarz** (1766 – 1837) svojím dodatkom *Geschichte der Erziehung*, ktorý pripojil k svojmu dielu *Erziehungslehre* (Vychovávateľstvo, 1813).<sup>7</sup> Po druhýkrát vyšlo v roku 1829. Podľa Encyclopaedia Britannica z roku 1902, však najčítanejšou a najzaujímavejšou publikáciou z oblasti histórie edukácie v tom období bola päťdielna kniha nemeckého prírodovedca a pedagóga **Karla Georga von Raumera**<sup>8</sup> (1783 – 1865) *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit* (Dejiny pedagogiky od nového rozkvetu klasických štúdií až po našu dobu). Dielo vyšlo po prvýkrát v rokoch 1842 až 1852 a následne len do roku 1902 v siedmich vydaniach. Týmto dodnes rešpektovaným a citovaným spisom sa Raumer<sup>9</sup> podľa M. Cipra (2003) stal priekopníkom dejín pedagogiky ako vedeckej disciplíny. V prvom diele Raumer opisuje stredovek až po francúzskeho renesančného mysliteľa M. E. Montaigna, obsahom druhého dielu je novovek od W. Ratkeho a J. A. Komenského až po J. H. Pestalozziho, tretí diel obsahuje metodiku jednotlivých predmetov, najmä nemčiny a školskú organizáciu, štvrtý diel sa venuje dejinám nemeckých univerzít. Piaty diel *Pädagogik der Neuzeit in Lebensbildern* (1897) napísal Gustav Emil Lothholz (1822 – ?). Podľa O. Kádnera (1923) táto časť obsahuje veľa biografii vynikajúcich pedagógov

---

<sup>7</sup> S pridaním dejepisného exkurzu k pedagogickému systému sa od čias F. H. Ch. Schwarza stretávame častejšie, napr.: Karl Rosenkranz (1848), Christian Palmer (1853), Otto Willmann (1882 a 1903).

<sup>8</sup> K. Raumer bol významný nemecký geológ. V roku 1809 pracoval pol roka v Ifertene vo Švajčiarsku v Pestalozziho výchovnom ústave. Neskôr založil v nemeckom Norimbergu podobný ústav pre opustené deti. Prednášal na univerzitách vo Vratislavi, Halle a Erlangene, a to mineralógiu a prírodné vedy a tiež dejiny pedagogiky.

<sup>9</sup> H. Fend (2006, s. 25) označil Ruhkopfa, von Schwarza a von Raumera, ktorí boli stúpecami protestantizmu a stáli na pozíciách Luthera, že ich dejiny pedagogiky majú „*die religiöse Brille*“ – náboženské okuliare. Ich interpretácia dejín pedagogiky mala silný teologický charakter, čo dejiny pedagogiky v ich podaní do istej miery skresľovalo.



## 1. Charakteristika a vývoj skúmania dejin pedagogického myslenia



... podľa publikácie Encyclopaedia Britannica z roku 1902 bola najčítanejšou a najzaujímavejšou publikáciou z oblasti histórie edukácie v tom období päťdielna kniha nemeckého prírodovedca a pedagóga Karla Georga von Raumera (1783 – 1865) Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit (Dejiny pedagogiky od nového rozkvetu klasických štúdií až po našu dobu). Dielo vyšlo po prvýkrát v rokoch 1842 – 1852 a následne len do roku 1902 v siedmich vydaniach... (s.32)



bez súvislosti s kultúrnym pozadím, ale na základe bohatého štúdia prameňov.<sup>10</sup>

Najobsiahlejšou z doteraz uvedených prác sú *Gesichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben der Völker* od nemeckého pedagóga Karla Schmidta<sup>11</sup> (1819 – 1864). Ide o dvojzväzkové dielo, ktoré vyšlo v rokoch 1860 až 1862, tretie vydanie v rokoch 1871 až 1875 bolo už štvordielne. Zo štvrtého vydania vyšiel už iba prvý zväzok. Podľa O. Kádnera (1923) je však toto dielo málo precízne a dostatočne neobjasňuje kultúrne pozadie. Karl Adolf Schmid (1804 – 1887) volil preto väčší kolektív na spracovanie *Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit*. Išlo o päťzväzkové dielo v desiatich dieloch, ktoré vyšlo v rokoch 1884 až 1902. Aj tieto dejiny pedagogiky považuje O. Kádner (1923) za nedostatočné, keďže jednotlivé časti sú rozsahom veľmi odlišné, mnohé poznatky sa v nich opakujú a niektoré zase chýbajú. Spis v konečnom dôsledku predstavoval množstvo monografií, ktoré spájali len spoločný názov.

Ďalším pokusom o spracovanie dejín pedagogiky, a to z filozofického hľadiska, sú *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf*

---

<sup>10</sup> V 19. storočí je podľa O. Kádnera (1923) problematika dejín edukácie súčasťou mnohých spisov z oblasti štátovedy a správovedy, keďže Mária Terézia právom označila školu za politikum, t. j. súčasť a predmet verejnej starostlivosti. Oblasť dejín edukácie zahrnul napr. lipský právnik H. Pöhlitz (1772 – 1838) do svojej päťzväzkovej encyklopédie *Die Staats-Wissenschaften, in einer enzyklopädischen Übersicht dargestellt* (1823) a Nemeck Lorenz von Stein (1815 – 1890), univerzitný profesor filozofie štátu a spoločnosti na Viedenskej univerzite, zahrnul dejiny edukácie do piatej časti svojej *Verwaltungslehre* (sedem dielov, 1865 – 1868).

<sup>11</sup> K. Schmidt je považovaný aj za zakladateľa pedagogickej antropológie. Človeka chápal ako organickú jednotu tela a duše s tým, že obidve tieto zložky majú byť výchovou spojené do jednoty samy so sebou, so svetom a s Bohom. Svoje chápanie antropologickej pedagogiky objasnil najmä v spisoch *Antropológia* (1865), *Knihy výchovy* (1854), *Gymnaziálna pedagogika* (1857) a *Listy matke o telesnej a duševnej výchove svojich detí* (1856).

*den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht* z dielne nemeckého profesora filozofie a pedagogiky Friedricha Paulsena (1846 – 1908), ktoré vyšli v roku 1885. Tie však ostali neúplné. Autor v nich využil bohaté množstvo pramennej literatúry a sú zaujímavo napísané. Ich druhá časť je však tendenčná a autor sa v nej snaží dokázať, že všetok rozvoj školy smeruje vlastne k odstráneniu klasických jazykov. Nedokončené ostali aj dejiny pedagogiky Alfreda Heubauma *Gesichte des Deutschen Bildungswesens seit der Mitte des siebzehnten Jahrhunderts*, z ktorých vyšiel len prvý zväzok (1905). Heubaum venoval pozornosť najmä nemeckému školstvu. Svojím kultúrnym rázom a originálnym spracovaním je dôležité dielo Heinricha Scherera *Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluss auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens*. Dielo vyšlo v dvoch častiach: prvý zväzok s názvom *Die Pädagogik vor Pestalozzi* (1897) a druhý zväzok s názvom *Die Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart* (1906 – 1907). Scherer okrem toho vydal ešte stručný spis *Geschichte der Pädagogik* (1910).

Po nemeckých filantropistoch 18. storočia sa vydávaním pedagogického odkazu klasikov v Európe prvýkrát sústavne zaoberala spoločnosť *Deutsche Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte*, ktorú založil Karl Kehrbach (1846 – 1905). Získala prvenstvo vo vydaní zbierky diel J. F. Herbarta, ktoré malo 19 zväzkov. Okrem toho bol v zbierke *Monumenta Germaniae Paedagogica* v 62 zväzkoch publikovaný obsiahly materiál o dejinách výchovy v nemecky hovoriacich krajinách až do konca 18. storočia (O. Kádner, 1923; V. Štverák, 1983). Zbierka je významná pre celú strednú Európu. Spoločnosť tiež vydávala pod názvom *Beihefte zu den Monumenta etc.* zbierku menších diel z dejín školskej organizácie, zoradených podľa jednotlivých krajín. Vydávala aj správy, ktoré prinášali príspevky o dejinách školy a výchovy a v špeciálnej

prílohe aj bibliografiu zoradenú podľa jednotlivých období, ktorá v roku 1908 vyšla prvýkrát samostatne s názvom *Historisch-pädagogischer Literatur-Bericht über das Jahr 1906*. Následne bola vydávaná každý ďalší rok. Spolok mal rakúsku aj švajčiarsku sekciu.

V prvej polovici 20. storočia nájdeme problematiku dejín pedagogiky spracovanú mnohými nemeckými autormi, a to už z viacerých aspektov. Napr. Paul Barth, sociologicky orientovaný pedagóg, vo svojich *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung* (1911) akcentuje súvislosť pedagogiky s vývojom spoločnosti a poukazuje na sociologické hľadisko vo výchove. Barthovi ide o poznanie väzieb medzi výchovou a ostatnými zložkami spoločensko-kultúrnych procesov. V roku 1920 vydal nemecký učiteľ Rudolf Borch *Bilderatlas zur Geschichte der Pädagogik* s textami a chronologickým prehľadom, ktorý možno považovať za prvý atlas dejín pedagogiky. O rok neskôr, v roku 1921, Emil Zeiszig v svojej knihe *Bildung und Bedeutung pädagogischer Bezeichnungen* podáva výklad odborných pedagogických termínov.

Počnúc 20. storočím možno nájsť problematiku dejín pedagogiky aj v článkoch pedagogických časopisov a v rôznych ročenkách. Svoje miesto si problematika dejín pedagogiky našla aj v pedagogických encyklopédiách (napr. desaťzväzkové dielo K. A. Schmida: *Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, ktorá vo svojom druhom vydaní v rokoch 1876 až 1887 obsahuje aj historické monografie, W. Rein bol editorom publikácie *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, prvé vydanie vyšlo v siedmich zväzkoch v rokoch 1895 až 1899 a druhé v desiatich zväzkoch v rokoch 1903 až 1910). Možno spomenúť tiež antológie klasikov pedagogiky, ktoré začali vznikať na začiatku 20. storočia: Heilmannov *Quellenbuch zur Pädagogik* (1911), Kretschmerov *Lesebuch zur Geschichte der Pädagogik* (1911), Weiszov *Quellenbuch für den Unterricht in der Pädagogik* (1906) a ďalšie.

Z predchádzajúceho historického exkurzu možno konštatovať,

že problematike dejín pedagogiky sa až na niekoľko výnimiek venovali do konca 19. storočia najmä nemeckí myslitelia. Tradícia a aj vedecké počiatky tejto pedagogickej disciplíny sa formovali v Nemecku.

### 1.4.2 Mimonemecké jazykové prostredie

Pravdepodobne prvým dielom z oblasti dejín pedagogiky, ktoré bolo venované vývoju výchovy od antiky až po 17. storočie v mimonemeckom prostredí, bol spis francúzskeho historika a kňaza Claude Fleuryho (1640 – 1723) *Traité du choix et de la méthode des études* (O voľbe a metóde štúdií, 1686).

Anglosaské krajiny nemajú takú výraznú tradíciu v dejinách pedagogiky ako Nemecko. Za priekopníka dejín pedagogiky v **Spojených štátoch amerických** možno podľa *Encyclopaedia Britannica* z roku 1902 považovať pedagóga Henryho Barnarda (1811 – 1900). Bol editorom *The American Journal of Education* (1855 – 1881), tridsaťjeden zväzkovej encyklopédie, ktorá bola veľmi hodnotným prehľadom informácií v odbore. Mnohé články v nej obsiahnuté boli prekladom z nemeckých prameňov, ale obsahovala aj pôvodné články napísané v anglickom jazyku, prípadne úryvky z nich. Podľa spomínanej encyklopédie ide o najhodnotnejšiu prácu v anglickom jazyku z oblasti dejín pedagogiky do roku 1902. Barnard napísal aj *National education in Europe: organization, administration, instruction and statistics of public schools of different grades in the principal states* (1854), ktoré vyšlo prepracované v dvoch zväzkoch v roku 1872 pod názvom *National education; systems, institutions and statistics of public instruction in different countries*. V prvej časti sa venoval nemeckým krajinám a v druhej časti ostatným krajinám kontinentálnej Európy (I. L. Robinson, et al., 1895).

V **Anglicku** možno spomenúť Roberta Herberta Quicka (1831 – 1891) a jeho *Essays on Educational Reformers*, ktoré vyšli v roku 1868 (druhé vydanie v roku 1890). Táto publikácia bola ako jediná

z anglických publikácií používaná ako pedagogická antológia aj v našom prostredí, čo umožňoval jej preklad do českého jazyka.<sup>12</sup>

Diela z oblasti dejín pedagogiky v anglickom jazyku vychádzali častejšie až koncom 19. a začiatkom 20. storočia,<sup>13</sup> napr.: z pera anglického pedagóga a prvého profesora pedagogiky Josepha Payna, ktorý pôsobil na *College of Preceptors* (neskôr premenovaná na *College of Teachers*) v Londýne *Lectures of the History of Education* (1892); od W. N. Hailmana *Twelf Lectures on the History of Pedagogy* (1874); od amerického autora Leviho Seeleya *The History of Education* (1899); od škótsko-amerického filozofa, ktorý sa zaoberal históriou pedagogiky a filozofie, Thomasa Davidsona *A History of Education* (1900). Za najlepšie dielo v anglickom jazyku na prelome 19. a 20. storočia možno považovať *A Text-Book in the History of Education* od Američana Paula Monroa (1869 – 1947), ktoré vyšlo v roku 1905. Viacero diel z oblasti dejín pedagogiky vyšlo z pera P. F. Gravesa: *A History of Education before the Middle Ages* (1909), *A History of Education during the Middle Ages and the Transition to Modern Times* (1910), *Great Educators of three Centuries* (1912), *A History of Education in Modern Times* (1914), *A Student's History of Education* (1915).

Vo **Francúzsku** možno nájsť prvé diela z oblasti dejín pedagogiky koncom 19. storočia. Najznámejšie sú diela Gabriela Compayrého (1843 – 1913). Najskôr išlo o dvojzväzkové dielo *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* (1879). Tento spis neskôr transformoval na dielo zo všeobecných dejín pedagogiky pod názvom *Histoire de la pédagogie* (1884), ktorý vyšiel viac ako dvadsaťkrát. Dôležitú úlohu zohral

---

<sup>12</sup> Publikácia vyšla v českom preklade B. Foustka pod názvom Quick, R. H.: *Vychovatelští reformátoři*. Praha: J. Laichter, 1897.

<sup>13</sup> Prvé katedry pedagogiky v Anglicku sa etablovali koncom 19. storočia, štúdium pedagogiky sa v akademickom prostredí rozvíjalo veľmi pomaly. Prvá katedra pedagogiky bola vytvorená v roku 1895 na *Durham College of Science* (neskôr *King's College, Newcastle*). Koncom 19. storočia bolo v oblasti dejín pedagogiky používané najmä dielo H. Barnarda (P. Gordon – R. Szreter, 1989).

aj štvorzväzkový slovník redigovaný F. Buissonom *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* z roku 1882, ďalšie vydanie vyšlo v jednom zväzku v roku 1911. V roku 1908 vyšiel výber z pedagogických diel zväčša francúzskych pedagógov, ktorý vydali E. Parisot a F. Henry pod názvom *Les meilleures pages des écrivains pédagogiques de Rabelais au XX<sup>e</sup> siècle*. V roku 1910 vydal P. Brémond *Les auteurs pédagogiques*, antológiu diel anticých aj moderných pedagogických mysliteľov. V roku 1898 sa vo Francúzsku vytvorila spoločnosť pre filozofické štúdium stredoveku, ktorej zámerom bolo vydávať filozofické a pedagogické diela stredoveku, a to aj s poznámkami.

V **Taliansku** boli diela z oblasti dejín pedagogiky publikované až začiatkom 20. storočia. Možno spomenúť dielo A. Morgana *Storia della pedagogia* z roku 1912 a G. Marchesiniho *Disegno storico delle dottrine pedagogiche* (1920), v ktorom sú zmapované hlavné smery historického vývoja pedagogického myslenia. Za zmienku stojí počín spoločnosti *Società editrice Dante Alighieri* v Ríme, ktorá vydala edíciu *Biblioteca pedagogica antica e moderna, italiana e straniera*, v rámci ktorej boli vydané pedagogické spisy významných európskych a talianskych mysliteľov. A. Martinazzoli a L. Credaro vydali ešte v roku 1891 trojdielny ilustrovaný pedagogický slovník – *Dizionario illustrato di pedagogia*.

Aj v **Španielsku** môžeme začiatkom 20. storočia zaznamenať tituly z oblasti dejín pedagogiky. Ide o publikácie Eugenia Garcíu y Barbarina *Historia de la pedagogia con un resumen de la espala* (1901) a (1903).<sup>14</sup> Možno ešte spomenúť G. Hernández Escribana a jeho dielo *Historia de la pedagogia* (1910). V roku 1910 začala vychádzať zbierka pedagogických monografií klasických autorov (Pestalozzi, Quintilianus, a i.) pod názvom *Biblioteca pedagogica*.

V **Poľsku** vyšla v roku 1907 učebnica pedagogiky Francziska Majchrowicza *Historia pedagogii dla użytku seminaryów nauc-*

---

<sup>14</sup> Toto dielo v roku 1910 preložil do češtiny L. Vondruška pod názvom *Dějiny španělské pedagogiky a španělského školství*.

*zycielskich i nauki prywatnej*. Nedokončená ostala *Encyklopedyja Wychowacza* pod redakciou J. T. Lubomirského, E. Staniského, S. Przystańskiego a J. K. Pelbańskiego, ktorá vychádzala od roku 1881 a prestala vychádzať v roku 1914. V **ruskom jazyku** vyšla ešte v roku 1880 publikácia V. Golceva *Očerck razvitija pedagogičeskich idej v novoje vremja* (16. a 17. storočie) a v roku 1885 kniha *Očerck po istoriji pedagogiki*, ktorej autorom je K. Jelnickij. Ďalšie publikácie vyšli začiatkom 20. storočia.

### **1.4.3 Pedagogická historiografia po druhej svetovej vojne**

Po druhej svetovej vojne sa Európa postupne opäť polarizovala a väčšina autorov v krajinách východnej Európy bola nútená prispôbiť sa politickým požiadavkám vládnucej garnitúry a vydávať publikácie presiaknuté ideológiou marxizmu-leninizmu. Autori, ktorí neakceptovali ideologickú doktrínu, boli často prenasledovaní a nemohli publikovať, prípadne vyučovať, viacerí volili cestu emigrácie. Najpopulárnejšou učebnicou dejín pedagogiky nemeckej proveniencie bola publikácia kolektívu autorov Karl-Heinz Günther – Franz Hoffmann – Gerd Hohendorf – Helmut König – Heinz Schuffenhauer – Manfred Werler: *Geschichte der Erziehung*, ktorá vyšla prvýkrát v roku 1957 a celkovo v šesnástich vydaniach, naposledy v roku 1988. Za dielo nemarxistických autorov bolo v rámci nemeckej proveniencie považované napr. trojzväzkové dielo Theodora Ballaufa *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung* (1969), druhý a tretí diel vyšli v spoluautorstve s Klausom Schallerom v rokoch 1970 a 1973, tiež učebnica Alberta Rebleho *Geschichte der Pädagogik* (prvýkrát bola publikovaná v roku 1951, celkovo vyšla v pätnástich vydaniach, naposledy v roku 1989)<sup>15</sup>.

V Poľsku sa stali v oblasti dejín pedagogiky najznámejšími pub-

---

<sup>15</sup> Učebnicu Alberta Rebleho preložila do slovenčiny pod názvom *Dejiny pedagogiky* A. Lechtová v roku 1993.



likáciami dvojdielna *Historia wychowania* pod redakciou L. Kurdybacha z rokov 1965 až 1967 a *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* od S. Woloszyna z roku 1964. Títo autori boli považovaní za „marxistických autorov“, preto nemali problém presadiť sa ani v oblasti vedy a ani v oblasti vzdelávania. Poľským dejinám pedagogiky sa venovali aj B. Suchodolski a R. Wroczyński.

V krajinách východnej Európy boli diela autorov z iných ako socialistických krajín automaticky považované za „buržoázne“, a teda neboli vhodné, pretože nevychádzali z marxistického výkladu dejín (por. V. Štverák, 1983, s. 17).

Z diel v anglickom jazyku boli najznámejšie diela autorov zo Spojených štátov amerických: H. G. Gooda *A History of Western Education* (1947), v druhom vydaní v roku 1960 a v treťom v roku 1965, a J. S. Brubachera *A History of the Problems of Education* (1966). Vo Francúzsku bolo najznámejšou publikáciou v oblasti dejín pedagogiky dielo všeobecného historika a historika výchovy H. I. Marroua *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* (1948).

Po roku 1960 vznikajú v anglicky hovoriacich krajinách spoločnosti špecializované na problematiku dejín pedagogiky a edukácie. Prvou takouto vedeckou spoločnosťou je britská *History of Education Society*, založená v roku 1967, ktorá organizuje pravidelné vedecké konferencie a podporuje výskumy v tejto oblasti. Jednotlivé spoločnosti majú zväčša aj svoje akademické časopisy venované predmetnej problematike a výskumu v tejto oblasti, napr. *History of Education* (Veľká Británia), *History of Education Quarterly* (USA), *History of Education Review* (Austrália a Nový Zéland). Podobnú spoločnosť s názvom *Histoire de l'Éducation* nájdeme aj vo Francúzsku.

Po roku 1990 možno z nemeckej proveniencie v oblasti dejín pedagogiky spomenúť len tri nevelké tituly: Peter Menck: *Geschichte der Erziehung* (1993), Winfried Böhm: *Geschichte der Pädagogik von Platon bis zur Gegenwart* (2004) a najhodnotnejšia publikácia je od Helmutha Fenda *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum* (2006).

V Poľsku sa po roku 1990 všeobecným dejinám pedagogiky venujú viacerí autori. S. I. Możdzeń napísal viaceré vysokoškolské učebnice: *Zarys historii wychowania* do roku 1795 (1999, 2005, 2006), *Historia wychowania 1795 – 1918* (2000, 2006), *Historia wychowania 1918 – 1945* (2000, 2006), K. Bartnicka – I. Szybiak: *Zarys historii wychowania* (2001), S. Litak: *Historia wychowania, tom 1: Do wielkiej rewolucji francuskiej* (2004) J. Draus – R. Terlecki: *Historia wychowania, tom 2: Wiek XIX i XX* (2005), S. Sztobryn: *Historia wychowania* (in B. Sliwerski: *Pedagogika 1*, 2006). V roku 2008 vyšla publikácia Adama Orczyka: *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*.

V Taliansku patrí k najznámejším dielam z dejín pedagogiky trojdielna publikácia autorov J. M. PELLEZO – R. LANFRANCHI: *Educazione e pedagogica nei secoli della storia* (1995). Prvý diel sa venuje obdobiu od antiky po humanizmus, druhý obdobiu od renesancie po romantizmus a tretí diel obdobiu od priemyselnej revolúcie po éru informatiky.

Problematiku dejín pedagogiky v anglickom jazyku v súčasnosti možno nájsť v dielach Angličana Gary McCullocha, ktorý pôsobí na Londýnskej univerzite: G. McCulloch (ed.) *The Routledge Falmer Reader in History of Education* (2005) a G. McCulloch and W. Richardson *Historical Research in Educational Settings* (2000).

## **1.5 Historický vývoj pedagogickej historiografie v slovenskom a českom jazykovom prostredí**

Mapovanie diel z dejín pedagogiky v slovenskom a českom jazykovom prostredí má osobitú históriu. Na jednej strane je potrebné mapovať tieto prostredia zvlášť, na druhej strane aj ako spoločné prostredie, keďže spoločná história Čechov a Slovákov trvala 75 rokov. Aj po rozdelení Československej republiky (1993) ostali medzi príslušníkmi týchto dvoch národov pomerne silné väzby, najmä

v intelektuálnom prostredí vrátane pedagogického (pozri napr. redakčné rady českých a slovenských pedagogických časopisov).

### **1.5.1 Počiatky pedagogickej historiografie**

Prvé diela, ktoré možno priradiť k dejinám pedagogiky z dielne slovenských učencov, vznikajú v 18. storočí. Prvé systematické dielo z dejín školstva v Uhorsku má zaujímavú históriu. Slovenský učiteľ a pedagóg Ján Rezík (? – 1709 alebo 1710)<sup>16</sup>, ktorý pôsobil na univerzite v Toruni a v roku 1705 sa vrátil do Prešova, je autorom diela *Gymnaziológia* (orig. *Gymnasiologia evangelico-Hungarica, sive Historia scholarum et earundem Rectorum Celebriorum*). Zozbieral bohatý materiál o evanjelickom školstve v Uhorsku a pripravil rozsiahly úvod o organizácii latinskej školy (86 strán rukopisu), dielo však ostalo len v rukopise. Rezík totiž podľahol morovej epidémii a predčasne zomrel. Rezíkovo dielo *Gymnaziológia* odkúpil aj s jeho knižnicou od Rezíkových dedičov jeho žiak Samuel Mattheides (? – 1729), ktorý bol po Rezíkovi rektorom prešovského gymnázia. Rozšíril Rezíkove záznamy až do roku 1720 a doplnil aj úvod, ktorý Rezík pre náhlu smrť nedokončil. Matheides pripravil doplnené dielo pod názvom *Gymnasiologia evangelico-Hungarica, sive Historia scholarum et earundem Rectorum Celebriorum opera et studio* v štyroch zväzkoch v roku 1728 do tlače. Ani tento zámer sa však nepodarilo doviest' do úspešného konca. Práca bola považovaná za stratenú a znovu ju objavil slovenský literárny historik a pedagóg Michal Rotarides (1715 – 1747), no opäť sa nedostala do tlače a zachovalo sa iba viacero rukopisov s menšími odchýlkami (P. Vajcík – J. Schubert –

---

<sup>16</sup> Ján Rezík študoval teológiu a filozofiu v Prešove a svoje štúdiá dokončil na univerzite v Toruni, kde ostal aj vyučovať. V roku 1683 sa stal rektorom latinskej školy v Košiciach, no po jeho prenasledovaní a uväznení sa v roku 1686 vrátil do Toruňa, kde získal profesorské miesto. V roku 1705 sa opäť vrátil do Prešova, kde podľahol morovej epidémii.

J. Mátej, 1971). *Gymnaziológia* bola publikovaná až v roku 1971. Z latinského originálu ju preložil a doplnil historicko-kritickými poznámkami V. Ružička.<sup>17</sup> Dielo je vynikajúcim prameňom histórie slovenského školstva z obdobia 16. až 18. storočia. Autori v ňom opisujú históriu jednotlivých škôl s chronologickým súpisom vtedajších rektorov a učiteľov, s krátkym náčrtom ich života, pedagogickej činnosti a významu. Má štyri diely: prvý, po úvode a opise organizácie školstva charakterizuje v dvadsiatich kapitolách dejiny magnátskych a šľachtických škôl; druhý v 24 kapitolách opisuje historický obraz škôl v kráľovských a banských mestách; tretí v 33 kapitolách opisuje históriu malomestských škôl a štvrtý v deviatich kapitolách artikulárne dedinské školy. V diele sa zachovalo vyše dvadsať listín a správ zo škôl a cirkevného života a školská divadelná hra *Pigritius scholarum hostis ad Caucasum deportatus* (1707) o lenivosti žiakov, ktorú napísal J. Rezik (por. Pedagogická encyklopédia Slovenska 1., 2., 1984 – 1985).

V roku 1737 vyšlo v Trnave dielo Františka Kaziho o dejinách Trnavskej univerzity *Historia Universitas Tyrnaviensis*, ktoré bolo vydané pri príležitosti 100. výročia jej založenia (M. Londák – V. Jaksicsová, 2007). V roku 1749 napísal Gabriel Balašovic (1711 alebo 1717 – 1754) spis *Začátek napravování a obnovování škol dědinských, jmenovitě a zvláště školy sudické*. Spis ostal v rukopise a bol vydaný až v roku 1956 (P. Vajcík – J. Schubert – J. Mátej, 1971). Balašovicova práca je dobovým dokladom o stave škôl na dedine, biede učiteľov a vyučovaní detí na dedine.

Články z oblasti dejín pedagogiky možno nájsť v druhej polovici 19. storočia v časopise *Priateľ školy a literatúry*. Išlo o prvý slovenský pedagogický časopis, ktorý mal vysokú odbornú úroveň a bol porovnateľný s poprednými európskymi pedagogickými časopismi. Vychádzal v Budíne ako príloha časopisu *Cyrill a Method*. Časopis vychádzal iba tri roky (1859 – 1861). Za svoju kvalitu

---

<sup>17</sup> Dielo vyšlo pod názvom: Rezik, J. – Matthaëides, S.: *Gymnaziológia. Dejiny gymnázií na Slovensku*. Bratislava 1971.

mohol ďakovať svojmu zakladateľovi, redaktorovi aj vydavateľovi Andrejovi Radlinskému (1817 – 1879), ktorý sústredil okolo časopisu najlepších slovenských pedagógov bez ohľadu na ich konfesiú. Články z oblasti dejín pedagogiky v ňom publikovali najmä František Vlastimil Ruissel a Pavel Hečko.<sup>18</sup> Ďalším kvalitným časopisom, ktorý podľa P. Vajcika – J. Schuberta – J. Máteja (1971) prevýšil úroveň *Priateľa školy* a literatúry, bol pedagogický časopis pre rodičov a učiteľov *Dom a škola*. Redigovali ho K. Salva, M. Kollár a K. Kálai. Vychádzal v rokoch 1885 až 1897 v Martine. Aj ten obsahoval články z oblasti dejín školstva a pedagogiky.

Dejiny jedného z troch slovenských gymnázií v druhej polovici 19. storočia napísal prvý riaditeľ slovenského gymnázia v Revúcej Augustín Horislav Škultéty (1819 – 1892). Po zatvorení revúckeho gymnázia (1874) zbieral materiál, z ktorého vydal publikáciu *Pamäti slovenského evanjelického a. v. gymnásia a s ním spojeného učiteľského semeniska vo Veľkej Revúci* (1889).

Za prvého slovenského historika pedagogiky možno považovať svetoznámeho vedca, zakladateľa komeniológie **Jána Kvačala** (1862 – 1934).<sup>19</sup> Od detstva ho zaujal život a dielo J. A. Komen-

---

<sup>18</sup> Pavol Hečko (1825 – 1895) prekladal práce z filozofie a dejín pedagogiky Poliaka Bronislawa Trentowského.

<sup>19</sup> Ján Kvačala bol evanjelickým kňazom, významným slovenským pedagógom a cirkevným historikom. Narodil sa v slovenskej osade Petrovec v srbskej Vojvodine. Študoval na gymnáziu v Sarvaši, kde pôsobili aj slovenskí profesori. Vysokoškolské štúdiá absolvoval na evanjelickej teologickej akadémii v Bratislave a v Lipsku. Od r. 1893 pôsobil na univerzite v Tartu (Jurjev), na území súčasného Estónska. Po 27-ročnom pobyte v Rusku sa vrátil v r. 1920 do Československa. Pôvodne mal viesť katedru všeobecných dejín na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského, ale na jeho osobu začali útoky v novinách. Nakoniec mu z ministerskej komisie ponúkli katedru cirkevných dejín, ktorú neprijal. Prijal miesto riadneho profesora cirkevných dejín na Teologickej vysokej škole v Bratislave od predstaviteľov generálnej evanjelickej cirkvi a. v., kde pôsobil až do konca svojho života. Znalosť viacerých jazykov mu umožňovala vykonávať rozsiahlu vedeckú a publikačnú činnosť. Okrem slovenčiny publikoval v českom, ruskom, nemeckom, maďarskom jazyku a čiastočne ovládal poľský, latinský a francúzsky jazyk.

ského, na oslavách 200. ročného jubilea jeho smrti sa ako dieťa zúčastnil. Jeho túžby sa naplnili vo výbere témy dizertačnej práce s názvom *Über J. A. Comenius Philosophie insbesondere Physik* (O Komenského filozofii, najmä fyzike), ktorú obhájil na univerzite v Lipsku a určila jeho ďalšie vedecké smerovanie. Vyšla knižne v roku 1886 v Lipsku. Pri príležitosti 300. výročia narodenia J. A. Komenského (1892) vyšlo jeho objavné dielo *Johann Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften*, v ktorom doplnil svoje poznatky o Komenskom. Zahraničná kritika označila toto dielo za dovtedy vôbec najlepšie v oblasti komeniológie. Okrem doktorátu dostal zaň profesúru na Katedre cirkevných dejín evanjelickej teologickej fakulty univerzity v Tartu (Jurjev) v Estónsku (kedysi patrilo do cárskeho Ruska). Výsledky svojich ďalších vedeckých výskumov spracoval v zbierke prameňov *Korrespondence Jana Amosa Komenského. Listy Komenského a vrstevníků jeho, zv. I* (Praha 1898) a *Korrespondence Jana Amosa Komenského. Listy Komenského a vrstevníků jeho, II. Zprávy o životě jeho ze současných pramenů. Menší latinské spisy některé* (Praha 1902). Spis vyšiel aj v nemeckej edícii (Jurjev 1903, 1904) a nadväzuje naň dodatkami *Annalecta Comeniana* (Berlín 1909), v ktorých rozoberá vplyv J. A. Komenského na nemecké školstvo. Od roku 1905 *Ústředný spolek učitel'ských jednôt českých na Morave* spolu s *Archivem pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského* začali vydávať zbierku *Veškeré spisy Jana Amosa Komenského*. Kvačala významne napomáhal pri príprave a realizácii tohto zámeru a stal sa hlavným redaktorom obidvoch publikovaných zbierok. V roku 1905 začal nové výskumy o talianskom renesančnom mysliteľovi T. Campanellovi. Výsledky výskumu<sup>20</sup> publikoval v dielach *Th. Campanella, ein Reformator der ausgehenden Renaissance* (Jurjev, 1909) a *Über die Genese der Schiften Th. Campanellas* (Jurjev 1911). Spisy o T. Campanellovi ho preslávili vo svete rovnako ako

---

<sup>20</sup> Základnou výskumnou Kvačalovou otázkou bolo, či je zakladateľom novej pedagogiky Komenský alebo Campanella, ako tvrdili talianski historici.

jeho komeniologické diela. V slovenskom jazyku vydal v roku 1913 prácu *Komenský. Jeho osobnosť a jeho sústava vedy pedagogickej*, ktorou upútal pozornosť slovenskej kultúrnej a odbornej obce. Prácu predtým uverejňoval na pokračovanie v *Slovenských pohľadoch* (roč. XXIII, zošit 8 – 12). Rok po Kvačalovej smrti vyšlo jeho dielo *Dejiny reformácie na Slovensku* (Liptovský Mikuláš 1935). Kvačala si v ňom pozorne všima históriu slovenského školstva a pedagogiky od začiatku 16. storočia po začiatok 18. storočia. Jána Kvačalu možno považovať za jednu z najväčších postáv slovenskej vedy vôbec. Jeho prínos do svetovej komeniologickej literatúry a jej rozvoja je mimoriadny.<sup>21</sup>

Vznikom Československej republiky v roku 1918 nastala situácia, že na Slovensku neboli žiadne vedecké pedagogické pracoviská a chýbali aj pedagógovia – teoretici. Na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave prednášali pedagogické disciplíny českí profesori (najskôr Otakar Chlup, po ňom Josef Hendrich a nakoniec Jan Uher). Z hľadiska dejín pedagogiky na Slovensku si zasluhuje pozornosť Josef Hendrich. V roku 1930/31 mal pre univerzitných študentov prednášku *Dejiny pedagogiky a školstva na Slovensku*. V roku 1937 vydal knihu *Ako sa kedysi na Slovensku študovalo*, ktorá bola prvým zväzkom *Spisov pedagogického odboru* Matice slovenskej v Martine. Hendrich bol známy tým, že mal záujem o slovenskú pedagogickú históriu.

Prvým Slovákom, ktorý prednášal pedagogiku na Filozofickej fakulte UK v Bratislave, bol súkromný docent **Juraj Čečetka** (1907 – 1983).<sup>22</sup> Na fakulte začal pôsobiť od roku 1937/38. Za

---

<sup>21</sup> Životu a dielu J. Kvačalu je venovaný zborník k jeho 70. narodeninám, ktorý redigoval Michal Lúčanský (*Zborník venovaný Dr. Jánovi Kvačalovi, profesorovi teológie k 70. narodeninám*, Bratislava 1933); publikácia Samuela Štefana Osuského *Prof. Dr. Ján Kvačala a Jozefa Máteja Ján Kvačala, život a dielo* (Bratislava 1962).

<sup>22</sup> Juraj Čečetka študoval na Filozofickej fakulte Karlovej Univerzity v Prahe. Štúdium ukončil v r. 1929. V tridsiatych rokoch riešil základné otázky pedagogiky a psychológie v dielach *Testovanie na školách a jeho štatistické praktikum* (Bra-

riadneho profesora pedagogiky bol menovaný v roku 1940. Čečetka mal v tom čase za sebou bohatú publikačnú činnosť v oblasti pedagogiky a zásluhy v rozvoji pedagogického myslenia na Slovensku. V roku 1934 bol spoluzakladateľom a redaktorom teoreticko-pedagogického časopisu *Pedagogický zborník* a v roku 1935 založil prakticky zameraný časopis pre vychovávateľov *Dieťa*. Veľká časť Čečetkovej spisby sa týka práve dejín slovenskej pedagogiky, v ktorej ho môžeme považovať podľa J. Máteja (1972) za priekopníka: *Slovenské patronátne gymnázium v Turčianskom Svätom Martine* (Martin 1939), *Zo slovenskej pedagogiky* (Bratislava 1940), *Výber zo slovenských pedagógov* (Bratislava 1947), *Učiteľ ľudu Samuel Tešedík* (Martin 1952), *Vavrinca Benediktiho z Nedožier Vnútorná sústava školská a Reč nápravná* (Bratislava 1955), *Pedagogické dielo Jána Seberiniho* (1957), *Pedagogické dielo Samuela Tešedíka* (Bratislava 1959). Spolu s P. Vajčíkom napísali *Dejiny školstva a pedagogiky na Slovensku do prvej svetovej vojny* (vyšli v dvoch vydaniach: 1956 a 1958). V diele *Zo slovenskej pedagogiky* (1940) Čečetka synteticky spracoval dejiny slovenskej pedagogiky od 16. do konca 19. storočia, a to na základe dovtedajších výskumov. Ide o prvé dielo svojho druhu v dejinách slovenskej pedagogiky, v ktorom je zachytený vývin slovenského pedagogického myslenia. Publikácia je aj v súčasnosti základným spisom, ktorý využíva každý historik slovenskej pedagogiky. Preto

---

tislava 1934) a *Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia* (Bratislava 1936). V r. 1943 vyšiel v Martine jeho dvojdielny *Príručný pedagogický lexikón*, ktorý bol prvým dielom svojho druhu na Slovensku. Hoci toto dielo nieslo pečať svojej doby, ide o prehľadne spracovanú publikáciu o dôležitých problémoch, systémoch a osobnostiach pedagogiky a vied s ňou súvisiacich. V r. 1944 napísal vysokoškolskú učebnicu *Úvod do všeobecnej pedagogiky*, ktorá vznikla na základe jeho prednášok pre vysokoškolských študentov. Dalším jeho priekopníckym dielom bola dvojdielna vysokoškolská učebnica *Pedagogika I. a II.* (Liptovský Mikuláš 1947, 1948). V r. 1957 vydal v Bratislave dielo *Význam pedagogiky pre osvetovú prácu*. V šesťdesiatych rokoch sa venoval pedagogickej sociológii: *Sociológia v pedagogike* (Bratislava 1965), *Medziľudské vzťahy a zoskupovanie mládeže* (1967).



## 1. Charakteristika a vývoj skúmania dejin pedagogického myslenia

... za prvého slovenského historika pedagogiky možno považovať svetoznámeho vedca, zakladateľa komeniológie Jána Kvačalu (1862 – 1934)... (s.45)



... v diele Zo slovenskej pedagogiky (1940) Čečetka synteticky spracoval dejiny slovenskej pedagogiky od 16. do konca 19. storočia na základe dovtedajších výskumov. Ide o prvé dielo svojho druhu v dejinách slovenskej pedagogiky, v ktorom je zachytený vývin slovenského pedagogického myslenia... (s.48)



sa považuje za vôbec prvé dejiny slovenskej pedagogiky (napr.: J. Mátej, 1976; E. Turanská, 2000).

Vo svojom dvojzväzkovom diele *Pedagogika I. – II.* z rokov 1947 a 1948, ktoré možno považovať za prvé vedecké dielo svojho druhu na Slovensku, venoval 1. časť s názvom *Vývin systémov*, historickému vývinu jednotlivých systémov výchovy vo svete, v Európe aj na Slovensku. Čečetka zohral v oblasti pedagogickej vedy na Slovensku podobný význam, ako Otakar Kádner v Čechách. Možno ho považovať za zakladateľa novodobej slovenskej pedagogiky a jeho dielo za súborné pedagogické dielo. Mal prehľad v svetovej pedagogickej literatúre, ktorý vedel sprostredkovať jednak priamo svojim poslucháčom a jednak prostredníctvom svojich pedagogických diel. Bohužiaľ, zatiaľ nie je docenený a jeho dielo nie je kriticky prehodnotené. Spôsobil to fakt, že svoj tvorivý život prežil najmä po roku 1948 a nebol prívržencom ideológie marxizmu-leninizmu. V Pedagogickom slovníku z roku 1984 (1. časť, s. 124) nájdeme na konci hesla *Čečetka Juraj* nasledujúce krátke zhodnotenie: „I keď Juraj Čečetka zastával často nesprávne, reakčné stanoviská, zaslúžil sa o skúmanie slovenskej pedagogickej minulosti a prípravu mladých slovenských pedagógov.“ Podľa P. Vajcíka – J. Schuberta – J. Máteja (1971) má Čečetka mimoriadne zásluhy v rozvoji pedagogického myslenia na Slovensku a v dejinách slovenskej pedagogiky vykonal priekopnícku prácu. Prvým pokusom o zhodnotenie života a diela J. Čečetku je publikácia M. Mihálochovej *Život a dielo Juraja Čečetku* (2007).

V českej historiografii nájdeme prvé zmienky o vývoji a stave školstva a názorov na výchovu začlenené do prác iného zamerania. Informácie o vývoji a stave českých škôl možno nájsť v spise P. Stránskeho *Respublica Bohemiae* z roku 1634, v ktorom sa pobielohorský exulant snaží vyzdvihnúť úroveň českej vzdelanosti a hospodárskeho rozvoja českého štátu v dobe predbielohorskej (J. Kyrášek, 1965). V roku 1777, skoro sto rokov po smrti autora, bol vydaný spis Bohuslava Balbína *Bohemia docta*, ktorý obsahoval zmienky o českých vzdelancoch, ktorí boli zároveň učiteľmi, a aj

prvú biografiu Jana Amosa Komenského.<sup>23</sup> Podľa J. Kyráška (1965) k rozvoju českej pedagogickej historiografie došlo až v 19. storočí. Súhrnné české práce z dejín pedagogiky súvisia s cieľom zvýšiť úroveň učiteľského vzdelávania, ku ktorému patrí aj poznanie pedagogickej histórie. Vydaním zákona z roku 1869 sa začali zriaďovať štvorročné učiteľské ústavy. Učitelia v týchto ústavoch začínajú písať prvé učebnice z oblasti dejín pedagogiky, napr.: T. Vorbes *Obrazy z dějin vychovatelství a vývoje výchovy*, D. Kalina *Obrazy z dějin vychovatelství* (1910), F. Šimko *Dějiny vychovávání a vyučování*, K. Šmídek *Obrazy z dějin vychovatelství*. Cieľom týchto učebníc však nebolo podať kompletný historický vývoj dejín pedagogiky (preto len „obrazy“) a nemali tiež ambíciu byť vedec-kou prácou. Boli len prehľadom najdôležitejších dátumov z dejín výchovy a pedagogických názorov. Prvým historickým pokusom napísať prácu z dejín českého školstva, ktorá nebola učebnicou, urobil J. Šafránek svojím spisom *Školy české, obraz jejich vývoje a osudů* (1. diel vyšiel v roku 1913 a 2. diel v roku 1919). Dielo je však ideologizované a poznačené prehnanou úctou k rakúskemu vladárovi.

V 19. storočí a na prelome 19. a 20. storočia vyšlo niekoľko monografií z oblasti dejín pedagogiky: pozoruhodné *Děje university pražské* (Dejiny pražskej univerzity) od mladého historika, politológa a pedagóga V. V. Tomka, ktoré vyšli v nemčine v roku 1849 a niektoré historické práce Z. Wintera, najmä jeho *Život a učení na školách partikulárních* (1910).

Prvou rozsiahlou prácou českého autora z oblasti dejín pedagogiky, ktorá nebola určená pre učiteľské ústavy, sú trojdielne *Dějiny pedagogiky* Otakara Kádnera (1870 – 1936),<sup>24</sup> ktoré boli vydané

---

<sup>23</sup> Další životopis J. A. Komenského vydal až F. Palacký v nemeckom jazyku v r. 1829.

<sup>24</sup> Otakar Kádner je najvýznamnejší český pedagóg. Pochádzal zo starého učiteľského rodu. Na Karlovej univerzite vyštudoval klasickú filológiu. Pôsobil na viacerých stredných školách a gymnáziách ako učiteľ. V r. 1906 obhájil habilitačnú prácu *Príspevky k pedagogice experimentální* a v r. 1907 bol menovaný

nákladom Dědictví Komenského: 1. diel vyšiel v roku 1909 a obsahoval dejiny výchovy starovekých národov a výchovy v stredoveku, 2. diel vyšiel v roku 1910 a obsahoval pedagogiku renesancie a reformácie, pedagogický realizmus (Komenský) a osvietenstvo (Rousseau), 3. diel vyšiel v troch častiach – prvá časť vyšla v roku 1912 a obsahuje vývoj pedagogiky v Nemecku do konca 18. storočia, druhá časť vyšla v roku 1919 a obsahuje pedagogické teórie ostatných európskych národov a národov Severnej Ameriky, tretia časť vyšla v roku 1924 a analyzuje vývoj českej pedagogiky. Okrem posledného zväzku vyšli Kádnerove Dejiny pedagogiky v druhom doplnenom vydaní v Českej grafickej únii v rokoch 1923 až 1924 (druhý diel bol rozšírený a vyšiel v dvoch zväzkoch). Teda nešlo už o dielo päťzväzkové, ale šesťzväzkové. V druhom doplnenom vydaní obsahujú Kádnerove Dejiny pedagogiky od konca 18. storočia len pedagogické teórie. Organizáciu školstva od 18. storočia si ponechal pre svoje ďalšie významné štvorzväzkové dielo *Vývoj a dnešná sústava školstva*, ktoré vyšlo v rokoch 1929 až 1933 v Českej grafickej únii. Vyšli však len tri diely. Štvrtý diel vydal Kádnerov žiak J. Hendrich v roku 1938. Obsahom prvého dielu je všeobecný prehľad vývoja školy do konca 18. storočia a vývoj

---

za docenta pedagogického seminára Karlovej univerzity. V r. 1919 bol menovaný za riadneho profesora a prevzal vedenie seminára po F. Drtinovi, ktorý bol menovaný za tajomníka na Ministerstve školstva a národnej osvety. Od r. 1919 do r. 1922 bol tiež riaditeľom Československého pedagogického ústavu J. A. Komenského, ktorý vedecky pripravoval všetky reformy školstva v ČSR. Kádner vypracoval aj reformu vysokoškolského vzdelávania učiteľov, ktorá však nebola prijatá. Od r. 1921 bol prednostom Školy vysokých štúdií pedagogických, ktorá poskytovala doplnujúce kurzy pedagogiky na vysokoškolskej úrovni. Keď r. 1929 otvorila Československá obec učiteľská dvojročnú súkromnú pedagogickú fakultu, Kádner sa stal jej prvým dekanom. Od r. 1932 sa fakulta premenovala na dvojročnú súkromnú pedagogickú akadémiu a Kádner sa stal jej riaditeľom. Kádnerovo dielo je založené na princípoch pozitivistickej filozofie a jej metodológie. Svojím dielom chcel dokázať, že pedagogika je vednou disciplínou a v jej oblastiach záujmu je možné jednotlivé problémy experimentálne skúmať, overovať a dokazovať.

školstva v Rakúsko-Uhorsku až do prvej svetovej vojny, obsahom druhého dielu je školstvo v nástupníckych štátoch (Československo, Rakúsko, Maďarsko) a v Nemecku a tretí diel obsahuje systém školstva v západnej časti Európy. Štvrtý diel obsahuje obraz školstva vo východnej Európe, v Japonsku a Severnej Amerike.<sup>25</sup> Kádnerovo dielo možno považovať za prvé súborné dielo z dejín pedagogiky z dielne českého autora, ktoré malo vedecký charakter. Kádner v ňom preskúmal pedagogickú minulosť Česka a mnohých ďalších krajín vo svete. Z hľadiska rozsahu a faktografickej podrobnosti ide v odbore dejín pedagogiky o ojedinelé dielo napísané v českom jazyku. V. Štverák vo svojich *Stručných dejinách pedagogiky* z roku 1983, ktoré sú poznačené ideologickým odkazom doby, nazval Kádnerove diela monumentálnymi. Kádnerove práce podľa neho predstavujú najpodrobnejšie vedecké preskúmanie českej pedagogickej minulosti vo vzťahu k iným národom do roku 1983 (V. Štverák, 1983, por. tiež J. Kyrášek, 1965).

Ďalšími významnými dielami v oblasti dejín pedagogiky v prvej polovici 20. storočia sú *Ideály výchovy* (1925) od českého filozofa a pedagóga Františka Drtinu (1861 – 1925) a *Vývoj pedagogických ideí v novom veku* (1925) od Otakara Chlupa<sup>26</sup> (1875 – 1965).

---

<sup>25</sup> Počas „prestávky“ medzi dielami *Dejiny pedagogiky* a *Vývoj a dnešná sústava školstva*, Kádner v rokoch 1925 až 1926 vydal trojzväzkové *Základy všeobecnej pedagogiky*. V posledných rokoch života začal pripravovať abecedný zoznam hesiel veľkého *Slovníka pedagogicko-filozofického*, ktorým malo byť zavŕšené jeho celoživotné pedagogické dielo. V r. 1936 však odišiel na krátku zdravotnú dovolenku a po krátkej chorobe zomrel. Kádnerove diela možno označiť za základné piliere českej pedagogiky (J. V. Klíma, 1930). Na tomto názore nie je čo meniť ani v súčasnosti. Je zaujímavé, že M. Cipro (2002) neuvádza tohto českého pedagogického veľikána vo svojom trojzväzkovom diele *Galerie světových pedagogů*. Z českých pedagógov v ňom majú svoje miesto J. Hus, J. A. Komenský, K. S. Amerling, G. A. Lindner, O. Chlup, F. Bakule a V. Příhoda.

<sup>26</sup> Otokar Chlup bol prvým dekanom Pedagogickej fakulty Karlovej univerzity a vedúcim Katedry pedagogiky. Od r. 1953 bol vedúcim Katedry pedagogiky na Filozofickej fakulte KU. Viedol Pedagogický ústav pri ČSAV, ktorý bol v r. 1957 premenovaný na Pedagogický ústav J. A. Komenského a Chlup sa stal jeho

Zo starších edícií pedagogických klasikov si zaslúži pozornosť Bayerova *Bibliotéka klasických pedagógov* (vyšiel v nej Komenský, Emil od Rousseaua, výber z Montaignových spisov, niektoré Lindnerove práce), *Urbánkova Bibliotéka pedagogická* a *Knihovna pedagogických klasikov* vydávaná *Dědictvím Komenského* (v nej vyšla Komenského *Didaktika Velká*, Lockove *Myšlenky o výchově*, výber z Rabelaisovho diela, Komenského *Informatórium*, *Rozprava k Vratislavským* a *Analytická didaktika*, Rousseauov *Emil* a články L. N. Tolstého). V českom preklade bolo vydané aj dielo Spencera a Deweyho.

### 1.5.2 Pedagogická historiografia po roku 1945

V roku 1945 boli všetky školy v Československu zoštatnené. Vo februári 1948 sa uskutočnil štátny prevrat a vládnu krízu využila komunistická strana, ktorá sa dostala k moci. To znamenalo aj obrat v školstve a pedagogickej vede. Dňa 21. apríla 1948 bol prijatý zákon o základnej úprave jednotného školstva (školský zákon č. 95/1948), ktorý znamenal definitívne víťazstvo jednotnej a štátnej školy. Zákon sa vzťahoval na všetky stupne škôl v celej republike a určil všetkým školám spoločný výchovný cieľ. Pedagogická veda a myslenie sa začali orientovať na sovietsku pedagogiku. To sa týkalo aj dejín pedagogiky. V. Štverák (1983) píše, že po roku 1945 sa prejavil nový prístup k spracovaniu dejín pedagogiky, a to v prácach marxistických historikov pedagogiky. Metodologickým základom dejín pedagogiky sa stal historický materializmus. Väčšina slovenských historikov pedagogiky sa preto, aby mohli publikovať, s týmto prístupom stotožnila. Niektorí z nich tento postoj len predstierali a umelo vkladali do svojich diel prvky prezentujúce požadovaný prístup. Našli sa však aj takí, ktorí prejavili rezervovaný postoj a vedeckú korektnosť. Medzi nimi už spomínaný

---

riaditeľom. Založil v ňom komeniologické oddelenie a staral sa o vydávanie Komenského spisov.

Juraj Čečetka, ktorého tvorba začala ešte v predvojnovom období a venovali sme sa mu v predchádzajúcej podkapitole. Aj tvorba historika pedagogiky a učiteľa Vladislava Ružičku (1894 – 1973), presahujúca z predvojnového obdobia do obdobia socializmu, je podobne ako Čečetkova, vedecky korektná a nepodľahla vplyvu doby. V roku 1946 vydal Ružička knihu o žiakovi J. A. Komenského *Eliáš Ladiver mladší, slovenský pedagóg*, a v roku 1966 *Dejiny slovenského šlabikára*. V roku 1974 vydal významné dielo *Školstvo na Slovensku v období neskorého feudalizmu po 70. roky 18. storočia*. Jeho veľkým počinom bolo aj vydanie už spomínaného diela Jána Rezika a Samuela Mattheidesa *Gymnaziológia* (1971), ktoré preložil z latinčiny do slovenčiny. Dielo má 538 strán a je doplnené o 693 poznámok. Ružička publikoval aj viaceré štúdie o Komenskom. V rukopise zanechal dielo *Bibliografia knižnej a časopiseckej pedagogickej literatúry na Slovensku od najstarších čias do roku 1955* (v spoluautorstve s J. Petrikovichom), ktoré sa nachádza v Pedagogickej knižnici v Bratislave (Pedagogická encyklopédia Slovenska 2, 1985).

V päťdesiatych rokoch vyšli v preklade J. Mihála *Dejiny pedagogiky* od J. N. Medynského (1950, v českom preklade v roku 1953) a v roku 1959 v preklade J. Váňu *Dějiny pedagogiky* od N. A. Konstantinova – J. N. Medynského – M. F. Šabajevej.

V povojnovom období nájdeme na Slovensku viacero významných osobností v oblasti dejín pedagogiky. Po Čečetkovi a Ružičkovi za najvýznamnejších možno považovať Petra Vajcika, Ľudovíta Bakoša a Jozef Máteja. História školstva a pedagogiky sa venovali aj Ján Mikleš, František Karšai, Andrej Čuma a čiastočne aj Ondrej Pavlík.

Najvýznamnejšou osobnosťou v oblasti dejín pedagogiky v povojnovom období bol Peter Vajcík (1902 – 1985).<sup>27</sup> V roku 1955

---

<sup>27</sup> Peter Vajcík ukončil štúdium rímskokatolíckej teológie v r. 1925 a v r. 1931 štúdium filozofie a histórie na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe. Venoval sa najmä dejinám slovenského školstva a pedagogiky a metodológii.

vydal priekopnícke dielo *Školstvo, študijné a školské poriadky na Slovensku v XVI. storočí*. Keďže ovládal latinský, maďarský a nemecký jazyk, využíval primárne pramene a dielo má vysoký vedecký kredit. Vajcík napísal tiež kapitoly z dejín slovenského školstva a pedagogiky do *Dejín pedagogiky*, ktoré vyšli v redakcii Jozefa Váňu (1. vydanie v roku 1956 a 2. v roku 1958). V roku 1963 vydal *Pedagogické skúmanie a pedagogický denník*. Je spoluautorom publikácie *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky* (1976) v redakcii Jozefa Máteja. Spolu s Jurajom Čečetkom vydal už spomínané učebné texty *Dejiny školstva a pedagogiky na Slovensku do prvej svetovej vojny* (1956, 1958) a *Výbrané kapitoly z dejín školstva a pedagogiky na Slovensku* (1971). Písal tiež úvody k dielam klasikov pedagogiky vydávaným na Slovensku.

Ludovít Bakoš<sup>28</sup> (1919 – 1974) sa okrem dejín pedagogiky venoval teórii výchovy a problematike rodinnej výchovy. V oblasti dejín pedagogiky publikoval monografiu *Ludovít Štúr ako vychovávateľ a bojovník za slovenskú školu* (1957). Na ňu nadväzuje kniha *Štúrovci a slovenská škola v prvej polovici 19. storočia* (1960), v ktorej okrem kritického zhodnotenia tohto obdobia ponúka tiež výber dobových článkov a dokumentov ilustrujúcich obraz školstva v 30. a 40. rokoch 19. storočia. Dielom poplatným dobe bola *Prestavba sovietskej školy a výchova učiteľov v ZSSR* (1962). Publikoval tiež viaceré hodnotiace štúdie k niektorým dielam Komenického, a to doma i v zahraničí.

---

Pracoval ako prednosta pedagogického oddelenia a ústredný školský inšpektor na Povereníctve školstva a národnej osvety, ako učiteľ na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave, na Vysokej škole pedagogickej v Bratislave a Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Zaslúžil sa o budovanie týchto inštitúcií. Profesúru získal v r. 1947 (por. Mátej, J., 1982).

<sup>28</sup> Ludovít Bakoš bol okrem iného riaditeľom Ústavu pre vzdelávanie učiteľov pri UK, predsedom Československej pedagogickej spoločnosti pri ČSAV a predsedom Vedeckého kolégia pedagogiky a psychológie pri ČSAV. Bol aktívny aj v politickej oblasti: viedol odbor vedy a umenia na Povereníctve školstva v Bratislave a oddelenie školstva a vedy ÚV KSS v Bratislave.



## 1. Charakteristika a vývoj skúmania dejin pedagogického myslenia

Jozef Mátej<sup>29</sup> (1923 – 1987) sa venoval histórii slovenského školstva a pedagogiky 19. a 20. storočia a publikoval tiež v oblasti komeniológie. Bol vedúcim komisie pre heslá z histórie pedagogiky a školstva a členom predsedníctva hlavnej redakcie pre vydanie *Pedagogickej encyklopédie Slovenska* (bližšie pri Ondrejovi Pavlíkovi). Je autorom publikácií: *Školská výchova za tzv. slovenského štátu* (1958), *Slovenské učiteľstvo v boji proti fašizmu* (1960), *Portréty slovenských pedagógov a vlasteneckých učiteľov* (1963, 1973, 1977), *Učitelia v protifašistickom odboji a SNP* (1974), *Škola, výchova a učiteľ v klérofašistickej Slovenskej republike* (1978), *Martinské gymnázium a jeho miesto v dejinách slovenského školstva* (1967). Spolu s kolektívom autorov publikoval *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky* (1976) a *Dejiny školstva a pedagogiky* (1981). Bol spoluautorom zahraničných publikácií *Studien zur Schulpolitik und Pädagogik in der Slowakei (Štúdie o školskej politike a pedagogike na Slovensku, Berlín 1980)* a *Historia wychowania wiek XX. (Dejiny výchovy 20. storočia, Varšava 1980)*. Jeho najvýznamnejšou publikáciou v oblasti komeniologického bádania bola kniha *Ján Kvačala, život a dielo* (1962). Pedagogický slovník 1. (1984, s. 544) pod heslom *Mátej Jozef* hodnotí jeho dielo takto: „Prvý pedagóg, historik, ktorý podrobne, na marxisticko-leninskom základe podrobil kritike reakčnú školskú politiku klérofašistického slovenského štátu a súčasne zachytil aj účasť slovenských učiteľov, pedagógov a školských pracovníkov v protifašistickom odboji, SNP a na budovaní socializmu v Československu.“

Ďalšou významnou, no kontroverznou postavou slovenskej pedagogiky je Ondrej Pavlík (1916 – 1996).<sup>30</sup> Bol jedným z príržen-

---

<sup>29</sup> Jozef Mátej bol od r. 1971 vedúcim Katedry pedagogiky na Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Kolektív pracovníkov katedry pod jeho vedením publikoval viacero vedeckých monografií, učebníc a zborníkov z oblasti dejin pedagogiky. Zastával aj politickú funkciu – bol ústredným inšpektorom na Povereníctve školstva v Bratislave.

<sup>30</sup> Ondrej Pavlík bol spolutvorcom prvého školského zákona z r. 1948, zastával významné politické funkcie: bol prvým námestníkom ministra školstva, vied

cov doktríny marxizmu-leninizmu a spolutvorcom socialistického školského systému. V roku 1945 vydal *Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky*. Neskôr v roku 1975 *Z bojov o jednotnú školu* a v roku 1980 *Slovenské školstvo v minulosti a dnes*. V dvojzväzkovej *Pedagogickej encyklopédii Slovenska*, ktorá vyšla pod jeho redakciou, nájdeme množstvo hesiel, ktoré sa zaoberajú problematikou dejín pedagogiky.

Novšími dejinami slovenského školstva (19. a 20. storočie) a tvorbou vysokoškolských učebníc z dejín pedagogiky sa zaoberal Jozef Schubert (1904 – 2000): *Pedagogický profil Petra Jilemnického* (1961), *Pokrokové snahy v pedagogickej a osvetovej práci Jána Zigmundika* (1963), *Dvadsať rokov vysokoškolského vzdelávania učiteľov základných škôl na Slovensku* (1967). Bol aj spoluautorom vysokoškolských učebníc: *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky* (1976), *Dejiny školstva a pedagogiky* (1981), *Výber z prameňov k dejinám školstva a pedagogiky* (1981).

Ďalším pedagógom, ktorý sa zaoberal dejinami pedagogiky a najmä komeniológiou, bol František Karšai (1918 – 1975). Na základe prameňov skúmal vzťah Komenského k Slovensku. Je autorom publikácií *Stúpenci J. A. Komenského v politických a školských dejinách Prešova* (1965) a *J. A. Komenský a Slovensko* (1970). Dejiny školstva a pedagogiky a tiež komeniológiou sa zaoberal

---

a umení a členom predsedníctva ÚV KSS v 50. rokoch. Zastával tiež významné pozície vo vedeckých a vzdelávacích inštitúciách (predseda SAV, vedecký pracovník Výskumného ústavu pedagogického, profesor na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského a Vysokej školy pedagogickej v Bratislave, profesor na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe). Zaslúžil sa napr. o založenie Pedagogického kabinetu SAV, ktorý aj viedol. Pre kritiku nesprávnych metód v oblasti školstva a kultúry bol v r. 1957 vylúčený z KSČ. V r. 1968 bol rehabilitovaný. Napísal veľké množstvo prác z oblasti pedagogiky. Pozornosť si zaslúži redakcia najväčšieho diela v oblasti pedagogiky na Slovensku: dvojdielnej *Pedagogickej encyklopédie Slovenska*, ktorá vyšla v rokoch 1984 až 1985. Pavlík sústredil okolo tohto diela všetkých povojnových pedagógov Slovenska, čo prezrádza jeho obrovský potenciál a schopnosť tvorivej práce. Jeho život a dielo nebude jednoduché kriticky prehodnotiť.

aj Ján Mikleš (1911 – 1997). Osobitnú pozornosť venoval dejinám materského školstva na Slovensku (*Vznik detských opatrovní v Uhorsku*, 1964). Oblasť komeniológie sa výskumne venoval Andrej Čuma (1927 – 1997). Špecializoval sa najmä na dedičstvo Komenského v Rusku, dejiny ukrajinského školstva a pedagogiku vysokých škôl. Publikoval práce: *Ukrajinské školstvo na Zakarpatsku a na východnom Slovensku* (v ukrajiničine, Prešov 1967) a v spoluautorstve *Ján Amos Komenský a ruská škola* (v ruštine, Bratislava 1970).

Ku generácii autorov, ktorí prežili svoj profesionálny život v 20. storočí, patria aj Tomáš Srogoň (1920 – 1995) a Ján Gallo (1922 – 2008). Srogoň je autorom práce *Samuel Ormis – život a dielo* (1976), bol vedúcim autorského kolektívu vysokoškolských učebníc *Dejiny školstva a pedagogiky* (1981) a *Výber z prameňov k dejinám školstva a pedagogiky* (1981). Gallo napísal viaceré monografie z oblasti dejín školstva na Slovensku: *Revúcke gymnázium 1862 – 1874* (1969), aj jeho druhá monografia je zameraná na regionálne školstvo a mapuje oblasť Gemera – *Dejiny stredných škôl na Gemeri do polovice 19. storočia* (1977), tretia monografia je venovaná J. Šafárikovi – *J. Šafárik ako vychovávateľ, učiteľ a pedagóg* (1991). Gallo je tiež spoluautorom učebnice *Dejiny pedagogiky dospelých* (Škoda, K. – Gallo, J., 1983), ktorá je doposiaľ jedinou učebnicou svojho druhu na Slovensku.

V sedemdesiatych rokoch 20. storočia začínajú vychádzať aj prvé práce Jozefa Pšenáka: *Pramene k dejinám československého školstva* (1977, 1979), *Kapitoly z dejín ruskej a sovietskej pedagogiky* (1985), v spoluautorstve s M. Ričalkom *Antológia z dejín predškolskej pedagogiky* (1983). J. Pšenák publikuje v oblasti dejín školstva a pedagogiky aj po roku 1989.

Časopis, v ktorom vychádzali početné štúdie a články z dejín pedagogiky, bol najmä *Jednotná škola*<sup>31</sup> (vychádzala od roku 1945).

---

<sup>31</sup> Časopis *Jednotná škola* bol v r. 1990 premenovaný na *Pedagogickú revue*.

Po roku 1948 začali vychádzať publikácie z oblasti dejín pedagogiky aj z dielne českých autorov, ktoré boli podobne ako diela slovenských autorov, zväčša poplatné dobe a písané z marxistického hľadiska. Najznámejšími predstaviteľmi dejín školstva a pedagogiky po druhej svetovej vojne boli Otokar Chlup, František Singule, Jiří Kyrášek, Josef Váňa, Jaroslav Kopáč. Z ich dielne vyšli napr. diela: O. Chlup: *Výchova v zrcadle pramenů*, 1. diel (1948), O. Chlup – J. Novotný: *Výchova v zrcadle pramenů*, 2. diel (1950), O. Chlup – K. Angelis a kol.: *Čítanka k dějinám pedagogiky* (1955), J. Váňa a kol.: *Dějiny pedagogiky* (1955, druhé vydanie 1957), J. Kyrášek: *Synkrise v díle J. A. Komenského* (1964), *Vývoj pedagogické soustavy J. A. Komenského* (1967), J. H. Pestalozzi. *Ze života a díla* (1968), F. Singule: *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích* (1966), spolu s K. Rýdлом *Pedagogické proudy I. poloviny 20. století* (1988), J. Kopáč: *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867 – 1914* (1968), *Dějiny školství a pedagogiky v Československu I.* (1971).

V českom preklade začali vychádzať aj diela ruských klasikov pedagogiky. V rámci edície *Pedagogické prameny* vyšla Svobodova Školka, Molnárova *Výchova v Jednotě bratrské před Komenským*, *Pedagogické dědictví* K. S. Amerlinga, *Školský deník* J. J. Rybu a i.). Zvláštna pozornosť bola venovaná Komenskému. Vyšlo mnoho jeho spisov a viacero monografií venovaných jeho životu a dielu.

V edícii Štátneho pedagogického nakladateľstva v Prahe, nazvanej *Z dějin pedagogiky*, vychádzali od roku 1967 monografie o českých aj zahraničných pedagogických mysliteľoch, napr. Rousseau, Pestalozzi, Lindner, Blonskij, Ušinskij, Krupská, Makarenko, Diesterweg, Herbart, Nejedlý, Chlup, a tiež o priekopníkoch pokusných škôl: Zetkinová, Lenin, Basedow, Fröbel, Owen, Marx, Kádner, Lunačarskij, Tolstoj. V českom preklade vyšli aj sovietske učebnice dejín pedagogiky. Najpoužívanejšími z nich boli učebnice od J. N. Medynského *Dějiny pedagogiky* (1953) a N. A. Konstantinova a kol.: *Dějiny pedagogiky* (1959).

K najmladšej generácii českých historikov pedagogiky druhej polovice 20. storočia, ktorej dielo presahuje aj do obdobia po roku 1989, patria napr. Josef Cach, Miroslav Cipro, Vladimír Štverák, Vladimír Jůva (sen.), komeniológovia Dagmar Čapková a Pavel Floss. Uvádzame niektoré z ich diel: V. Štverák: *Stručné dějiny pedagogiky* (1983, 1988), *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století* (1986, v nemčine 1989), D. Čapková: *Myslitelsko-vychovateľský odkaz J. A. Komenského* (1987), J. Cach: *Výchova a vzdělání v českých dějinách I. Feudální společnost do r. 1620* (1988), spolu s J. Valentom: *Výchova a vzdělání v českých dějinách III.*, 1. časť 1848 – 1914 (1990), M. Cipro: *Průvodce dějinami výchovy* (1984), V. Jůva: *Vývoj pedagogického myšlení* (1987), P. Floss: *Jan Amos Komenský. Od divadla věci k dramatu člověka* (1970), *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku* (1987).

### **1.5.3 Pedagogická historiografia po roku 1989**

Rok 1989 naštartoval procesy demokratizácie v Československej republike a jednotlivé vedné oblasti sa mohli začať rozvíjať bez vonkajších deformácií a tlakov. Tento proces transformácie v oblasti vied, najmä humanitných a spoločenských, však nebol jednoduchý a bezproblémový. Štyridsať rokov socializmu predstavuje obdobie dvoch generácií, ktoré žili v obmedzujúcom prostredí a izolácii vo vzťahu k iným krajinám ako socialistickým, zoskupeným vo východnej Európe. Politická izolácia spôsobila izoláciu jednotlivých vied, jednak profesionálnych kontaktov, dostupnej vedeckej literatúry a tiež stagnáciu v ich vývoji. Vedy o výchove a vzdelávaní možno považovať za mimoriadne citlivé na politické zásahy, keďže prostredníctvom výchovy a vzdelávania možno názorovo ovplyvňovať a formovať človeka určitou ideológiou. Po roku 1989 začali prvé pokusy s vydávaním publikácií aj v oblasti dejín pedagogiky a školstva, ktoré už neboli poplatné ideológii. Zrejme si však ešte musíme počkať na výraznejšie osobnosti v oblasti dejín pedagogiky a tiež na komplexnejšie diela na potrebnej vedeckej úrovni.

V roku 1993 vyšli v preklade A. Lechtovej *Dejiny pedagogiky* od nemeckého autora A. Rebleho. Od slovenských autoriek z Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty UK v Bratislave vyšli opakovane učebné texty *Kapitoly z dejín pedagogiky* (M. Brťková – V. Tamášová – D. Proszcuková, 1992, 1995, 1997). V roku 2000 vyšli vo forme vysokoškolskej učebnice s nezmeneným názvom. M. Brťková vydala v roku 1996 monografiu *Reformná pedagogika v 20. storočí*.

Najznámejším historikom pedagogiky na Slovensku v súčasnosti je Jozef Pšenák z Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty UK. Jeho publikácia *Kapitoly z dejín slovenského školstva a pedagogiky* (2000) je jedinou publikáciou, ktorá sa zaoberá problematikou slovenských dejín pedagogiky po roku 1989.

Dejiny najvýznamnejšej vzdelávacej evanjelickej inštitúcie na Slovensku boli spracované v publikáciách P. Kónya *Prešovské evanjelické kolégium 1666 – 1996* (1996) a I. Kominarca – M. Repeľa *Prešovské evanjelické kolégium a jeho osobnosti* (2003). V roku 2002 vydal Eduard Lukáč v Prešove monografiu *Reformné pedagogické hnutie v období ČSR a jeho prejavy na Slovensku*.

Dejinami Trnavskej univerzity v Trnave sa zaoberá publikácia *Trnavská univerzita v dokumentoch*, ktorá vyšla pri príležitosti 10. výročia obnovenej Trnavskej univerzity (2002) v editorstve Jozefa Šimončiča, ktorý sa problematike tejto ustanovizne venuje v mnohých článkoch a štúdiách. V roku 2006 vyšla publikácia Hadriána Radvániho *Jezuitská a univerzitná knižnica v Trnave*.

Priblíženie niektorých osobností slovenskej pedagogiky 20. storočia urobili M. Vlčková v diele *Jozef Schubert (1904 – 1994). Personálna bibliografia* (1994) a M. Miháľechová s pokusom o zmapovanie života a diela Juraja Čečetku vo svojej práci *Život a dielo J. Čečetku* (2007).

V roku 2008 vyšla monografia Márie Matulčíkovej *Reformno/pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*, ktorá prináša poznatky o školách pedagogického reformizmu a alternatívnych školách v Európe a vo svete. Novou publikáciou, v ktorej možno nájsť mnohé poznatky z dejín školstva a pedagogiky, je

monografia Ondreja Mészárosa *Školská filozofia v bývalom Hornom Uhorsku* (2008). Podnetné a zaujímavé články z oblasti dejín školstva a pedagogiky nájdeme aj v zborníkoch z niektorých konferencií. V roku 1994 zorganizovala Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v spolupráci s Metodickým centrom v Prešove vedecký seminár s názvom *Václav Stuchlík a jeho snahy o reformu školy*. V roku 1995 zorganizovalo Múzeum školstva a pedagogiky v Bratislave pri príležitosti svojho 25. výročia vzniku seminár *Dejiny školstva v slovenskej pedagogickej tvorbe*. Zámerom seminára bolo získať prehľad o stave spracovania problematiky dejín školstva a pedagogiky v slovenských pedagogických časopisoch v rokoch 1859 až 1994 a zhodnotiť ich kvalitu. Zo seminára bol vydaný zborník s názvom *Aktuálne otázky školského múzejníctva V.*, ktorý zostavili Vladimír Michalička a Eva Plešková. Sprievodnou akciou bola výstava *Slovenské pedagogické časopisy (1859 – 1994)* sprístupnená vo Výstavnej sieni Ľudovíta Štúra Univerzitnej knižnice v Bratislave. V roku 2003 zorganizovala Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského pri príležitosti svojho 80. výročia vedeckú konferenciu s názvom *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku*. Z konferencie bol vydaný zborník, ktorého editormi sú Štefan Švec a Mária Potočárová a vyšiel v roku 2005. Problematike dejín pedagogiky sú venované najmä príspevky v časti *Profesori Pedagogického seminára Univerzity Komenského a Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského* a úvodný príspevok J. Pšenáka *Pedagogický seminár na Univerzite Komenského v kontexte vývinu slovenského pedagogického myslenia*. V roku 2006 zorganizovala Teologická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave vedeckú konferenciu s názvom *Jezuitské školstvo včera a dnes*, z ktorej vyšiel zborník s rovnomenným názvom v editorstve Ladislava Csontos, SJ. Pedagogická fakulta Univerzity Komenského zorganizovala v roku 2006 pri príležitosti 60. výročia svojho vzniku konferenciu s názvom *Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť*. Z konferencie vyšiel zborník v elektronickej podobe s rovnomenným názvom. V sekcii 2B *Osob-*

nosti pôsobiace na PdF UK od jej vzniku po súčasnosť, možno nájsť zaujímavé príspevky o osobnostiach tvoriacich slovenskú pedagogiku v 20. storočí.

Situácia v Čechách je po roku 1989 podobná ako na Slovensku. V tom období sa dejinám pedagogického myslenia venujú autori: František Singule, Ružena Váňová, Karel Rýdl. Z mladšej generácie je to Tomáš Kasper a Dana Kasperová, ktorí mapujú najmä dejiny školstva a pedagogiky v 20. storočí. Uvádzame niektoré tituly: F. Singule: *Americká pragmatická pedagogika* (1990), *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti* (1992), K. Rýdl: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti* (1994), *Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori* (1999), *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu* (2001), R. Váňová: *Vývoj obecného školství [in *Výchova a vzdělání v českých dějinách*, IV. díl]* (1992), *Československé školství ve 30. letech [příhodovská reforma]* (1995), *Karel Žitný a jeho úsilí o novou školu* (1999), T. Kasper: *Výchova či politika. Úskalí německého reformně pedagogického hnutí v Československu v letech 1918 – 1933* (2007), spolu s D. Kasperovou: *Dejiny pedagogiky* (práca analyzujúcim spôsobom mapuje dejiny novovekého a moderného pedagogického myslenia).

Výraznou osobnosťou v českej pedagogickej histórii po roku 1989 je Miroslav Cipro, ktorý vlastným nákladom vydal dielo presahujúce možnosti jednotlivca: trojdielne *Prameny výchovy* s podtitulom *Galerie světových pedagogů* (2002). V osobitnom diele s názvom *Nemečtí pedagogové* (2003) venuje pozornosť najmä nemeckým pedagógom. Ide o dielo, v ktorom autor prostredníctvom metódy pedagogickej biografiky prináša poznatky o živote a diele významných pedagógov. Spracoval 161 biografických štúdií o významných predstaviteľoch svetovej pedagogiky v chronologickom usporiadaní podľa roka narodenia, počnúc Konfuciom a končiac Paulom Freirem.<sup>32</sup> Za každou štúdiou je uvedená ďalšia literatúra, z ktorej možno

---

<sup>32</sup> Zo slovenských pedagógov Cipro zaradil do svojho diela len Sámuela Tešedíka, J. Kvačala by si miesto medzi osobnosťami svetovej pedagogiky iste zaslúžil.



získať informácie o príslušnej osobnosti. Dielo *Nemečtí pedagogové* obsahuje výber z nemeckých pedagogických osobností. Autor sa ho rozhodol vydať, hoci niektoré z osobností už opísal v spomínanom trojväzkovom diele. Publikácia takto poskytuje ucelený obraz o vývoji nemeckého pedagogického myslenia. Prvá biografická štúdia je venovaná „apoštolovi Nemcov“ sv. Winfriedovi Bonifatiusovi a posledná Hubertusovi von Schoenebeckovi. V roku 2000 vydal Cip-ro aj *Slovník pedagogů*. Spomínané encyklopedické diela sú veľmi dobrou pomôckou pri štúdiu dejín pedagogického myslenia.

### **1.5.4 Súčasný problém skúmania dejín pedagogického myslenia na Slovensku**

Historicko-pedagogický výskum na Slovensku nebol nikdy vo vedeckom prostredí výraznejšie preferovaný. Jeho kvalita korelovala s kvalitou a vedeckým potenciálom jednotlivých bádateľov v predmetnej oblasti. To dokumentujú práce vedca svetovej úroveň Jána Kvačalu na začiatku 20. storočia, neskôr historicko-pedagogické spisy Juraja Čečetku a Petra Vajcíka najmä v 40. a 50. rokoch a v 60. až 80. rokoch výsledky historicko-pedagogických skúmaní Vladislava Ružičku, Jozefa Máteja, Jozefa Schuberta, Františka Karšaia, Jána Mikleša a Andreja Čumu, ktorí tvoria generáciu významných osobností v oblasti dejín pedagogického myslenia na Slovensku. V období 60. rokov minulého storočia dosiahol historicko-pedagogický výskum na Slovensku svoj vrchol. Za katalyzátor jeho rozmachu možno považovať aj politické uvoľnenie koncom 60. rokov. O stave historicko-pedagogického výskumu na Slovensku v druhej polovici 20. storočia viackrát referoval a písal Jozef Mátej, výrazná osobnosť, ktorá mala okrem silného výskumného potenciálu aj schopnosť integrovať historikov pedagogiky v príslušnom období. Jeho kritické hodnotenia nájdeme napr. v článkoch *Súčasný stav a ďalší rozvoj dejín pedagogiky na Slovensku* (1969) a *Vývin dejín pedagogiky na Slovensku po oslobodení* (1985).

K otázkam a problémom historicko-pedagogického výskumu na Slovensku sa po roku 1989 najčastejšie vyjadrujú M. Hamada (napr. *Úvaha o dejinách slovenského školstva a pedagogiky*, 1995) a O. Michalička (napr. *K súčasným problémom historicko-pedagogického výskumu*, 2004). Podľa O. Michaličku (2004) má historicko-pedagogické bádanie na Slovensku prevažne neinštitucionálny charakter a ráz individuálnej výskumnej činnosti. Veľmi krátko pôsobil Pedagogický kabinet SAV s oddelením pre dejiny pedagogiky (1954 – 1958). Nenaplnil sa zámer Jozefa Schuberta konštituovať katedru, resp. subkatedru dejín pedagogiky na Pedagogickej fakulte UK v Trnave v 60. rokoch 20. storočia. Najvýznamnejším výsledkom kolektívnej práce podľa spomínaného autora bolo spracovanie a vydanie vysokoškolskej učebnice pod vedením J. Máteja *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky* (1976) a práca komisie pre oblasť dejín pedagogiky, ktorá pracovala na tvorbe *Pedagogickej encyklopédie Slovenska* (1984, 1985) pod redakciou O. Pavlíka.

Historicko-pedagogický výskum na Slovensku ani po roku 1989 nie je zastrešený žiadnou výskumnou, prípadne vzdelávacou inštitúciou. Ide naďalej o úsilie jednotlivcov, ktorí nevytvárajú širšie kolektívy. Tento stav M. Hamada (1995, s. 5) opísal slovami, že „v historiografii slovenského školstva a pedagogiky nejestvuje nijaký bádateľský program, pracuje sa náhodne, nekoordinovane a fragmentárne“. Malý záujem o pedagogickú históriu zrejme tiež pramení z postavenia vyučovacieho predmetu dejiny pedagogiky vo vysokoškolskej príprave budúcich pedagógov a učiteľov. Predmet často nie je zaradený v jednotlivých študijných programoch a považuje sa za marginálny. Táto skutočnosť zrejme súvisí s kvalitou vedeckého statusu dejín pedagogického myslenia, kvalitou a dostupnosťou odbornej literatúry v tejto oblasti a „so schopnosťou dejín pedagogiky prispievať k odpovediam na teoretické, metodické a praktické otázky výchovy a vzdelávania“ (O. Michalička, 2004, s. 2). Podľa uvedeného autora musia samotní historici pedagogiky svojimi kvalitnými výstupmi dosiahnuť akceptáciu odbornou obcou a kultúrnou verejnosťou.

## 1. Charakteristika a vývoj skúmania dejín pedagogického myslenia

Politické a ideologické obmedzenia do roku 1989 utlmili intenzitu a rozvoj historicko-pedagogického skúmania. V takejto situácii sa ťažko nachádza nová výskumná paradigma a ťažko sa hľadajú nové metodologické postupy výskumu v predmetnej oblasti. Súvisí to však aj s nedostatkom kvalitných osobností a odborníkov v oblasti dejín pedagogického myslenia. Nedostatkom generácie po roku 1989 je slabá jazyková vybavenosť. Ďalším problémom je rozptýlenosť historicko-pedagogického výskumu, riešenie len parciálnych tém a oblastí, čo znamená, že výskum nie je koordinovaný a je veľmi slabá informovanosť o individuálne spracovávaných výskumných témach. Absentuje riešenie komplexnejších tém, ktoré by mohli byť finančne saturované z grantových systémov. Parciálne témy nemajú priechodnosť, a tak sa historicko-pedagogický výskum dostáva na okraj záujmu. Chýba tiež premyslený program editorstva prameňov, ako sa o to v minulosti usilovali Ľ. Bakoš, V. Ružička a P. Vajcík. Výzvou v oblasti dejín pedagogického myslenia naďalej ostáva kritické prehodnotenie obdobia socializmu a jeho zaradenie do dejín pedagogiky na Slovensku a do širšieho európskeho kontextu.



# **I. PREHISTORICKÉ OBDOBIE VO VÝVOJI VÝCHOVY A VZDELÁVANIA**

## 2. VÝCHOVA A VZDELÁVANIE V PREHISTORICKOM OBDOBÍ A V RANÝCH MIMOEURÓPSKYCH CIVILIZÁCIÁCH

Len novonarodený človek – dieťa, sa môže stať dospelým človekom. Cesta k človečenstvu vedie cez procesy biologického, sociálneho a kultúrneho vývinu človeka a vývoja ľudstva, ktoré francúzsky filozof a paleontológ Pierre Teilhard de Chardin vo svojom diele *Le Phénomène humain* (Fenoméni človeka, 1955)<sup>1</sup> označil jedným slovom *hominizácia* (*homo*, lat. – človek). Kultúra, ktorá ide ruka v ruku s výchovou a vzdelávaním sa neobjavuje v dejinách ľudstva v jednom časovom bode, ale je súčasťou jeho vývoja. Počiatky kultúry, výchovy a vzdelávania nachádzame v rôznych, často zaujímavých podobách už u primitívnych národov. O. Kádner (1923, s. 42) veľmi jednoducho a výstižne píše: „Popierať existenciu výchovy u divochov je to isté, ako popierať to, že sú ľudia, a spory o tom, či výchova u nich existuje alebo nie, sa podobajú sporom o to, či majú náboženstvo alebo umenie. Samozrejme, že nemajú náboženstvo, umenie ani výchovu v našom chápaní, ako systém názorov, inštitúcií a zvykov určitého charakteru, ale majú náboženstvo *sui generis*, umenie *sui generis* a, samozrejme, výchovu *sui generis*: primitívnu a spravidla nevedomelú.“ Ako konkrétne vyzerali počiatky výchovy a vzdelávania v primitívnych spoločnostiach sa môžeme dozvedieť z archeologických vykopávkov, rozlúštených písomných prameňov a zo skúmaní etnológov, sociológov, antropológov a iných vedcov.

---

<sup>1</sup> V roku 1990 vyšlo v českom preklade Jana Sokola pod názvom *Vesmír a lidstvo*.

## 2.1 Počiatky výchovy a vzdelávania – prehistorické obdobie

J. Adams (1912, s. 104) rozdeľuje prípravné (prehistorické) obdobie vo vývoji ľudskej edukácie na dve fázy: prvou je ustanovujúca fáza edukácie a druhou, je fáza, keď človek s istotou prevzal vedomú zodpovednosť vo výchovnom procese, ale ešte o nej „ne-teoretizoval“. Až po týchto dvoch fázach nasleduje obdobie, keď sa začína rozvíjať skutočná, autentická pedagogická teória.

**Cieľom prehistorickej výchovy** je sprevádzať deti, aby sa stali dobrými členmi kmeňa alebo tľupy. Možno tu objaviť zárodok výchovy k občianstvu, pretože primitívni ľudia sa veľmi zaujímali o rast jednotlivcov ako členov kmeňa. Keďže obrovské množstvo primitívnych kultúr charakterizuje značná rôznorodosť, sotva možno opísať štandardnú a jednotnú charakteristiku prehistorickej výchovy. Na druhej strane však existujú isté skutočnosti, ktoré sú zvyčajne praktizované v rámci každej primitívnej kultúry a možno ich zovšeobecniť. Výchova detí a mládeže v prehistorickom období prebiehala neindividuálne, nevedomou imitáciou, prenášaním poznatkov a zručností z generácie na generáciu. Išlo v nej čisto o prax a drsnú skutočnosť, bez akejkoľvek teórie (J. Adams, 1912). Deti participovali na sociálnych procesoch aktivít dospelých, čo možno označiť ako participačné učenie. Učili sa pozorovaním a vykonávaním základných zručností. Ich učitelia boli bezprostredne z ich komunity.

Nevedomá imitácia ako najprimitívnejší stupeň výchovy človeka mala dve úlohy, ktoré sa navzájom dopĺňali: v prvej išlo o to, aby bol každý človek schopný vykonávať praktické potreby života (napríklad používať zbrane a nástroje, loviť zver a ryby, pripravovať kožu a šatstvo, stavať primitívne obydlie) a druhá mala náboženský a sociálny rozmer. Nedospelý – nezrelý človek si musel osvojiť určité poznatky a povinnosti dospelých, určité procesy, aby si získal priazeň bohov, duchov.

Z hľadiska výchovy k ovládaniu praktických potrieb človeka sa veľmi skoro začala odlišovať výchova chlapcov od výchovy dievčat. Otcovia učili synov prácam, ktoré vykonávali oni ako muži – lov, stavba obydlia, používanie zbraní a pod. Matky učili dcéry ženským prácam – nosiť vodu, pripraviť jedlo, šiť odevy a pod.

Výchova v náboženskej a sociálnej oblasti nebola povinnosťou všetkých mužov a žien, ale postupne sa vytvorila špeciálna vrstva, ktorá zabezpečovala tzv. *iniciačné obrady*, ktoré sú najčastejším príkladom procesov výchovy a vzdelávania v tom období. Išlo o kastu šamanov, čarodejníkov, kňazov, ktorí sprostredkovali vzťah medzi svetom duchov a svetom ľudí. Do týchto praktík zasväcovali nových nástupcov a pomocníkov, čo sa dialo tak, že ich odviekli na dlhší čas mimo vlastný kmeň, zaviazali ich mlčaním a prakticky im ukázali priebeh jednotlivých iniciačných procesov. Cieľom tejto separácie bolo zbaviť ich hlbokého rodinného puta a emocionálne a sociálne ich ukotviť v širšom kultúrnom a sociálnom priestore. Obsahom iniciácie bolo odovzdať celý súbor kultúrnych hodnôt, kmeňové náboženstvo, mýty, rituály, históriu a ďalšie poznanie. Najdôležitejšie však bolo odovzdanie náboženských rituálov a inštrukcií. S. Wołoszyn (2006, s. 79) považuje **proces iniciácie za počiatok inštitucionálnej výchovy**. Prostredníctvom tohto procesu sa človek stal plnoprávnym členom kmeňa. Iniciácia sa zakladala na magickej viere, že jedine vďaka nej je možné udržať status quo a človek a kmeň sa stanú dostatočne silnými na to, aby porazili nepriateľa, prípadne zvíťazili nad démonickými prírodnými silami.

### **Paleolit**

Najstaršie a najdlhšie obdobie ľudských dejín nazývame staršia kamenná doba – *paleolit*. Pre človeka v tomto období bolo príznačné, že začal cieľavedome používať pracovné nástroje. Ďalším faktorom, pre ktorý pokladáme ľudí z paleolitu za „hotových ľudí“, je podľa M. Eliadeho (1995) to, že mali isté náboženské predstavy a vykonávali isté obrady, čo napomáhalo štruktúrova-



niu ich vedomia. Kvôli určitej časovej orientácii a predstavivosti uvádzame základnú periodizáciu paleolitu: starý paleolit (obdobie okolo 3 miliónov – 250-tisíc rokov pred Kristom), stredný paleolit (obdobie 250-tisíc – 35-tisíc rokov pred Kristom) a mladý paleolit (obdobie 35-tisíc – 8-tisíc rokov pred Kristom).

Definitívny rozchod paleolitického človeka so svojimi zoológickými predkami znamenala skutočnosť „skrotenia ohňa“. Išlo o to, že človek bol schopný vyrobiť, udržať a preniesť oheň. Najstarší doklad o „skrotení ohňa“ pochádza podľa M. Eliadeho (1995, s. 26) z obdobia okolo 600-tisíc rokov pred Kristom. Paleolitickí ľudia poznali niektoré mýty, najmä kozmogonické mýty<sup>2</sup> a mýty o počiatku (o pôvode človeka, zveri, smrti a i.). Jestvovali tajné obrady vyhradené výlučne mužom, ktoré sa odohrávali napríklad pred loveckou výpravou. Príkladom takéhoto obradu môže byť napríklad „kruhový tanec“, ktorý zabezpečoval mystickú spolupatričnosť medzi skupinou lovcov a zverou. Lovci si ním chceli uzmierniť dušu zabitého zvieraťa, prípadne zabezpečiť množenie zveri. Takéto tajomstvá odovzdávali dospelí muži dospievajúcim mládencom prostredníctvom iniciačných obradov. Svet a všetko v ňom bolo určitým kozmologickým systémom, v ktorom bol priestor organizovaný okolo „streda sveta“ a rozdelený do štyroch smerov. Dôležitý bol aj priestor neba, ako posvätný priestor, zdroj a sídlo nadľudských bytostí: bohov, duchov. Paleolitické náboženstvo predstavovalo už pomerne zložitú konfiguráciu.

### **Mezolit a neolit**

Kultúry, ktoré sa rozvíjali od 8. tisícročia pred Kristom, keď sa výrazne zmenilo podnebie – koniec ľadovej doby, sa označujú termínom *mezolit* – stredná kamenná doba. Ide o obdobie zdomácnenia prvých zvierat a začiatkov poľnohospodárstva. Má ráz prechodného obdobia medzi dvoma typmi civilizácií – civilizáciou

---

<sup>2</sup> *Kozmogónia* – mytologické rozprávanie o vzniku alebo zrodení sveta a pôvode všetkých vecí.

lovu a zberu (paleolit) a civilizáciou založenou na pestovaní obilnín a chove domácich zvierat (neolit). V odlišných oblastiach trvalo obdobie mezolitu rôzne dlho, až kým nenastalo obdobie spôsobu života, ktoré označujeme ako neolit.

Pre *neolit* – mladšiu kamennú dobu, sú typické ďalšie objavy súvisiace s poľnohospodárstvom – objav povrazov, sietí, háčikov a i. Možno sem zaradiť aj počiatky hrnčiarstva. Pokroky typické pre obdobie mezolitu a následne neolitu znamenajú **koniec kultúrnej jednoty paleolitických civilizácií a začiatok vzniku rozdielov a divergencií, ktorými sa začínajú jednotlivé civilizácie od seba odlišovať**.

Roľníctvo sa vyvinulo v juhovýchodnej Ázii a v Strednej Amerike. Skutočnosť, že človek sa stal výrobcom svojej potravy, významne zmenila jeho správanie. Začal sa usádzať na určitom mieste, musel zdokonaľiť techniku merania času, ktorej počiatky možno nájsť ešte v paleolite. Nastali zmeny v deľbe práce: hlavná zodpovednosť pri zaobstarávaní obživy pripadla od tohto obdobia ženám. Objavenie roľníctva malo veľké dôsledky aj pre vtedajšie náboženstvo. Magická spolupatričnosť človeka a zvierat nahradila magická spolupatričnosť človeka a rastlinstva. Jedlé rastliny sa považovali za posvätné, pretože pochádzali z tela božstva. Úrodnosť pôdy sa spájala so ženskou plodnosťou a ženy tak začali byť zodpovedné za úrodu, lebo poznali tajomstvo stvorenia. Pôda sa často pripodobňovala k žene. Aby človek pochopil, prijal a ovládol prírodné pohromy ohrozujúce úrodu (záplavy, suchá, búrky), transformoval ich do mytologických drám (M. Eliade, 1995). Roľnícke kultúry vytvárali tzv. kozmické náboženstvá, ktoré sa koncentrovali okolo periodickej obnovy sveta. Podobne ako ľudský život, aj kozmické rytmy sa vyjadrovali v termínoch vypožičaných z opisu rastlinného života. Vesmír bol chápaný ako organizmus, ktorý sa periodicky obnovuje. Hlbšie sa rozvíja myšlienka z paleolitu – obnovenie sveta opakovaním kozmogónie. Zmenilo sa aj náboženské vyjadrenie priestoru, pretože usadlý spôsob života podnietil inú organizáciu okolitého sveta ako život kočovný. Od istého obdobia

začali ľudia stavať oltáre a svätyne ako miesta kontaktu s nadľudskými bytosťami. Prvé roľnícke osady vznikli pri vodných tokoch na území Blízkeho východu v období 8-tisíc rokov pred Kristom. V období okolo 7-tisíc rokov pred Kristom nachádzame roľnícke osady na území Grécka, Talianska, v krajinách úrodného polmesiaca, v Sýrii a Palestíne. Obdobie neolitu pretrvalo až do železnej doby, ktorú sprevádzal objav a využitie železa.

Obdobie neolitu, ktorého najdôležitejším znakom je opustenie kočovného spôsobu života a jeho nahradenie usadnutejším spôsobom, je obdobím, v ktorom sa udiali **dve významné skutočnosti** z hľadiska kultúrnych dejín ľudstva:

1. spomínaný koniec kultúrnej jednoty paleolitických civilizácií: jednotlivé civilizácie sa začali od seba odlišovať a ich vývoj začína mať autonómny charakter,

2. z hľadiska historického vývoja edukácie nachádzame v období neolitu počiatky druhej fázy edukácie v prehistorickom období vývoja ľudstva, pre ktorú je typické, že človek začína preberať vedomú zodpovednosť vo výchovnom procese, hoci ešte nie je schopný túto výchovu reflektovať (nie je schopný „teoretizovať“ v zmysle J. Adamsa, 1912).

## 2.2 Výchova a vzdelávanie v civilizáciách starovekého Východu

V súvislosti s tým, že ľudia začali zanechávať prvotný kočovný, neustálený spôsob života a začali sa usídľovať, vznikli prvé prehistorické politické celky a v nich prvé vzdelávacie inštitúcie, v ktorých sa zhromažďovali deti a mladí ľudia a spoločne sa učili. Vzniká **vedomá výchova, ktorá má vedomý cieľ a vedomé prostriedky**, hoci ešte nie je usporiadaná v žiadnej teórii.

V civilizáciách starovekého Východu sa stretávame s prvými systémami skutočnej výchovy a vzdelávania oveľa skôr ako v európskom priestore. Tieto kultúry ovplyvnili európsku kultúru,

najmä grécku. O. Kádner (1923) napríklad uvádza, že grécki filozofi Herodotos a Diodor Sicílsky absolvovali cesty na východ a spoznávali orientálne inštitúcie. Orientálny pôvod má napríklad dekadická číselná sústava, zvieracie bájky, viaceré astronomické a lekárske poznatky.

Podľa S. Wołoszyna (2006) možno systémy výchovy a vzdelávania v najstarších civilizáciách starovekého Východu označiť prívlastkom **filozoficko-morálne**, pretože vychádzali z posvätných kníh, prípadne učení filozofov – moralistov (napríklad Konfucia, Lao-c’a). Texty posvätných kníh boli obsahom výchovy a vzdelávania a bolo treba ich vedieť naspamäť. Toto obdobie možno tiež označiť za obdobie kultúry knihy, prípadne **literárnej kultúry**, ktorá bola presiaknutá morálkou a jej úlohou bolo stabilizovať dané spoločenstvo.

### 2.2.1 Čína

Život, históriu a kultúru Číny ťažko vysvetliť a pochopiť z hľadiska európskeho človeka. Aj medzi orientálnymi národmi je špeciálna. Podľa M. Eliadeho (1997) najstaršie archeologické doklady z Číny pochádzajú zo 6. a 5. tisícročia pred Kristom. V Číne možno sledovať kontinuitu viacerých pravekých kultúr (thajská, tunguzská, turecko-mongolská, tibetská) a upresniť ich prínos pre vytvorenie klasickej čínskej civilizácie. Na druhej strane, vďaka tomu, že čínsky národ vznikol z viacerých etnických kultúr, jeho kultúra tvorí zložitú a originálnu syntézu týchto kultúr. Najstaršie nálezisko *jangšaoskej kultúry*<sup>3</sup> je datované do 5. tisícročia pred Kristom a je považované za **prvú neolitickú kultúru**. Podľa odborníka na

---

<sup>3</sup> Prvá odhalená neolitická kultúra *Jang-šao* bola pomenovaná podľa dediny, kde v roku 1921 vedci pomocou rádiokarbónovej metódy našli maľovanú keramiku. Druhá neolitická kultúra, pre ktorú je charakteristická čierna keramika, bola objavená v Lung-šane v roku 1928.

čínsky pravek Che Ping-tiho (1975, in M. Eliade, 1997), nálezisko však nepredstavuje prvé štádium jangšaoskej kultúry. Archeologické vykopávky dokumentujú niektoré náboženské predstavy týchto kultúr a spôsob ich života.

Prvou, historicky doloženou čínskou dynastiou je dynastia *Siaovcov* (približne 2100 – 1800 pred Kristom). Oveľa viac informácií máme z obdobia dynastie *Šangovcov* (okolo 1751 – 1028 pred Kristom), ktorá je začiatkom bronzovej doby v čínskych dejinách. Táto dynastia podnietila rozvoj kultúry v severnej Číne. Pre obdobie Šangovcov je charakteristické spracovanie bronzu, vznik mestských centier a hlavných miest, vznik vojenskej aristokracie, inštitúcia kráľovstva a začiatky čínskeho znakového písma. Veľmi rozvinuté v tom období bolo čínske stavebníctvo – výstavba vodných diel, zavlažovacích kanálov, vyspelá technika štvorcových hradieb a oporných múrov. Život a kultúra starovekej Číny mala netypický sekulárny charakter. Nenachádzame tu žiadne náboženstvo, prípadne nejakú hlbšiu teologickú líniu, ani žiadne spoločné božstvo. Uctievané boli len prírodné božstvá. Veľký význam mal kult predkov, ktorý bol jednotiacim náboženským prvkom. Ľudia sa k záhrobiu predkov obracali prostredníctvom praktizovania magických obetných rituálov, pre ktoré boli typické aj ľudské obete. Často boli za živa rituálne pochované väčšie množstvá ľudí, najmä zajatcov. Vieru v posmrtný život duše ilustrujú nástroje a potraviny uložené v hroboch. Niektoré keramické predmety uvedených kultúr predstavujú modely malých domov – chatrčí, ktoré slúžili zároveň ako pohrebné urny – domčeky pre duše. Tento silný kult predkov bol zdrojom magicko-náboženskej sily. Pomerne rozvinutá bola praktická morálka a sústava morálnych pravidiel v občianskom živote.

Štát podľa P. Bartha (1925) bol veľkou rodinou na čele s cisárom, hlavou tejto rodiny. Čínsky človek bol od narodenia až po smrť neustále cvičený, poučovaný, kontrolovaný, trestaný touto veľkou rodinou, a to prostredníctvom jej hlavy a úradníkov. Spoločnosť sa delila na vrstvu bohatých a chudobných, resp. tých, čo

vykorisťovali a boli vykorisťovaní. Špecifickou vrstvou bola vrstva úradníkov – učencov (určitý ekvivalent európskej šľachty), ktorá však nevznikala na základe rodovej príslušnosti, ale dosiahnutím vzdelania určitého stupňa. Samozrejme, že sociálno-ekonomický faktor mal aj tu svoj význam, keďže chudobní si nemohli dovoliť absolvovať nákladné a dlhé štúdiá. Okrem toho možno zaznamenať prípady korupcie, keď si vysoký úrad niekto jednoducho „kúpil“, čo znamená, že musel mať dostatok finančných prostriedkov a patriť do vrstvy bohatých. Podľa O. Kádnera (1923) neexistuje žiadny iný národ na svete, ktorý by bol tak prísne kontrolovaný, formovaný starými zvykmi a prejavoval takú slepú oddanosť minulosti. Na druhej strane žiadny národ na svete nie je takým príkladom tesnej, organickej súvislosti medzi výchovou a ostatným kultúrnym a spoločenským životom. Úradníkmi a vládcami v Číne sa mohli stať len tí, ktorí s úspechom absolvovali literárne štúdium, takže možno povedať, že čínsky štát mal akoby školský charakter. Vzdelanosť a literatúra sa však takto dostala do područia verejných činiteľov a neprehľbovala sa. Bola síce rozsiahla, ale plytká. Vzdelaný Číňan neposúval poznanie ďalej, ale zabezpečoval len reprodukciu tradičnej kultúry.

Prax výchovy a vzdelávania v Číne bola veľmi skoro datovaná. Jej počiatky siahajú podľa viacerých zdrojov ešte do polovice 3. tisícročia pred Kristom (P. F. Graves, 1913; O. Kádner, 1923; The New Encyclopedia Britannica, 1997). P. F. Graves (1913) datuje vznik štátnych škôl do obdobia vlády *Ti-k'uo* v rokoch 2432 – 2363 pred Kristom. Už v tom období berie štát do rúk systém výchovy a vzdelávania a hmotne ho podporuje. Čínsky systém výchovy a vzdelávania je typickým príkladom orientálnej výchovy, ktorá si zachovala svoj špecifický charakter bezo zmien niekoľko storočí. Až do roku 750 pred Kristom mal školský systém pod kontrolou štát. Po tomto období sa stal súkromnou záležitosťou a štát mal nad ním kontrolu len prostredníctvom zavedenia prísneho systému skúšok. Tento systém skúšok sa postupne profiloval a definitívnu podobu dostal až v roku 617 po Kristovi.

Staroveká čínska výchova a vzdelávanie slúžili potrebám jednoduchej poľnohospodárskej spoločnosti, ktorej základnou sociálnou jednotkou bola rodina. Možno ju charakterizovať ako formálnu a literárnu, uniformovanú a zároveň socializovanú. Školy boli spočiatku určené len pre chlapcov, pretože čínske ženy podľa tradície nemali duše a boli len otrokyňami mužov. Cieľom výchovy a vzdelávania, ktorá sa realizovala na dvoch stupňoch – elementárnom a vyššom, bolo naučiť sa umeniu posvätného staročínskeho jazyka a literatúry, čo znamenalo ovládať texty posvätných kníh. Tie boli v podstate súborom jednotnej čínskej etiky a kódexom rodinných povinností a rodinnej piety. Za najdôležitejšiu cnosť bola považovaná synovská poslušnosť a špeciálne bola zdôrazňovaná úcta k starším. Zaujímavé je, že toto vedomie etických povinností bolo v čínskom človekovi hlboko zakorenené, ale nevychádzalo z náboženstva. V posvätných knihách nenájdeme príbehy analogické nemravnostiam bohov starých Grékov, ani neprávostiam starých Hebrejov a ich Bohu. Posvätné spisy Číňanov nemajú náboženský charakter, na základe čoho možno usudzovať, že **čínsky systém výchovy a vzdelávania neobsahuje náboženskú dimenziu**. Vyučovanie malo morálny rozmer a podčiarkovalo význam ľudských vzťahov a rodiny ako základu spoločnosti.

Najrozšírenejšími metódami vzdelávania bolo ústne vyučovanie a vyučovanie príkladmi. Náročné čínske znaky sa žiaci učili ich obkresľovaním, teda napodobňovaním. Vyučovanie bolo výlučne mechanické, založené na memorovaní a učení sa nasпамáť, bez uvažovania nad zmyslom textu. **Elementárne vyučovanie** začínalo v 5. alebo 6. roku života chlapca a končilo v 14. až 16. roku, prípadne aj neskôr. Žiaci sa učili čínske znakové písmo a posvätný staročínsky jazyk. Na tomto stupni sa učili len jednoduché, ľudové písmo, ktoré im neumožnilo štúdium vyššej literatúry. V písme sa bolo treba ešte ďalej zdokonaľovať. Charakteristickým znakom bola prísna disciplína a typickým trestom boli údery bam-





busovou palicou.<sup>4</sup> Obsahom **vyššieho štúdia** bolo osvojovanie si písma vyššieho druhu, memorovanie kanonických kníh čínskej literatúry, encyklopedických diel čínskej vzdelanosti a cvičenie v slohových prácach. Absolvovanie vyššieho štúdia oprávňovalo vykonávať úradnícke povolanie, tzv. *mandarinát*. Rozdiel medzi učivom v nižších a vyšších školách bol skôr v jeho rozsahu a úrovni, ako v druhu učiva. V bohatých rodinách rodičia najímali svojim synom aj súkromných učiteľov, ktorí ich učili praktické disciplíny pre bežný život: počty, zemepis, hudbu.

Obsah výchovy a vzdelávania v starovekej Číne mal výrazný sekulárny a morálny charakter. **Cieľom výchovy a vzdelávania** bolo rozvinúť zmysel pre morálnu citlivosť a povinnosť voči ľuďom a štátu. Z hľadiska prístupu k žiakom bol celý systém výchovy a vzdelávania skôr drezúrou ako výchovou v pravom zmysle slova. Išlo o spôsob mechanického učenia a napodobňovania, čo potláčalo rozvoj tvorivosti a originality a vôbec rozvoj osobnosti ako takej. Tento systém výchovy a vzdelávania nebol prepojený s praktickým životom.

Oficiálne štátne kolégiá a školy v 2. tisícročí pred Kristom, v období vlády dynastie Šangovcov, svojím obrovským potenciálom pravdepodobne urýchlili nástup dynastie prvého milénia pred Kristom – dynastie Čouovcov.<sup>5</sup> Okolo roku 1028 pred Kristom porazil vojvoda z Čou posledného kráľa z dynastie Šangovcov. Odôvodnil to tým, že *Pán nebies* mu dal pokyn skončiť so skorumpovanou a nenávidenou vládou. Je to zároveň začiatok slávnej doktríny „*Nebeskeho mandátu*“.<sup>6</sup> Išlo o najdlhšie vládnuce dynastiu Číny

---

<sup>4</sup> Čínsky znak pre slovo *kiao* – učiť, má podobu ruky s palicou.

<sup>5</sup> Dynastie Sia, Šang a Čou tvoria tzv. *Tri dynastie starovekej Číny*.

<sup>6</sup> Táto doktrína hovorí, že na začiatku vládnutia dynastie Čouovcov nebeský boh *Tchien* (Nebo) alebo *Šang-ti* (Najvyšší vládca) mal črty antropomorfného a osobného boha. Sídlil v súhvezdí Veľkého voza uprostred neba. Bol ochrancom dynastie. Kráľ bol jeho synom a ako jediný mu mohol prinášať obete. Existovalo tiež mnoho bohov zeme, ktorí mali svoju hierarchiu: bohovia rodinnej zeme, bohovia dediny, bohovia kráľovskej a panskej pôdy. Kult predkov z obdobia Šan-

(1028 – 256 pred Kristom). Čínska tradičná civilizácia v tom období zaznamenala rozvoj a čínske filozofické myslenie dosiahlo od 8. stor. do 3. stor. pred Kristom svoj vrchol (M. Eliade, 1997).<sup>7</sup> Prestali sa praktizovať rituálne obete a kult predkov, nastala určitá humanizácia čínskej spoločnosti. Pre toto obdobie je typická orientácia na človeka, čo bolo dovtedajšiemu mysleniu cudzie. Obdobie dynastie Čouovcov rozdeľuje *The New Encyclopedia Britannica* (1997) na obdobie *Západného a Východného Čou*.

V období *Západného Čou* (okolo 1028 – 771 pred Kristom) išlo z politicko-ekonomického hľadiska o obdobie feudalizmu, v ktorom jednotlivým feudálnym štátom vládli feudálni vládcovia, ktorí prejavovali úctu kráľovi Čou a oslavovali ho ako „*Syna nebies*“. Pre synov šľachty boli zriaďované školy v hlavnom meste Čou a hlavných mestách jednotlivých feudálnych štátov. Obsah vzdelávania pre šľachtu sa skladal z tzv. „*šiestich umení*“ – znalosť rituálov, hudby, lukostrelby, ovládania dvojkolesového vozíka, čítania a písania, matematiky. Predstavovali niečo, čo v danom období môžeme nazvať „slobodnou výchovou“. Školy pre obyčajných ľudí zriaďoval feudálny štát na dedinách a v osadách a podľa písomných záznamov ich navštevovali muži a ženy po skončení práce na poli. Oddelené štúdiá pre dievčatá boli zamerané predovšetkým na vedenie domácnosti a získanie ženských cností, ktoré zabezpečovali stabilitu rodinného systému.

---

govcov pretrval, ale urnu – dom, nahradila tabuľka, ktorú syn ukladal do chrámu predkov. Obetovanie ľudí, doložené v kráľovských hroboch z obdobia Šangovcov, sa prestalo úplne praktizovať. Vesmír v chápaní čínskeho človeka je stredom všetkého a je ohraničený štyrmi pólmi. Nebo je okrúhle a zem štvorcová. Nebo prikrýva zem ako guľa. Čína sa nachádza v strede sveta, hlavné mesto v srdci kráľovstva a kráľovský palác v strede hlavného mesta. Preto práve v Chráme nebies v Pekingu dostávali cisári nebeský mandát a prinášali výročné obety (por. M. Eliade, 1997; J. Bowker, 2004).

<sup>7</sup> V tom období boli spísané a vydané klasické knihy. Došlo k desakralizácii písomníctva, ktorého pôvodný cieľ: usporiadať vzťahy zem – nebo, boh – ľudia, nahrádzajú genealogické a dejepisecké záujmy. Písomníctvo sa začína stávať prostriedkom politickej propagandy (M. Eliade, 1997).

*Obdobie Východného Čou (770 – 256 pred Kristom)* bolo typické sociálnymi zmenami, ktoré spôsobil rozpad feudálneho poriadku, nedodržiavanie tradičného zákona, rozmach miest a mestskej civilizácie a rozvoj obchodu. Nestabilita a zložité problémy boli výzvou pre študentov, ktorí žiadali rôzne nápravy. Ako sme už spomenuli, od roku 750 pred Kristom sa systém výchovy a vzdelávania stal súkromnou záležitosťou. Absencia centrálnej kontroly napomohla rozvoju nezávislého a tvorivého myslenia. To bolo predpokladom vzniku jedného z najtvorivejších období v čínskej histórii výchovy a vzdelávania. Tzv. „*Sto škôl filozofov*“ (sto myšlienkových škôl) súperilo navzájom, aby vysvetlili svoje stanoviská a návrhy na dosiahnutie šťastného spoločenského a politického poriadku. Niektorí žiadali návrat k učeniu mudrcov, iní hľadali lepšie podmienky prostredníctvom radikálnych zmien. Medzi hlavné školy myslenia v tom období patrili *konfucianizmus*<sup>8</sup> s dôrazom najmä na jednotu poznania a cnosti, na cvičenie pamäti a duševnú koncentráciu, *taoizmus*<sup>9</sup> (zdôrazňuje intuitívne poznanie pravdy

---

<sup>8</sup> Zakladateľom konfucianizmu bol *Konfucius* (asi 551 – 479 pred Kristom). Žil v období anarchie, nespravodlivosti a biedy. Vnímajúc neľahkú situáciu bežného človeka pochopil, že jediným východiskom z tejto situácie je radikálna reforma vlády, ktorú by mali uskutočniť osvietení vodcovia. Nepodarilo sa mu získať významnejšie postavenie, a tak svoj život zasvätil vyučovaniu a stal sa súkromným učiteľom. Mal úspech u svojich žiakov, no pred svojou smrťou bol presvedčený, že jeho učenie stroskotalo. Jeho žiakom sa však podarilo preniesť podstatu jeho učenia z generácie na generáciu a 250 rokov po jeho smrti sa konfucianizmus stal štátnou politickou líniou riše a predstavitelia konfucianizmu boli poverení jej spravovaním. Toto obdobie trvalo nasledujúce dve tisícročia.

<sup>9</sup> Podľa M. Eliadeho (1997) konfucianizmus a taoizmus sú dve nezlučiteľné učenia. Podľa učenia *Lao-c' a* (asi 600 pred Kristom) – taoizmu, treba žiť v ústraní a anonymite, mimo verejného života a pohádať poctami, čo je presným opakom „dokonalého človeka“ podľa Konfucia. Podľa tradície pôsobil Lao-c' istý čas na dvore Čouovcov ako archivár, no znechutený úpadkom kráľovského rodu sa zriekol tohto miesta a vybral sa na Západ. Na žiadosť svojho dôstojníka spísal dielo v dvoch častiach, v ktorom vyložil svoje myšlienky o *Tau* a *Te*. Vzniklo slávne dielo *Tao te t'ing*, obsahujúce vyše 5000 znakov, ktoré je najzáhadnejším textom celej čínskej literatúry. Dielo kritizuje a odsudzuje konfucianizmus a kľúčom

na základe ponorenia sa do seba samého), *mohizmus*<sup>10</sup> (zdôrazňuje vedecké vzdelávanie na základe logiky a skúsenosti) a *legalizmus* (vychádza zo zásad konfucianizmu, ale hlása nevyhnutnosť dodržiavania správnych zásad detailne vypracovaných zákonodarstvom). Žiadna z týchto škôl nemala výraznú prevahu. Školy mali svojich nasledovníkov a stúpcov, ktorí mali vlastné vyučovacie programy, na základe ktorých prebiehali intelektuálne diskusie. Najaktívnejší v zakladaní súkromných škôl bol Konfucius a jeho stúpenci, avšak aj taoisti, mohisti a legalisti odovzdávali a rozvíjali svoje myslenie prostredníctvom inštitucionálneho vyučovania.

Ďalšou výzvou pre edukačnú činnosť bola prax sporiacich sa feudálnych štátov, ako získať čo najväčší počet študentov, ktorí by jednak slúžili ako zdroj nápadov na zvyšovanie prosperity daného štátu a zároveň tak získali rešpekt a duchovnú úctu, pretože rešpekt k učencom mal v Číne uznávanú tradíciu. Obdobie politickej nestability a sociálneho rozpadu bolo tak obdobím slobodnej a tvorivej intelektuálnej aktivity. Vedomie dôležitosti a zodpovednosti rozvíjalo u študentov tradíciu sebaúcty a odvážneho kriticismu.<sup>11</sup>

Učenie „Sto škôl“ a administratívne záznamy feudálnych štátov znamenali značný rozvoj literatúry a písomníctva a v dôsledku toho vznikla potreba vzdelávania. Klasické obdobie Číny – obdobie Východného Čou, zanechalo v intelektuálnom a duchovnom dedičstve neoceniteľné hodnoty. Jeho vzdelanci navrhli teórie štátu, teórie sociálneho a osobného života, ktoré ovplyvnili Čínu a vý-

---

k etike je podľa neho jednoduchosť. Taoista nikdy nezasahuje do chodu vecí, pretože „nebeská cesta“ je umenie víťaziť bez boja.

<sup>10</sup> Jeho tvorcom bol *Muo Ti* (pravdepodobne 500 – 396 pred Kristom). Cieľom tohto hnutia bolo napomáhať všeobecnému blahu a bojovať proti zlu. Každú teóriu a každé praktické opatrenie bolo treba hodnotiť podľa toho, či bráni alebo napomáha blahobytu a rastu obyvateľstva.

<sup>11</sup> To bola tradícia, ktorú mal na mysli Konfucius, keď povedal, že vychovávaná osoba nie je nástrojom na zneužívanie, a tiež jeho pokračovateľ *Meng-c'*, keď povedal, že veľký muž je muž zásad, ktorého bohatstvo a postavenie neprivedú ku korupcii, ktorého bieda a nezákonnosť nedokážu zmeniť a ktorého moc a sila nemôžu ohnúť.

chodnú Áziu, ako aj gréckych filozofov tohto obdobia v západnom svete.

### **Konfucius (okolo 551 – 479 pred Kristom) a jeho edukačný koncept**

Čínske pedagogické myslenie najvýraznejšie ovplyvnil Konfucius, ktorý sa okrem iného zaoberal filozofiou a otázkami výchovy. Mnohými svojimi myšlienkami sa približuje k učeniu Ježiša Krista a viacerých humanistov, napríklad J. A. Komenského. Konfucius ešte pred Platónom a Aristotelom sformuloval niektoré myšlienky v oblasti teórie výchovy. Jeho typickým krédom bolo: „Komentujem, vysvetľujem staré spisy; netvorím nové. Verím v starých učencov a milujem ich.“ Konfucianizmus je podľa M. Cipra (2002) nevyhnutným prvkom ľudskej histórie, ktorý zabezpečoval jej kontinuitu na ázijskom kontinente.

Šieste až piate storočie pred Kristom bolo obdobím vlády Čouovcov a z politického a sociálneho hľadiska bolo veľmi nepokojné. Vrcholil rozpad ríše v jej feudálnej podobe a vznikali nové triedy poľnohospodárov (vlastníkov pôdy), remeselníkov a obchodníkov. Ako sme už uviedli, rozpadol sa systém vzdelávania a výchovy, ktorý zabezpečoval štát, obdobie politickej nestability a sociálneho rozpadu však vytvorilo priestor pre slobodnú a tvorivú intelektuálnu aktivitu. Konfucius vytvoril ideológiu, ktorá poskytovala nové možnosti pre mužov, ktorí mali záujem o múdrosť a spravodlivosť. Pokúšal sa vychovať mladých mužov, ktorí sa okolo neho zomkli. Svojich žiakov si nevyberal podľa sociálneho pôvodu, ale podľa schopnosti študovať. Chcel reformovať nezdravé praktiky vo vtedajšom systéme. Bol nespokojný s praxou dedenia, prípadne kupovania štátnych úradníckych funkcií. Práve vo výchove videl prostriedok, ako dosiahnuť poriadok a spravodlivosť v celom čínskom cisárstve. Zamýšľanú reformu sa mu však nepodarilo zrealizovať.

Pre Konfucia vládnuť znamenalo vychovávať ľudí; vychovávať iných však znamenalo vychovávať seba. Ideálne knieža podľa neho

vládne prostredníctvom vlastných cností. Najvyššou cnosťou podľa Konfucia je ťažko preložiteľný pojem „ren“ alebo „žen“ – láska, altruizmus, dobrota, ľudskosť. Tento pojem má pozitívny aspekt: Rob druhým to, čo chceš, aby druhí robili tebe, a negatívny aspekt: Nerob iným to, čo nechceš, aby oni robili tebe. Tieto vety nájdeme oveľa neskôr v učení Ježiša Krista, ktoré je spísané v evanjeliách. Označujeme ich ako zlaté pravidlo správania (Mt 7, 12; Lk 6,31). Obsahom Konfuciovho učenia bolo šesť klasických diel: *I-t'ing* (Kniha premien), *Š'-t'ing* (Kniha ód), *Šu-t'ing* (Kniha dokumentov), *Li-t'ing* (Kniha zvykov), *Jüe-t'ing* (Kniha hudby) a *Čchun-čchiou* (Anály jar a jeseň). Konfucius upravoval obsah týchto kníh a interpretoval ich v súlade s vlastnými etickými princípmi. Svojich žiakov viedol k úcte k starobe a starým ľuďom a tiež k synovskej úcte.

Konfuciovo eticko-pedagogické myslenie podľa M. Cipra (2002) možno nájsť v štyroch knihách zostavených jeho žiakmi, ktorí v nich nechali „prehovoriť“ svojho učiteľa, podobne ako Plátón a Xenofón sprítomňovali svojho učiteľa Sokrata. Konfucius žiadal od svojich žiakov, aby sa starali o mentálne postihnutých, aby sa k nim správali láskavo a zabezpečovali im všetky duchovné a materiálne potreby.

Prvá z týchto kníh *Ta-süe* (Veľká náuka), hovorí o zdokonaľovaní samého seba a jej autorom je Konfuciov žiak Šen-c. Druhú knihu *Čung-jung* (Nemennosť stredy), zostavil Konfuciov žiak a vnuk C'-s' a snažil sa v nej opísať metafyzické princípy Konfuciovej doktríny, založenej na prirodzenosti človeka a večných zákonoch sveta. Najznámejšia je tretia kniha *Lun-jü* (Filozofické rozhovory),<sup>12</sup> ktorá obsahuje základ Konfuciovho učenia a je veľkou učebnicou morálky. Práve táto morálka bola dlhé storočia vštepovaná čínskemu národu, až sa s ňou stotožnil a vtlačila mu špecifický znak disciplinovanosti a poslušnosti k autoritám. V pr-

---

<sup>12</sup> Knihu preložili do češtiny V. Lesný a J. Průšek pod názvom *Hovory Konfuciovy*.

vej kapitole tejto knihy Konfucius hovorí: „Je potrebné, aby deti mali synovskú oddanosť v otcovskom dome a bratskú úctivosť navonok. Je potrebné, aby boli opatrné vo svojom správaní, úprimné a pravdivé vo svojich slovách voči všetkým ľuďom, ktorých majú milovať celou svojou silou a veľkosťou svojho citu, a pridržať sa najmä cnostných osôb. A v prípade, že sa dobre zhostia svojich povinností, a majú ešte dosť zvyšných síl, majú sa venovať tomu, aby ozdobili svojho ducha štúdiom a získali vedomosti a schopnosti.“ (Podľa M. Cipra, 2002, s. 14) Štvrtá kniha *Meng-c'* je pomenovaná podľa mena Konfuciovho žiaka a najväčšieho pokračovateľa a obsahuje jeho učenie. Na rozdiel od predchádzajúcej knihy rozhovorov používa v boji proti zlu aj metódu irónie.

Konfucius vždy spájal morálku s výchovou. Dokonalý človek – *tün-c'* – má byť dobrotivý, nesebecký a spravodlivý. Skutočnú morálku by si podľa neho mali osvojiť najmä vládcovia. Treba vykonávať obete a tradičné rituály, pretože sú súčasťou života „dokonalého človeka“. „Dokonalý človek“ musí dbať predovšetkým na konkrétny ľudský život prežívaný na zemi a v danej chvíli. Mravnú a politickú reformu, ktorú vypracoval Konfucius, možno označiť za totálnu výchovu, ktorá je schopná premeniť obyčajného jednotlivca na „dokonalého človeka“ (M. Eliade, 1997). Podľa Konfucia ušľachtilosť a vznešenosť nie sú vrodené, ale získavajú sa výchovou. Človek sa stane šľachetný vďaka disciplíne a niektorým prirodzeným postojom. Vlastnosti príznačné pre ušľachtilosť sú dobrotu, múdrosť a odvaha. V rozvíjaní vlastných cností spočíva najvyššie uspokojenie. Ten, kto je naozaj dobrý, nie je podľa Konfucia nikdy nešťastný; pravým poslaním človeka je však vládnuť. Podľa Konfucia, podobne ako podľa Platóna, je umenie vládnuť jediným prostriedkom na zabezpečenie mieru a šťastia väčšiny.

Obdobie kultúrneho rozmachu vystriedalo obdobie absolutizmu počas vládnutia dynastie *Čchinovcov a Chanovcov*. Absolutistická vláda *Čchinovcov* trvala od roku 221 do roku 206 pred Kristom. Oficiálnu politickú podporu získalo učenie legalizmu. Cisár, ktorý



... ušľachtilosť a vznešenosť nie sú vrodené, ale získavajú sa výchovou. Človek sa stane šľachtyný vďaka disciplíne a niektorým prirodzeným postojom. Vlastnosti príznačné pre ušľachtilosť sú dobrota, múdrosť a odvaha. V rozvíjaní vlastných cností spočíva najvyššie uspokojenie. Ten, kto je naozaj dobrý, nie je podľa Konfucia nikdy nešťastný; pravým poslaním človeka je však vládnuť. Podľa Konfucia, podobne ako podľa Platóna, je umenie vládnuť jediným prostriedkom na zabezpečenie mieru a šťastia väčšiny... (s.87)



sa dal oslovovať ako „vznešený cisár začiatku“, nahradil feudálny systém centralistickou monarchiou. Politika čínskej dynastie bola založená na striktných úradných princípoch zdôrazňujúcich silný štát s centralizovanou administratívou. Vládna politika bola taká odlišná od predchádzajúcej, že učenci ju otvorene kritizovali a vyzdvihovali príklady starovekých mudrcov. Na radu ministra práva cisár skoncoval s touto kritikou, a keďže chcel, aby bol považovaný za zakladateľa Číny, rozhodol sa skončiť s jej minulosťou. Dal spáliť historické knihy a zakázal uctievanie posledných vládcov. Bolo zozbieraných a spálených veľké množstvo kníh a mnohí učenci boli popravení. Napriek odsúdeniahodnému páleniu kníh a perzekúcii učencov, dynastia Čchinovcov položila základy zjednotenej ríše a vytvorila predpoklady, aby po nej nasledujúca dynastia upevnila pozíciu a silu monarchie doma aj v zahraničí. Snaha o zjednotenie vo výchove a vzdelávaní priniesla reformu a zjednodušenie písaného textu a prijatie štandardizovaného písma zrozumiteľného v celej krajine. Bol urobený aj prvý krok k zjednoteniu používaných kníh pre elementárne školy. Vynájdenie štetca na písanie, ktorý bol vyrobený z vlasov, a vynájdenie atramentu viedlo k nahradeniu nepohodlného rydla a bambusu.

Vzdelaná dynastia *Chanovcov* (206 pred Kristom – 220 po Kristovi) vrátila vládnu politiku v mnohom do obdobia jej predchodcov. Najvýznamnejšou zmenou bol prechod od legalizmu ku konfucianizmu. Zakázané knihy začali byť vysoko hodnotené a klasika sa stala jadrom vzdelávania. Veľké úsilie bolo vynaložené na nájdenie zakázaných kníh a objavenie kníh a rukopisov, ktoré učenci ukryli na tajných miestach. Začali sa opäť vydávať a kopírovať knihy. V období dynastie Chanovcov bolo zjednodušené čínske písmo, lebo počet znakov sa od jeho vzniku strojnásobil. Štúdium textov a ich interpretácia učencami z dynastie Chanovcov dala nový význam štúdiu klasiky. Táto renesancia vzdelávania stimulovala výrobu papiera, ktorý bol objavený začiatkom 2. storočia po Kristovi.

### **Exkurz: História výroby papiera**

*História výroby papiera siaha do Egypta, kde už v 18. storočí pred Kristom Egypťania zaznamenávali svoje myšlienky na zložitú upravovanú trstinu (lyko). Jeho pomenovanie pochádza z názvu rastliny Gyperus papyrus, ktorá rástla v oblastiach povodia Nílu. Koncom antiky sa nástupcom papyrusu stal pergamen. Názov vznikol v Malej Ázii v meste Pergamon. Pergamen sa vyrábala jednoduchou technológiou z tel'acej, ovčej alebo kozej kože. Mal oveľa lepšie vlastnosti ako papyrus a pre ľahkú dostupnosť sa vyrábala v rôznych častiach sveta. Každá kultúra ho niečím zdokonalila, byzantskí kráľovia ho napríklad prifarbovali. V ranom stredoveku vyrábali pergamen mnísi v kláštoroch, neskôr ho začali manufaktúrne vyrábať tzv. pergamenári. Pergamen bol nahradený papierom až v 12. storočí po Kristovi.*

*Kolískou výroby papiera je Čína, kde si v roku 105 po Kristovi dal Číňan Cchai Lun patentovať jeho výrobu na cisárskom dvore. Papierovinu vyrábala z hodvábného odpadu, do ktorého pridával kôru stromov, lyka, konope a zvyškov rybárskych sietí. Čína dlho utajovala tajomstvo výroby papiera, no nakoniec sa postup jeho výroby dostal do Európy a okolo roku 1150 sa papier začal vyrábať v Španielsku. V 15. storočí už úplne vytlačil pergamen. Nový význam začal mať papier, keď okolo roku 1450 vynášiel Johanes G. Guttenberg knihtač. Na Slovensku sa papier začal vyrábať v 16. storočí. Prevratom vo výrobe papiera bolo od roku 1844 používanie dreva ako základnej suroviny.*

Kritické skúmanie starých textov vyvolalo vznik a praktizovanie **kritického myslenia** oveľa skôr ako v Európe. Do slávnej dynastie Chanovcov patrili mnohí historici, filozofi, básnici, umelci a ďalší učenci. Za zmienku stojí *Ssu-ma Čchien*, autor monumentálnej histórie Číny od raného obdobia až do 1. storočia pred Kristom, čo mu medzi najvyššími vzdelancami vyslúžilo titul „otec čínskej histórie“. Vynikajúca literátka *Pan Chao* bola nazvaná dvornou poetkou. Bibliografi zbierali a vydávali staroveké texty a označo-

vali ich ako klasiku. Bol napísaný prvý slovník čínskeho jazyka. V súvislosti s objavením a interpretáciou starovekých textov, ktoré boli prevažne prácou učencov konfucianizmu, sa čínski študenti stále viac identifikovali s konfucianizmom. Väčšina vládcov z dynastie Chanovcov udelila oficiálne povolenie konfucianizmu ako základnej politickej línie. Toto povolenie však nebolo pokusom o elimináciu iných škôl myslenia. Na národnej a lokálnej úrovni existovalo veľké množstvo rôznych škôl. Pokračovala narastajúca aktivita v súkromnom školstve a väčšina štúdií klasiky a krásnej literatúry prebiehala v súkromných školách. Značný vplyv v krajine a v zahraničí mali vyššie centrá vzdelávania, v ktorých bolo zapísaných okolo 30 000 študentov. Jadrom kurikula sa stala klasická literatúra, bola v ňom však zahrnutá aj hudba, rituály a lukostreľba. Tradícia všestrannej výchovy a vzdelávania v šiestich umeniach nezanikla a bola obnovená.

Obdobie dynastie Chanovcov bolo územnou expanziou a rastom obchodu a kultúrnych vzťahov, čo spôsobilo objavenie sa a následne zavedenie budhizmu. Prvé informácie o budhizme sa dostali do Číny pravdepodobne prostredníctvom obchodníkov, poslov a budhistických mníchov. Začiatkom 1. storočia po Kristovi čínsky vládca poslal do Indie misiu, aby zistila viac poznatkov o budhizme a priniesla budhistickú literatúru. Následne indickí misionári a čínski učenci preložili budhistické knihy a ďalšie spisy do čínštiny. Indickí misionári nielen kázali novú vieru, ale priniesli tiež nové kultúrne vplyvy. Indické matematické a astronomické názory a poznatky v oblasti medicíny obohatili čínske poznanie. Budhistické a indické vplyvy ovplyvnili aj čínske umenie a architektúru. Hinduistické duchovné piesne sa stali súčasťou čínskej hudby.

Hoci budhizmus bol zavedený oficiálne, nebol svojím učením prítlačlivý pre bežných ľudí. Aj učenci dynastie Chanovcov preferovali a študovali starovekú čínsku klasiku. Boli pod vplyvom učencov konfucianizmu, ktorí venovali malú pozornosť učeniu budhizmu s jeho ľahostajnosťou k praktickým otázkam morálky a politického života. Navyše stanovisko budhizmu na zlo, obhajo-

vane celibátu a útek od pozemskej reality boli cudzie čínskej tradícii. K štúdiu budhizmu viac inklinovali učenci taoizmu, pretože v ňom nachádzali podobnosť s ich vlastným spirituálnym odkazom. Niektorí z nich pomáhali aj pri preklade budhistických kníh, no títo učenci neboli v centre pozornosti Chanovcov. Po páde dynastie Chanovcov nasledovalo niekoľko storočí rozdelenia, konfliktov a vonkajších invázií. Čína bola rozdelená až do konca 6. storočia po Kristovi. V tom období budhizmus získal podporu obyvateľov Číny. Literárne úsilie čínskych mníchov produkovalo čínsku budhistickú literatúru, čo spôsobilo začiatok procesu, ktorý transformoval cudzie prvky do čínskeho náboženstva a systému myslenia. Učenie budhizmu podľa J. Bowkera (2004) dosiahlo v Číne svoj vrchol za vládnutia dynastie *Tchang* (618 – 907 po Kristovi).

Zaujímavý je **systém štátnych skúšok**, ktorý sa v Číne profiloval po zmene charakteru systému výchovy a vzdelávania zo štátneho na súkromný od roku 750 pred Kristom. Tento systém dostal definitívnu podobu až v roku 617 po Kristovi a pretrval až do roku 1904, keď bol vydaný nový skúšobný poriadok. Štvorstupňový systém skúšok bol vyvrcholením vyššieho stupňa vzdelávania, ktoré bolo zamerané na prípravu na úradnícke povolanie – *mandarinát*. Úradnícke miesta boli obsadzované výlučne úspešnými absolventmi najvyššieho stupňa. Okrem prijímacích skúšok medzi elementárnym a vyšším stupňom vzdelávania existoval štvorstupňový systém skúšok s konkrétnymi názvami a právami.

Skúšky prvého stupňa sa obyčajne vykonávali v každom okrese raz za tri roky pod kontrolou literárneho kancelára, ktorý mal právo kontroly nad celou provinciou. Skúška obsahovala tri písomné úlohy, z ktorých jedna bola poetická. Adepti vykonávali skúšku v malých miestnostiach – celách a obstálo v nej približne dvadsať percent študentov. Niektorí opakovali skúšku štyri aj päťkrát. Kto obstál v prvej skúške, získal určité privilégia a bol označený ako *Kvitnúci talent*. Prvá skúška zodpovedala bakalareátu v európskom školskom systéme. Aj druhý stupeň skúšky sa vykonával každé tri roky. Bol ešte prísnejší a úspešný absolvent mal právo nosiť

na čiapke prišitý pozlátený gombík, čo predstavovalo mandarínsku hodnosť. Tento stupeň mohol zodpovedať licenciátu v európskom stredovekom školskom systéme. Nasledoval tretí stupeň skúšky, ktorá sa vykonávala len v hlavnom meste. Jej absolventi získali označenie *Zrelý na službu* a prístup k všetkým vyšším úradom. Skúšky trvali 30 dní a zúčastňovali sa na nich adeпти nezávisle od veku, takže niekedy sa zišli aj tri generácie. Najvyššia skúška sa vykonávala v cisárskej rezidencii a jej absolvovanie zabezpečovalo členstvo v cisárskej akadémii. Nazývala sa poeticky *Les maliarskych štetcov*. Bola zriadená až v 9. storočí po Kristovi. Bohužiaľ, pri skúškach často prichádzalo ku korupcii a vláda predávala mandarínske odznaky. Takéto poriadky sa nepáčili Konfuciovi, nemal však kompetenciu zmeniť systém, prípadne uviesť veci na správnu mieru. Uvedený systém mal niekoľko výhod, ale aj nevýhod. M. Cipro (2002) ako výhodu uvádza, že systém zabezpečoval výber najpripravenejších úradníkov bez ohľadu na ich sociálny pôvod a mal prednosť aj v tom, že upevňoval duchovnú a kultúrnu jednotu celej ríše. Skúšky mali vždy rovnakú úroveň a na adeptov kladli rovnaké nároky. Ako nevýhodu uvádza, že systém v priebehu storočí skostnatel, až sa nakoniec stal symbolom byrokratického formalizmu. Najväčšou nevýhodou však podľa nás je, že prostredníctvom tohto systému udržiavali jednotlivé vládne dynastie kontrolu nad svojim úradníckym aparátom a všetkým obyvateľstvom Číny. Systém skúšok slúžil na politické a mocenské ovládnutie celej ríše, čím bol celý čínsky systém výchovy a vzdelávania spolitizovaný.

Čínsky systém výchovy a vzdelávania svojou strnulosťou a konzervativizmom má veľkú zásluhu na tom, že Čína si až do konca 19. storočia zachovala nacionálny charakter a typický učenecký charakter svojich úradov. Práve títo učenci – úradníci, ktorí zastávali vysoké politické posty, prijímali nezmenený vzdelávací obsah a spôsobili silný konzervativizmus a zastavenie kultúrneho vývoja čínskeho národa a jeho izoláciu. Čínski úradníci považovali všetky cudzie vplyvy za „barbarské“. Počiatky vplyvu západných kultúr v Číne nájdeme až v 19. storočí počas dynastie *Čchingovcov*

(1644 – 1911). Po ponižujúcej „ópiovej vojne“ s britskou armádou v rokoch 1838 – 1842 štát a učitelia navrhli veľkú rekonštrukciu edukačného systému a mali záujem rozvíjať nové oblasti: cudzie jazyky, vedu a techniku. Tomu napomáhali náboženské a obchodné snahy misionárov. Až po prvej čínsko-japonskej vojne (1894 – 1895)<sup>13</sup> bola skutočne priznaná potreba modifikácie výchovno-vzdelávacieho systému a Čína sa začala orientovať na európsky spôsob výchovy a vzdelávania. V roku 1898 cisársky edikt zrušil starý systém výchovy a vzdelávania a bol prisľúbený nový systém a tiež konštituovanie univerzity v Pekingu. Palácová revolúcia zabránila realizácii schválených návrhov. Aj keď v nej zvíťazila konzervatívna strana vedená cisárovnou, tá uznala, že politický, kultúrny a sociálny pokrok v Číne nebude možné rozvinúť, ak nenastanú zmeny v systéme výchovy a vzdelávania. Po dobytí Pekingu Japoncom v roku 1901 bola opäť nastolená reformná vláda, prebehla reorganizácia armády a štátnej správy, bola vyhlásená ústava a prijatý japonský model školského systému. V roku 1904 bol vydaný nový skúšobný poriadok, ktorý sa však realizoval až v roku 1910, keďže nebolo dost' schopných učiteľov a nemal kto skúšať. V roku 1906 bolo zriadené Ministerstvo osvet, ktoré malo reorganizovať systém výchovy a vzdelávania tak, že mal ostať zachovaný jeho nacionálny charakter. V roku 1909 bolo vydané ministerské nariadenie, podľa ktorého bol každý kantón povinný zriadiť aspoň 100 elementárnych škôl pre 5000 žiakov a postupne začali vznikať odborné a dievčenské školy a tiež prvé vysoké školy s cudzími vyučovacimi jazykmi (lekárska škola v Šanghaji a technická v Čing-tau s vyučovacím jazykom nemeckým, technická vysoká škola v Pekingu s vyučovacím jazykom anglickým, reorganizovaná bola čínska univerzita v Pekingu). Ďalšie politické revolúcie a vnútorné boje, nedostatok finančných prostriedkov, ale

---

<sup>13</sup> Išlo o konflikt medzi čínskou dynastiou Čching a japonskou dynastiou Medži o nadvládu nad územím Kórejského polostrova. Konflikt skončil porážkou Číny.

aj čínsky konzervativizmus znemožňovali realizáciu reformy systému výchovy a vzdelávania v Číne. Revolúcia v roku 1911 zvrhla dynastiu Čchingovcov, bola vyhlásená republika a zriadená republikánska forma vlády. Vláda v tom čase opustila tradičný spôsob výchovy a vzdelávania a prevzala nové modely edukácie z Európy, Ameriky a Japonska.

### ***Exkurz: Pekinská univerzita***

*Pekinská univerzita vznikla v roku 1898 a je jednou z najstarších univerzít v Číne. Jej pôvodný názov bol Cisárska univerzita v Pekingu. Bola prvým univerzitným komplexom v Číne a jej zriadenie znamenalo začiatok moderných dejín čínskeho vysokého školstva. V roku 1912, rok po revolúcii, dostala svoj súčasný názov. Od konca 20. storočia je Pekinská univerzita podporovaná vládou s cieľom, aby sa z nej stala univerzita svetovej úrovne 21. storočia. Univerzita sa skladá z 30 fakúlt a 12 ústavov s 93 špecializáciami pre postgraduálnych študentov, 199 špecializáciami pre študentov v magisterskom stupni štúdia a 173 špecializáciami pre študentov v doktorandskom stupni štúdia. Má 216 výskumných ústavov a centier a 2 národné technické výskumné centrá. Podľa neúplných štatistík v nej študovalo okolo 400 akademikov Čínskej akadémie vied a Čínskej technickej akadémie.<sup>14</sup>*

## **2.2.2 India**

Zdá sa, že civilizácia na brehoch Indu bola plne rozvinutá už v roku 2500 pred Kristom. Dokumentujú to vykopávky dvoch opevnených, pravdepodobne hlavných miest – Harappa a Mohendžodáro, ktoré odhalili svetu pomerne vyspelú teokratickú civilizáciu, typickú svojou uniformitou a statickým charakterom (M. Eliade, 1995). V priebehu asi tisícročnej histórie harappskej civilizácie

---

<sup>14</sup> Informácie sú prevzaté z internetovej stránky: <<http://chinaeducenteroku.com/en/university/pku.php>>

nebadať žiadnu výraznú zmenu. Uniformitu a kultúrnu kontinuitu možno vysvetliť tým, že zriadenie spočívalo na istom druhu náboženskej autority. Harappské náboženstvo je významné vzhľadom na svoje vzťahy k hinduizmu. Doteraz nie je vedcom jasný zánik tejto civilizácie a jej dvoch hlavných miest. Príčiny zániku môžu byť viaceré (záplavy, sucho, zemetrasenie). Nesporne však jednou z nich je prienik indoiránskych kmeňov zo strednej Ázie – *Árijcov*<sup>15</sup> – smerom na východ začiatkom 18. storočia pred Kristom, kde začali vytvárať osady a obývať územie „Siedmich riek“. Obsadenie územia Árijcami vyvolalo veľký syntetizujúci proces, ktorý vyústil do vzniku hinduizmu.<sup>16</sup> Árijci prišli do konfliktu s pôvodnými neárijskými kmeňmi, označovanými aj ako *dásovia*.<sup>17</sup> Postupne zničili opevnené mestá a v priebehu 15. – 8. storočia pred Kristom sa rozšírili po celom území a založili kráľovstvo. Pôvodná civilizácia Indu bola zlikvidovaná, prípadne podrobená Árijcami. Árijci nemali mestá a nepoznali písmo. Mali rozvinuté tesárstvo, kováčstvo a pracovali s bronzom. Železo začali používať až v 11. storočí pred Kristom. Podmanenie Indie Árijcami sa uskutočňovalo v procese symbiózy a asimilácie a neskôr viedlo ku hinduizácii. Náboženská a kultúrna jednota Indie bola výsledkom dlhého radu syntéz uskutočňovaných v znamení básnikov – filozofov a ritualistov védského obdobia.

Podľa J. Bowkera (2004) dominantným árijským náboženstvom

---

<sup>15</sup> Indoiránske kmene sa v období stretnutia s pôvodnými obyvateľmi územia Siedmich riek označovali ako *airja* (v avestskom jazyku), prípadne *árja* v sanskrte, čo znamenalo „urodzený človek“ (M. Eliade, 1995).

<sup>16</sup> Názov *hinduizmus* dostalo zoskupenie náboženstiev existujúcich v Indii až začiatkom 19. storočia. Slovo pochádza z perzského *hindu*, prípadne sanskrtského *sindhu* vo význame rieka, čo poukazuje na obyvateľa okolia rieky Indu a znamená indický (J. Bowker, 2004; J. S. Hawley, 2006). Neexistuje konkrétne náboženstvo, ktoré by sme mohli označiť slovom hinduizmus. Hinduizmus zastrešuje všetky viery a náboženské praktiky hinduistov, ktoré sa v dejinách vyvíjali. Majú mnoho spoločných prvkov, ale ich praktické vyjadrenia a prejavy sú rôzne.

<sup>17</sup> *Dása* znamená otrok a naznačuje osud príslušníkov podrobenej harappskej civilizácie.



v období približne od 15. – 10. storočia pred Kristom je *védске náboženstvo*<sup>18</sup>, od začiatku 1. tisícročia pred Kristom je dominantným *brahmanizmus* a od 5. storočia pred Kristom túto štafetu prevzal *budhizmus*.<sup>19</sup> Védске náboženstvo je založené na obeti a posvätných textoch známych ako *véd* alebo *véda*, čo doslova znamená vedenie, posvätné poznanie. Indovia ich nepovažovali za ľudské texty, ale verili, že je v nich večná pravda, ktorú zjavili bohovia prostredníctvom kňazov. V období okolo 5. storočia pred Kristom nastali v Indii významné zmeny. V politicko-spoločenskej oblasti sa definitívne sformovala sociálna stratifikácia hinduistického obyvateľstva. Vyprofilované vrstvy obyvateľstva sa zadelili do prísneho systému štyroch hlavných kást brahmansko-hinduistického systému: kasty *brahmanov* tvorila vrstva intelektuálov (kňazi, sudcovia, učitelia, lekári), kasty *kšatrov* tvorila šľachta a vojaci, kasty *vaišov* tvorili roľníci a obchodníci a kasty *šúdrov* – najnižšiu zo štyroch tradičných kást, tvorili neárijské kmene (dásovia). Príslušníci nižších kást museli rešpektovať príslušníkov vyššej kasty. Spolupráca s príslušníkom nižšej kasty bola považovaná za degradáciu. Príslušníci jednotlivých kást mohli uzatvárať manželstvá len so ženami tej istej, prípadne nižšej vrstvy. Brahmani mohli mať štyri ženy, kšatrovia tri, vaišovia dve a šúdrovia jednu. V hospodárskej oblasti nastalo oživenie ekonomiky, a to rozvojom remesiel a obchodu. Podľa D. Hajka (2008) sa zmenilo aj morálne vedomie spoločnosti: po prevažne kozmologických problémoch sa do po-

---

<sup>18</sup> Ide vlastne o rané štádium brahmanizmu, ktoré je typické pre Árijcov. Názov je odvodený z názvu posvätných kníh známych ako *védy*. Preto sa označuje ako védizmus alebo védске náboženstvo (J. Bowker, 2004).

<sup>19</sup> V. P. Bokil (1925) rozdeľuje históriu Indie do troch základných období: prvé obdobie nazýva árijským (do 11. stor. po Kristovi), druhé obdobie je obdobím vlády islamu (od 11. storočia po Kristovi do 18. st. po Kristovi) a tretie obdobie je obdobím britskej vlády (od 18. stor.). Túto periodizáciu môžeme doplniť, keďže tretie obdobie sa skončilo v roku 1947, keď India získala nezávislosť. Tým sa dostaneme k štvrtému obdobiu indickej histórie – obdobiu nezávislosti Indie (od roku 1947).

predia dostali etické, resp. eticko-antropologické problémy. Budha tvorí vo východnom myslení istú paralelu k antickému Sokratovi v západnom myslení. Učenie obidvoch mysliteľov predstavovalo obrat vo vývine filozofie.

Hlavným motívom všetkých aktivít v starovekej Indii bolo náboženstvo. Pohlcovalo všetky záujmy a zahŕňalo nielen rituály, modlitbu a uctievanie, ale aj filozofiu, morálku, právo a politiku. Poskytovalo tiež výchovné ideály. Aj v starovekej Indii sú výchovné ciele odtrhnuté od praktického života, podobne ako v starovekej Číne, predsa však je medzi nimi rozdiel.

### **Výchova a vzdelávanie v období náboženstva védizmu a brahmanizmu**

Na rozdiel od výchovy a vzdelávania v Číne, ktoré boli zamerané na prípravu pre reálny život, edukácia v Indii bola zameraná na budúci život, ktorý má prísť po smrti. Mala výrazný náboženský charakter a bola kastovnícka, čo znamenalo, že okrem iného chránila záujmy kastovníckeho systému. V duchu týchto ideí boli deti vychovávané už od raného detstva. Rodičia milovali svoje deti a vyžadovali od nich bezpodmienečnú poslušnosť. Deti si museli vážiť staršie osoby za každých okolností.

Základom vzdelávania u Indov bolo štúdium posvätných kníh nazývaných *védy*,<sup>20</sup> ktoré bolo vyhradené pre najvyššiu kastu. Zákon predpisoval na štúdium jednej védy 12 rokov, a keďže boli štyri, ich

---

<sup>20</sup> *Véda* je označenie pre posvätné knihy hinduizmu, ktoré boli vytvorené okolo 12. storočia pred Kristom Árijcami, ktorí sa usadili v Indii (J. S. Hawley, 2006). Konkrétne autori nie sú známi a súbor véd má štyri časti: 1. *sanhity* – zbierky zväčša hymnických textov na oslavu bohov, 2. *bráhmany* – opisujú rituálne techniky a správny priebeh rituálov, 3. *áranjaky* – obsahujú špekulácie o kozmickom význame védskych rituálov a o mieste a určení človeka vo vesmíre, 4. *upanišády* – filozofické a mystické texty o príčinách a princípoch sveta a zmysle ľudského života, ktoré sú z filozofického hľadiska najzaujímavejšie. *Véda* znamená náboženské poznanie, čo v najstarších dobách znamenalo to isté ako súbor celkového poznania (K. Werner, 1996; D. Hajko, 2008).

celkové štúdium trvalo 48 rokov. Je logické, že takto dlho mohli študovať len kňazi, ktorí patrili do najvyššej kasty brahmanov, pretože nič iné nemuseli robiť. Aj učitelia boli príslušníkmi výhradne tejto vrstvy. Nedostávali plat, ale len rôzne dary a formy podpory.

Stupne vzdelávania boli veľmi presne definované. **Elementárne vzdelávanie** bolo poskytované príslušníkom troch vyšších vrstiev. V prípade pekného počasia prebiehalo vo voľnej prírode, v prípade horšieho počasia v stanoch. Z obsahového hľadiska zahŕňalo písanie (napríklad do piesku alebo na listy stromov, neskôr na papier), čítanie, aritmetiku a memorovanie výrokov Brahmú. Učiteľ si niekedy vyberal starších a pokročilejších žiakov, ktorí mu pomáhali so začiatníkmi. Disciplína nebola príliš prísna a vzťah k deťom bol veľmi humánný. Najhorším trestom, ktorý uvádza O. Kádner (1923), bolo poliatie studenou vodou. Trénovanie pamäti bolo považované za dôležité, nebolo však až také významné ako v čínskom systéme. Najvyššie cnosti boli u detí kultivované veľmi jemne, trpezlivo a ohľaduplne. Ráno, na obed a večer sa deti v škole zúčastňovali na impresívnych ceremóniách.

Aj **vyššie vzdelávanie** bolo vyhradené len chlapcom z troch vyšších kást. Začiatok tohto vzdelávania bol poznačený rituálom známym ako *upanajana*, ktorý bol pre chlapcov troch vyšších kást viac-menej povinný (V. P. Bokil, 1925, s. 65 – 66). Tento rituál je náprotivkom iniciácií dospievajúcich typických pre archaické spoločenstvá. Ide o iniciačný obrad (tzv. druhé narodenie), ktorým sa chlapci vo veku 8 až 12 rokov stanú plnoprávnymi členmi kasty. Učiteľ „počne“ chlapca druhýkrát vo chvíli, keď mu položí ruku na plece a chlapec sa na tretí deň znova narodí. Ide o narodenie duchovného charakteru, ktoré je považované za skutočné narodenie a zrodenie do nesmrteľnosti. Tým, že sa chlapec vzdal svojho mena, „stal sa Budhovým synom“ (M. Eliade, 1995, s. 190 – 191). Brahmanskí chlapci absolvovali túto slávnosť v ôsmom roku, kšatrovia o rok alebo dva neskôr a vaišovia ako jedenásť alebo dvanásťroční. Na šúdrov sa tento obrad nevzťahoval, preto nemali nárok na titul „dvojzrodení“.

V prvej fáze vyššieho vzdelávania chlapci odišli z otcovského domu a vstúpili do pustovne učiteľa – *ášramu* alebo do domu v samote lesa. Prežili tu viac rokov, niekedy aj celý život. Bývali spoločne so svojím učiteľom, ktorého si mali vážiť viac ako svojho otca.<sup>21</sup> Učiteľ – *áčarja* sa mal o nich starať ako o vlastných synov, dať im slobodnú výchovu, pričom nesmel vyberať poplatok za ich ubytovanie a stravovanie. Chlapci museli udržiavať posvätné ohne, vykonávať domáce práce pre učiteľa a starať sa o jeho dobytok. Štúdium na tomto stupni sa skladalo z recitácií védskych mantier alebo hymien a tiež z pomocných vied – fonetiky, pravidiel rituálov, gramatiky, astronómie, prozódie a etymológie. Charakter vzdelávania bol rozdelený podľa potrieb kást (The New Encyclopedia Britannica, 1997). Pre deti z kňazskej vrstvy bolo povinné poznanie *traj vidjá* (troje vedenie: znalosť védskych hymien, zvládnutie obetných rituálov a spievanie mantier). Počas kurzov v škole a tiež v dome, kde bývali, študenti museli pestovať *brahmačarja* – duchovnú disciplínu na ceste k oslobodeniu, napríklad si obliekať jednoduché šaty, živiť sa jednoduchou stravou, používať tvrdú posteľ a viesť život v celibáte. Dĺžka tohto obdobia vzdelávania bola spravidla dvanásť rokov.

Po skončení štúdia v *ášrame* alebo v lesnej škole mohli chlapci navštevovať vyššie centrum vzdelávania, ktoré viedol *kulapati* (zakladateľ školy myslenia). Pokročilí študenti mohli zdokonaľovať svoje vedomosti aj účasťou na filozofických diskusiách v *parišadach* – náboženských zhromaždeniach, ktoré tvorila skupina brahmanov zaoberajúcich sa štúdiom véd. O vzdelávaní žien nachádzame rôzne informácie. Najpravdepodobnejšie je, že ženám vzdelávanie nebolo prístupné a dostávali len nevyhnutnú domácu výchovu. Výnimkou boli *bajadéry* – chrámové tanečnice, ktoré

---

<sup>21</sup> Posmrtné tresty hrozili tým, ktorí sa previnili proti svojmu učiteľovi: kto oklamal učiteľa, mal sa stať po smrti oslom; kto ho ohováral, stane sa psom; kto používa svoje meno bez povolenia učiteľa, stane sa hmyzom; kto na svojho učiteľa pozerá s nenávisťou, stane sa červom.

z náboženských dôvodov dostali základné vzdelanie v čítaní, speve a tanci. Prikláňame sa k názoru, že ženám nebolo prístupné vzdelávanie, pretože boli považované skôr za slúžky ako rovnocenné mužom. P. F. Graves (1913) uvádza, že mali podobné postavenie ako otroci. Nemohli sa nečakane ukázať v prítomnosti iného muža, len svojho. To im spôsobovalo rôzne ťažkosti, najmä v prípade choroby. Stretli sme sa však aj s názorom, že ženy v starovekej Indii sa mohli vzdelávať, uprednostňovali však výchovu v domácom prostredí (The New Encyclopedia Britannica, 1997).

Metódy vyučovania boli rôzne, podľa povahy subjektu. Jednou z nich bolo memorovanie, keďže prvou povinnosťou študenta bolo presne ovládať védu jeho školy, so špeciálnym dôrazom kladeným na správnu výslovnosť. Pochopenie malo zase veľmi dôležitú úlohu v štúdiu predmetov ako právo, logika, rituály. Ďalšou metódou bolo používanie podobenstiev (príkladov), ktoré sa využívalo v osobnom učení a rozvíjaní spirituality u žiakov, ktorá sa vzťahovala k upanišadám alebo výrokom z védy. Vo vyššom vzdelávaní, napríklad pri vyučovaní *dharmašastra* – rodinného práva Hindov, bolo najpoužívanejšou vyučovacou metódou kladenie otázok učiteľovi, na ktoré odpovedal. Najvýznamnejšiu úlohu vo všetkých stupňoch vzdelávania však malo spomínané memorovanie.

Cieľom všetkých indických filozofií, meditačných techník, a teda aj vzdelávania bolo oslobodiť sa od utrpenia. Poznanie má hodnotu len vtedy, ak je jeho cieľom spása človeka, ktorá implikuje prekonanie ľudského stavu. Indické náboženské myslenie stotožnilo oslobodenie s „prebudením“ alebo uvedomením si stavu, ktorý jestvoval od začiatku, ale človek si ho neuvedomoval. Nevedomosť je v skutočnosti nepoznaním seba samého a možno ju prirovnať k „zabudnutiu“ skutočného ja. Tým, že poznanie ruší nevedomosť, otvára cestu k oslobodeniu: skutočné poznanie sa rovná „prebudeniu“. Budha je prebudený par excellence (M. Eliade, 1995). S výnimkou starých upanišád pochádzajú všetky ostatné náboženské a filozofické texty z obdobia po Budhovej kazateľskej činnosti.

## Výchova a vzdelávanie v období budhizmu

Koncom 6. storočia pred Kristom sa rituály a obety védy postupne menili na vysoko prepracované kulty, z ktorých profitovali kňazi, čo spôsobovalo narastajúcu nespokojnosť bežných ľudí. Výchova a vzdelávanie boli vyhradené pre brahmanov a upanajana sa postupne vyčleňovala pre ne-brahmanov. Formalizmus a exkluzivita brahmanského systému boli do značnej miery zodpovedné za vznik dvoch nových náboženských poriadkov – *budhizmu*<sup>22</sup> a *džinizmu*<sup>23</sup>. Tieto náboženské systémy nepoznali autoritu védy a zmenili exkluzívny nárok brahmanov na kňazstvo. Používali jednoduchý jazyk a výchovu a vzdelanie poskytovali všetkým, bez ohľadu

---

<sup>22</sup> *Budha* (okolo 563 – 483 pred Kristom; osvietený, prebudený) sa narodil ako syn malého kráľa Šuddhódhana a jeho prvej manželky. Ako šestnásťročný sa oženil. Vo veku 29 rokov odišiel z paláca. Svoje najvyššie a úplné prebudenie prežil v roku 523 pred Kristom. Celý zvyšok života pôsobil ako kazateľ. Zomrel vo veku 80 rokov. Budhizmus je jediné náboženstvo, ktorého zakladateľ sa nevyhlásil za božieho proroka ani božieho posla a ktorý dokonca zavrhol aj ideu boha ako najvyššej bytosti. Jadro Budhovho učenia je obsiahnuté v štyroch „ušľachtilých pravdách“, ktoré vedú od strasti k osvieteniu a ohlásil ich vo svojej prvej kázni: prvá pravda sa týka strasti a bolesti (všetky veci sú pomínutelné a podobne ako podľa starých upanišád, všetko je strasť); druhá ušľachtilá pravda identifikuje pôvod strasti (hľadanie niečoho trvalého uprostred strasti nikdy nenájdem); tretia pravda hlása, že oslobodenie od strasti spočíva v odstránení túžob a chůfok a rovná sa nirváne (vidíme veci, aké v skutočnosti sú a už nás nerušia) a štvrtá pravda odhaľuje cesty, ktoré vedú k odstráneniu strasti a ku konečnému stupňu osvietenia.

<sup>23</sup> Zakladateľom džinizmu bol *Mahávira*, súčasník Budhu, s ktorým sa nikdy nestretol. Patril k vojenskej aristokracii (kasta kšatrov). O jeho osobnom živote nevieme skoro nič. Keď mu zomreli rodičia, rozdelil svoj majetok, odhodil svoj odev a nahý, „oblečený do priestoru“, sa trinásť rokov odnával najprisnejšej askéze a meditácii. Sediac pod stromom, dosiahol jednej letnej noci „všvedúcnosť“, stal sa tak *džina* – víťaz, odtiaľ aj názov jeho prívržencov. Džinizmus na rozdiel od budhizmu nezačína Mahávírovou kazateľskou činnosťou. Mahávira žil potom 30 rokov ako potulný mních. Charakteristickou črtou džinizmu je *panpsychizmus*: všetko, čo existuje na svete, má dušu, nielen zvieratá, ale aj rastliny, kamene a i. Všetko s výnimkou oslobodenej duše riadi *karman*, prirodzený zákon odplaty za konanie človeka, podľa toho, ako žil.

na kastu, vieru alebo pohlavie. Budhizmus zaviedol kláštorný systém výchovy a vzdelávania. Kláštory boli pripojené k budhistickým chrámom a slúžili dvojakému cieľu: výchove a vzdelávaniu a príprave adeptov na kňazstvo. Mohli sa v nich vzdelávať len ich členovia, čím neuspokojovali potreby celej populácie (The New Encyclopedia Britannica, 1997).

V tom období sa udiali aj významné zmeny v politike, ktoré zanechali odraz vo výchove a vzdelávaní. Vznik imperialistickej dynastie *Nandovcov* v 4. storočí pred Kristom a o štyridsať rokov neskôr ešte silnejšej dynastie *Maurjovcov*, ktorej sa podarilo zjednotiť južnú Indiu, otriasol základmi védickej štruktúry života, kultúry a politiky. Brahmani prestali vykonávať svoje klasické povolanie – vyučovanie v lesných domoch, a začali vykonávať rôzne druhy povolání; kšatrovia zanechali svoje odveké povolanie bojovníkov a šúdrovia zanechali otrocké povolania. To spôsobilo revolučné zmeny vo výchove a vzdelávaní. V rozvíjajúcich sa mestách vznikali školy, ktoré si bolo možné vybrať slobodne, a nie podľa príslušnosti ku kaste.

V 3. stor. pred Kristom, za vlády prvého a najoslavovanejšieho indického vládcu – *Ašoku*, dostal budhizmus veľký stimul. *Ašoka* sa stal jeho stúpencom a podporoval jeho šírenie. K iným náboženstvám bol tolerantný. Po jeho smrti budhizmus vyvolal opozíciu a v krajine začala protireformácia vo vnútri hinduizmu. Okolo 1. stor. po Kristovi sa začalo šíriť laické hnutie v budhizme aj hinduizme. Toto všetko malo za následok, že budhisticke kláštory začali poskytovať sekulárnu výchovu rovnako ako náboženskú a nastal veľký rozmach elementárnej výchovy spolu so sekundárnym a vyšším vzdelávaním.

Dlhé obdobie vlády dynastie *Guptovcov* a ich nasledovníkov (3. stor. až takmer 7. stor. po Kristovi) je obdobím mimoriadneho rozvoja v indickej histórii. Bolo to obdobie vzniku antických indických centier vyšších štúdií a rozmachu indickej vedy, matematiky a astronómie. Dynastii *Guptovcov* sa v 4. – 5. storočí podarilo zjednotiť severnú Indiu. Toto obdobie je označované aj ako zlatý vek Indie.

V 7. alebo 6. stor. pred Kristom sa centrom budhistického vzdelávania stalo mesto *Taxila*, ktoré ovplyvňovalo Perziu, Grécko a celú strednú Áziu. *Taxila* bola považovaná za historické a náboženské centrum hinduistov a budhistov od 6. storočia pred Kristom až do 5. storočia po Kristovi, keď bola zničená.<sup>24</sup> Študenti mohli navštevovať *Taxilu* od 16 rokov. Sústredilo sa v nej množstvo vynikajúcich učiteľov, z ktorých mal každý svoju vlastnú školu myslenia, čomu sa nevyrovnala žiadna podobná inštitúcia v danom období. J. Needham (2004) uvádza, že keď Alexander Veľký prišiel v 4. storočí pred Kristom do *Taxily* v Indii, našiel tam vyššiu školu, akú dovtedy v Grécku nevidel. Vyučovalo sa na nej mysleniu troch vied a osemnástim umeniam.<sup>25</sup> Existovala ešte v 4. storočí po Kristovi, keď ju objavil čínsky mních *Fa-sien*. Dodnes existuje spor, či *Taxilu* možno považovať za formu ranej univerzity v stredovekom chápaní alebo za centrum vyšších štúdií. Ďalším významným centrom vyššieho vzdelávania bola *Nálanda*.

Centrum vyšších štúdií v *Nálande* bolo založené okolo roku 450 pred Kristom a pretrvalo až do roku 1193 po Kristovi. Často je považované za jednu z najväčších a najslávnejších vyšších vzdelávacích inštitúcií v histórii ľudstva a stretneme sa aj s označením univerzita, najmä v anglosaskej literatúre. Centrum bolo umiestnené v komplexe viacerých kláštorov a poskytovalo ubytovanie pre všetkých svojich učiteľov a študentov. V období svojho vrcholu malo okolo dvetisíc učiteľov a viac ako desaťtisíc študentov. Bolo považované za architektonický unikát, ktorý bol ohradený vysokým múrom a mal jeden vchod. Centrum tvoril komplex ôsmich oddelených kláštorov a desiatich chrámov, medzi ktorými bolo umiestnených množstvo meditačných miestností a učební. To všetko sa nachádzalo uprostred parkov a jazier. Knižnica bola

---

<sup>24</sup> *Taxila* je v súčasnosti dôležitým archeologickým náleziskom v provincii *Pandžáb* na území Pakistanu. V roku 1980 ju UNESCO vyhlásilo za svetové kultúrne dedičstvo.

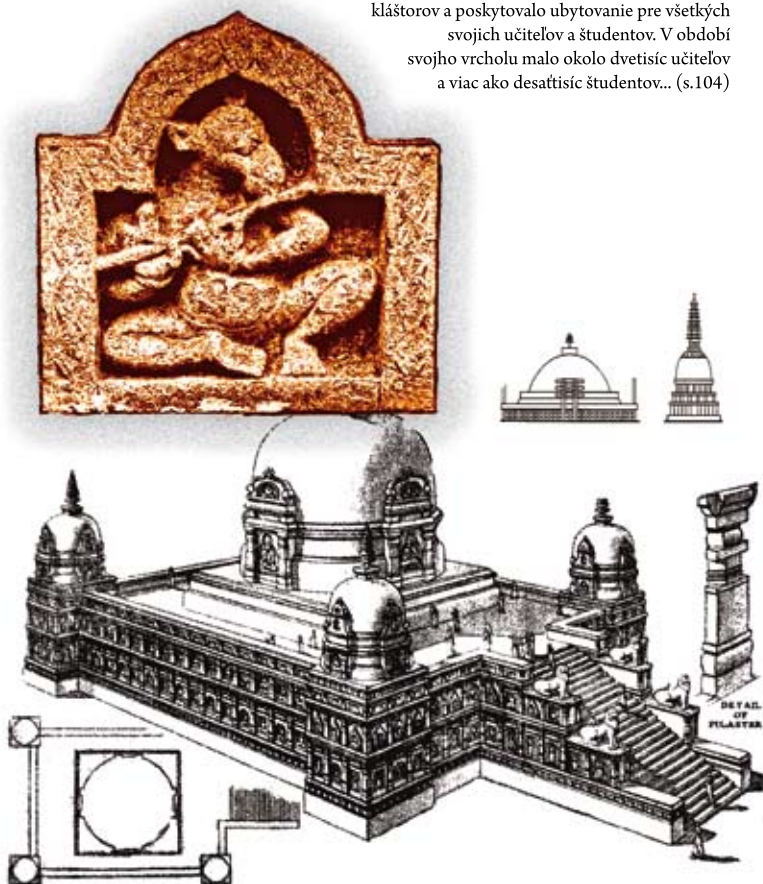
<sup>25</sup> Išlo napríklad o lukostreľbu, lov, vedomosti o slonoch a podobne.



## 2. Výchova a vzdelávanie v prehistorickom období...

...Centrum vyšších štúdií v Nálande bolo založené okolo roku 450 pred Kristom a pretrvalo až do roku 1193 po Kristovi. Často je považované za jednu z najväčších a najslávnejších vyšších vzdelávacích inštitúcií v histórii ľudstva, a stretneme sa aj s označením univerzita, najmä v anglosaskej literatúre.

Centrum bolo umiestnené v komplexe viacerých kláštorov a poskytovalo ubytovanie pre všetkých svojich učiteľov a študentov. V období svojho vrcholu malo okolo dvetisíc učiteľov a viac ako desiatich študentov... (s.104)



umiestnená v troch budovách a bola v nej aj možnosť prepisovať texty. Názov knižnice bol *Darma Gunj* (Hora pravdy) alebo *Dharmagaňja* (Poklad pravdy). Išlo o najslávnejší poklad budhistického poznania v tom období. Zbierka kníh obsahovala asi tisíc titulov. Bola spálená a zničená pri moslimskej invázii. Sláva Taxily a jej dobré meno priťahovali študentov z cudziny. Študovali tu učenci z Kórey, Japonska, Číny, Tibetu, Indonézie, Perzie, Turecka. Vstupný test bol taký prísny, že ním úspešne prešli len dvaja až traja záujemcovia z desiatich. Obsah štúdia tvorilo všetko vtedajšie poznanie: učenie vied, logika, gramatika, budhistická a hinduistická filozofia, astronómia a medicína. Centrum vyšších štúdií v Nálande objavil čínsky mních *Chuan-zang* v 7. storočí po Kristovi.

Ďalšími veľkým centrami budhistického vzdelávania v post-guptovskej ére boli *Valabhí*, *Vikramašila*, *Odantapuri*, *Somapura*, *Jagaddala*. Ich úspechy vo vedách boli nemenej významné. V 5. storočí bol najväčším matematikom svojej doby *Árjabhaṭa*. Zaviedol pojem nula a desatina. *Varáhamihira* bol v období vlády Guptovcov významným učencom vo všetkých vedách a umení, od botaniky po astronómiu a od vojenskej vedy po civilné strojárstvo. Významný bol tiež rozvoj medicínskych vied. Lekári praktizovali viac ako osem zameraní medicínskych vied vrátane chirurgie a pediatrie. Najmä tie sa prednostne rozvíjali až do moslimskej invázie, ktorá začala v 11. storočí po Kristovi. Skoro každá dedina mala svojho učiteľa, ktorý bol podporovaný z miestnych príspevkov. Hinduistické školy učenia v západnej Indii, známe ako *pathasala* a v Bengálsku ako *tol*, viedli brahmanskí *áčarjovia* vo svojich vlastných palácoch. Každý odovzdával poznatky na vyšších stupňoch vzdelávania a mal zapísaných najviac 30 študentov. Zvyšoval sa počet väčších alebo menších zariadení, ktoré mali svojich donátorov, ktorí podporovali vzdelávanie. Centrá vzdelávania boli obyčajne v kráľovských mestách alebo na posvätných miestach. Okrem budhistických kláštorov – *vihara*, vznikali hinduistické kláštorné zariadenia a kláštorné školy v rôz-

nych častiach krajiny. *Agrahára* boli dediny, dobročinne dané do užívania učeným brahmanom, aby im umožnili plnenie ich posvätných povinností vrátane vyučovania. Dievčatá boli obyčajne vychovávané doma.

Opis indického vzdelávania v období staroveku by bol nekompletný bez opisu vplyvu indickej kultúry na Sri Lanke a v strednej a juhovýchodnej Ázii. Bolo to dosiahnuté čiastočne kultúrnymi a obchodnými vzťahmi a čiastočne politickým vplyvom. *Khotán* v strednej Ázii mal slávnú budhistickú *vihara* ešte koncom 1. stor. po Kristovi. Žilo tam množstvo indických učencov a ostávalo tam veľa čínskych pútnikov namiesto toho, aby išli do Indie. Indickí učitelia boli pozývaní do Číny a Tibetu a veľa čínskych a tibetských mníchov študovalo v budhistických kláštoroch v Indii.

Proces poindšt'ovania bol najsilnejší v juhovýchodnej Ázii. Od začiatku 2. stor. až do 15. stor. po Kristovi vládli hinduistickí vládcovia v Indočíne a tiež na mnohých ostrovoch východoindických súostroví, od Sumatry po Novú Guineu. Tieto oblasti boli obývané primitívnymi rasami, ktoré prevzali kultúru svojich pánov. Najväčšia časť Indie vznikla na základe splynutia kultúr. Niektoré opisy týchto krajín, písané v bezchybnom *sanskrite*,<sup>26</sup> poukazujú na vplyv indickej kultúry. Sú svedectvom indických filozofických myšlienok, legend a mýtov a indického astronomického systému a mier. Hinduizmus ovplyvňoval tieto krajiny a ovládal ich tak dlho, ako hinduisti vládli v Indii. Tento vplyv skončil v 15. storočí po Kristovi.

Výchova a vzdelávanie v Indii mali výrazný náboženský charakter, ktorý vyplýval z toho, že základným obsahom vzdelávania boli posvätné texty – vedy. Ďalšou typickou črtou bol prísny

---

<sup>26</sup> *Sanskrt* – posvätný a literárny jazyk starej a starovekej Indie, ktorý má za sebou niekoľko štádií vývinu. Jeho najstaršia známa forma, jazyk védskych hymien, sa nazýva aj staroindičtina. Klasickým kodifikátorom sanskrtu bol geniálny gramatik *Pāṇini* (okolo roku 500 pred Kristom). Podobne ako latinčina, zostal aj sanskrt jazykom vzdelaných a kňazských kruhov.

kastovnícky systém. Základnou metódou vyučovania bolo podobne ako v Číne memorovanie, čím sa do istej miery potláčala individualita žiakov v prospech celku. Na rozdiel od Číny bola však venovaná oveľa väčšia pozornosť praktickému štúdiu a tiež bolo viac zamerané na ľudský život ako taký. Výchovno-vzdelávací systém nemal pevný inštitucionálny rámec. Išlo o plynulý prechod od rodinnej k hromadnej, resp. školskej výchove. Vyššie štúdiá prebiehali v domoch brahmanov alebo v ich pustovniach v horách. Možno zaznamenať silný vzťah medzi učiteľom a žiakom, ktorý spočíval jednak v spoločnom živote učiteľa a jeho žiakov a tiež v spoločných meditáciách a hľadaní. Žiaci mali k učiteľovi mimoriadnu úctu a boli mu poslušní, podobne, ako možno vidieť vo výchovno-vzdelávacích systémoch starovekých Egyptanov aj Židov. Obdobie budhizmu pretrvalo až do 11. storočia, keď nastalo obdobie moslimskej invázie a vlády moslimských sultánov. Učenie islamu sa stalo náboženskou doktrínou a védy vystriedal Korán. Spolu s ním bolo zavedené aj islamské právo – *šaria*. Obdobie islamských vládcov v Indii trvalo až do konca 16. storočia. V 11. storočí moslimovia zaviedli systém základných a stredných škôl. Následne vznikli tri univerzity v Dillí, Lucknow a Allahabade. Obdobie stredoveku je obdobím vzácnnej symbiózy indickej a islamskej tradície vo všetkých oblastiach ľudského poznania: v teológii, náboženstve, filozofii, výtvarnom umení, architektúre, medicíne, matematike, astronómii.

Od roku 1858 až do získania nezávislosti v roku 1947 bola India britskou kolóniou. V roku 1877 sa britská kráľovná vyhlásila za indickú cisárovnú a prevzala vládu v Britskej Indii. Systém a obsah výchovy a vzdelávania začal ovplyvňovať západoeurópsky model. Jeho hlavným cieľom bolo pripraviť indických úradníkov na prevádzkovanie miestnej správy. Vyššie vzdelávanie sa realizovalo výlučne v anglickom jazyku.

### 2.2.3 Kultúry Blízkeho východu

Významný medzník v dejinách ľudstva nastal okolo roku 3500 pred Kristom u Sumerov, pretože v tomto období nachádzame **počiatky písma**. Najskôr išlo o piktogramy, ktoré boli postupne jednoduchšie a abstraktnejšie a boli základom prototypu klinového písma, ktoré od Sumerov pravdepodobne prebrali Egypťania a Indovia. Odborník na starovekú Mezopotámiu S. N. Kramer (1956), prostredníctvom názvu svojej knihy vyhlásil dnes už známy výrok, že „história začína v Sumeri“.<sup>27</sup> Objav písma podľa O. Kádnera (1923) spôsobil obrat v dejinách ľudstva, lebo sa naskytila možnosť robiť záznamy, ktoré mali dlhšiu životnosť. Náboženské predstavy sa začali spisovať do posvätných kníh, tradície sa začali stávať poznaním, z mýtov sa začala rodiť poézia a dejepis, zo zvykov zákony a právo a ľudia začali uvažovať o prítomnosti a minulosti. Ľudstvu už nestačilo len neustále sprítomňovanie a opakovanie prvotného okamihu, ale začína sa učiť z minulosti a pripravovať pre budúcnosť. Hoci sú jednotlivé kultúry Blízkeho východu odlišné, významne sa podieľali na kultúrnych úspechoch ľudstva. Ich vysoká kultúrna úroveň a potreba zvečnenia spôsobili, že písanie a inštitucionálna výchova a vzdelávanie sa stali nevyhnutné.

#### 2.2.3.1 Mezopotámske kultúry

Mezopotámia je oblasť medzi dvoma veľkými ázijskými riekami Tigris a Eufrat,<sup>28</sup> ktorá sa často označuje aj ako kolíska ľudstva, pretože tu vznikli **prvé štáty**. Podľa B. T. Arnolda (2004) je toto údolie priestorom, v ktorom prišlo ku kontaktu dvoch riečnych kultúr – egyptskej (pri rieke Níl) a mezopotámskej, ktoré sa stali

---

<sup>27</sup> Kramer, S. N.: *History begins at Sumer. Thirty-nine firsts in Man's recorded History*, 1956.

<sup>28</sup> V súčasnosti je na danom území Irán, Irak, Kuvajt, Saudská Arábia, Jordánsko, Turecko, Sýria, Libanon, Izrael, Palestína a Egypt.

východiskom antickej kultúry Blízkeho východu a miestom zrodu ľudskej civilizácie. Hoci Egypt bol geograficky vzdialený od údolia Tigrisu a Eufratu, až kontakt s mezopotámskymi kultúrami a prevzatie ich jazyka a písma spôsobili jeho veľký rozmach. Mezopotámska kultúra ovplyvnila aj neskoršie antické kultúry – najmä izraelskú, grécku a rímsku (tamže).

Prvé civilizácie v tomto úrodnom údolí sa objavili okolo roku 3500 pred Kristom. Bol tu síce nedostatok kameňa a dreva, ale to vynahradila veľmi úrodná pôda. Po objavení prvých kovov, ktoré sa začali využívať na výrobu jednoduchých zbraní, začali vznikať vojny. To bol dôvod na opevňovanie sídel, aby sa tak ich obyvatelia chránili pred vojenským nepriateľom. V opevnených dedinách začali stavať prvé chrámy, tak vznikli prvé mestá, v ktorých najvyššiu moc mala vrstva kňazov, a preto hovoríme o chrámovom hospodárstve. Najznámejším mestom druhej polovice 4. tisícročia pred Kristom bolo mesto *Uruk* s monumentálnymi stavbami, umením, rozvinutým hospodárstvom a obchodom (B. T. Arnold, 2004). Preto sa toto obdobie nazýva aj rané obdobie Uruku (3500 – 3200 pred Kristom) a neskoré obdobie Uruku (3200 – 2900 pred Kristom).

Proces urbanizácie pokračoval až do 3. tisícročia pred Kristom, keď celá oblasť veľmi prosperovala a budovali sa ďalšie mestá okolo zdrojov vody. Podľa M. van de Mierroopa (1999) má mezopotámska civilizácia charakter mestskej civilizácie. Okolo miest sa budovali zavlažovacie kanály a mestá s okolitými dedinami začali vytvárať mestské štáty. Najznámejšími mestskými štátmi okrem Uruku, boli Ur, Lagaš, Eridu, Kiš, Babylon. Silnejšie mestské štáty dobývali ďalšie oblasti, čím sa vytvorila nová mocenská vrstva – vojenský velitelia. Tí sa stali predstaviteľmi moci a vládli celému štátu. Keďže bývali v palácoch, hovoríme o palácovom hospodárstve. Z mestských štátov sa stali centralizované (teritoriálne) štáty. Ďalšou novou vzdelanou vrstvou obyvateľstva boli úradníci, ktorí sa začali formovať so vznikom písma. Väčšinu obyvateľstva tvorili roľníci a otroci.

### Sumerské mestské štáty

Prvé písomné informácie o náboženských inštitúciách, technikách a koncepciách sa podľa S. N. Kramera (1963) zachovali práve v sumerských textoch. Prvé písomné dokumenty boli nájdené v sumerskom meste Uruk v južnej Mezopotámii. Išlo o viac ako tisíc malých piktogramov vpísaných do hlinených tabuliek, ktoré boli vlastne účtovnými a administratívnymi záznamami chrámových úradníkov, ktorí vedeli písať. Pochádzajú z obdobia medzi tri až tri a pol tisíc rokov pred Kristom. Autormi najstaršieho písma na svete boli chrámoví úradníci. Podľa S. N. Kramera (1956, s. 3) to znamená, že títo úradníci – pisári, boli už „schopní myslieť vo vzťahu vyučovania a učenia sa“. Do 3. tisícročia pred Kristom sa písmo používalo len na úradné zoznamy a účtovné záznamy, ktoré sa písali na hlinené tabuľky. Grafémy tohto obrázkového písma sa postupne vyvíjali, stávali sa abstraktnými a začali mať charakteristickú podobu klinov, čím vzniklo tzv. *klinové písmo*.

Sumeri sa usídlili okolo roku 3500 pred Kristom. Podľa S. N. Kramera (1956) ide zrejme o **prvú významnú civilizáciu vôbec**. Vystavali mestá a založili systém mestských štátov, ktoré sú istou počiatočnou formou demokracie a prvými štátnymi útvarmi v histórii. Na čele mestského štátu stál kňaz, ktorý býval v chráme, preto hospodárstvo týchto štátov nazývame, ako už bolo spomenuté – chrámové. Kňaz mal svojich úradníkov, ktorí ovládali písmo, a vojenských veliteľov, ktorí riešili vojenské spory a bojovali s cudzími kmeňmi. Najväčšiu moc postupne získali vojenský veliteľia, pretože dobýjali cudzie územia a rozširovali dovtedajšie teritórium. Stali sa tak starovekými kráľmi a bývali v palácoch, a tak vznikol nový systém hospodárstva, ktorý sa nazýva palácový. Okolo roku 2375 pred Kristom *Lugalzaggezi* zjednotil väčšinu sumerských chrámových miest. Ide o **prvý známy prejav idey ríše**.

Sumeri začali systematicky rozvíjať poľnohospodárstvo a zavládanie, remeslá i obchod. Pripisuje sa im vynález kolesa, čo im umožnilo skonštruovať prvý kolesový voz a hrnčiarske koleso. To malo obrovský význam pre rozvoj hospodárstva a obchodu. Sú

známi aj písaním poézie – vytvorili **prvé písomné pamiatky svetovej literatúry**. Tvorili krásne umelecké diela z hlíny, kameňa a kovu, nad ktorými žasne aj súčasník.

V náboženstve Sumerov môžeme vyzorovať trojicu veľkých bohov, ktorú tvorili *An* (boh neba), *Enlil* (boh povetria, „Veľká hora“) a *Enki* (pán zeme). V sumerskej predstave sveta sa zem nachádzala na oceáne. Bohyňa *Nammu* (jej meno sa začína piktoqramom označujúcim prvotné more) je chápaná ako matka, ktorá počala nebo a zem a ako prvá matka, ktorá zrodila veľké božstvá. Voda sa stotožňuje s pôvodnou matkou, ktorá počala prvý pár: Nebo (*An*) a Zem (*Ki*), ktoré stelesňujú mužský a ženský princíp. Tento pár bol natoľko spätý, že navzájom splynul a z ich spojenia sa zrodil Enlil, boh povetria. Enlil rozdelil svojich rodičov: boh An uniesol nebo do výšav a Enlil sa zmocnil svojej matky zeme. Pôvod človeka vysvetľujú najmenej štyri príbehy, preto možno predpokladať viacero tradícií (M. Eliade, 1995). Jeden z nich je použitý v slávnej babylonskej kozmogonickej poéme *Enúma eliš*. Človek v myslení Sumerov mal sčasti božskú podstatu. Najvýznamnejším náboženským sviatkom bolo postavenie chrámu. Išlo o opakovanie kozmogónie, pretože chrám bol „božský palác“. Modely chrámu a mesta boli „transcendentálne“, pretože jestvovali už predtým v nebesiach. Aj inštitúcia kráľovského rodu „zostúpila z neba“. Sumeri verili, že všetko a priori existuje v nebi a ľudské skutky sú len napodobňovaním skutkov, ktoré zjavili božské bytosti.

### **Akkadská ríša**

Akkadí pôvodne patrili k semitským kmeňom a ich kolískou bola Arábia. V 3. tisícročí pred Kristom však Semiti osídlili viaceré územia na Blízkom a Strednom východe. V Mezopotámii založili mesto Akkad, severne od sumerských mestských štátov. V roku 2340 pred Kristom kráľ Akkadu *Sargon I.* zjednotil mestské štáty v celej Mezopotámii a založil centralizovanú Akkadskú ríšu. Od Sumerov prevzali kultúru, ktorá bola na vyššej úrovni. Sumerská civilizácia si však zachovala svoje štruktúry. Zmena sa dotkla iba



kráľov chrámových miest, ktorí museli uznať, že sú závislí od Akkadov. Prechod od chrámových miest k mestským štátom a k ríši je významným javom v dejinách Blízkeho východu. Prvýkrát boli doložené nové inštitúcie: profesionálna armáda a úradnícky aparát.

Podľa M. Eliadeho (1995) už pred podrobením sumerských miest vznikla medzi Sumermi a Akkadmi určitá sumersko-akkadská symbióza, ktorá ešte vzrástla po zjednotení krajín. Vedci ešte pred niekoľkými desaťročiami hovorili o jednej babylonskej kultúre, ktorá bola výsledkom splynutia dvoch etnických skupín – Akkadov a Sumerov, ktorých si Akkadi podrobili. Dnes sa zhodujú v tom, že obidve tieto kultúry treba študovať osobitne, lebo ich tvorivý duch bol odlišný. Rozdiely treba hľadať najmä v oblasti náboženstva.

Akkadská ríša sa rozpadla okolo roku 2200 pred Kristom pod nájazdmi *Gutejcov*, kočovných barbarov z oblasti horného Tigrisu. Nadvláda Gutejcov trvala sto rokov. Vystriedali ju králi z tretej dynastie v meste Ur. V tom období (2050 – 1950 pred Kristom) dosiahla sumerská civilizácia svoj vrchol. Je to však aj jej posledný politický prejav. Následne bola Mezopotámia rozdrobená na niekoľko štátov.

Sumerské náboženstvo a trojica bohov prenikli aj do náboženskej štruktúry Akkadov. Pribudli k nim však noví astrálni bohovia – babylonský *Marduk* a neskôr asýrsky *Assru*, ktorí boli povýšení za univerzálnych bohov. Pôvodní traja veľkí sumerskí bohovia postupne stratili svoje postavenie a veriaci sa začali obracať k Mardukovi. Ďalším produktom akkadského náboženského myslenia je veštbá. Spomínaná kozmogonická poéma *Enúma eliš*<sup>29</sup> je spo-

---

<sup>29</sup> Epos o stvorení sveta *Enúma eliš* sa zachoval na siedmich hlinených tabuľkách, ktoré boli vo fragmentoch nájdené vo viacerých lokalitách, napríklad v Sultántepe, Ninive, Kiši a Babylone. Najstarší fragment je datovaný do začiatku 10. storočia pred Kristom. Integrálny text je výsledkom vyše storočnej mravenčej práce asyriológov z viacerých krajín sveta. Epos má zhruba tisíc veršov (B. Hruška, L. Matouš, J. Prosecký, J. Součková, 1977).

lu s *Eposom o Gilgamešovi* najvýznamnejším dielom akkadského náboženstva. Opis počiatku sveta v *Enúma eliš* je oslavou boha Marduka. V Babylone sa poéma prednášala v chráme na štvrtý deň po Novom roku. Kráľovský úrad podľa nej pochádzal z neba a mal božský pôvod. Táto koncepcia sa zachovala až do zániku asýrsko-babylonskej civilizácie. Mezopotámsky kráľ bol sprostredkovateľom medzi svetom ľudí a svetom bohov. Uskutočňoval v sebe rituálne spojenie medzi dvoma spôsobmi bytia – božským a ľudským. Na rozdiel od egyptského faraóna nebol však bohom a novým členom panteónu. Veriaci sa k nemu nemodlili, naopak, prosili bohov, aby požehnal kráľa.

Najvýznamnejší epos akkadského náboženstva, *Epos o Gilgamešovi*, hovorí o hľadaní nesmrteľnosti. Je dramatickou ilustráciou ľudského údely určovaného nevyhnutnosťou smrti. V sumerskej literatúre nenájdeme z hľadiska veľkoleposti, dramatického napätia a úsilia o prepojenie teogónie<sup>30</sup>, kozmogónie a stvorenia človeka nič podobné. Akkadské náboženské myslenie kládlo dôraz na človeka (M. Eliade, 1995). Príbeh o Gilgamešovi je v konečnom dôsledku výpoveďou o dočasnosti ľudského života a nemožnosti získať nesmrteľnosť. Človek bol stvorený ako smrteľník a výlučne na to, aby slúžil bohom. Dôraz kladený na človeka v akkadskom náboženskom myslení zvyrazňuje hranice ľudských možností a odstup medzi ľuďmi a bohmi je podľa neho neprekonateľný.

### **Starobabylonská ríša, Asýrska a Novobabylonská ríša**

Vznik *Starobabylonskej ríše* súvisí s príchodom semitských kmeňov Amoritov do Mezopotámie. Najsilnejším mestským štátom v Mezopotámii sa v roku 1900 – 1600 pred Kristom stal Babylon, ktorý zjednotil celú Mezopotámiu a vznikla Starobabylonská ríša. Najväčší rozmach dosiahla za amoritského vládcu *Chammurapiho* v 18. storočí pred Kristom. Chammurapi je známy tým, že vydal prvý známy zákonník – *Chammurapiho zákonník*. Podľa

---

<sup>30</sup> *Teogónia* – rozprávanie, výklad o pôvode alebo zrodení bohov.

tohto zákonníka obyvateľstvo nemalo rovnaké práva a povinnosti, ale boli odlišné podľa postavenia. Odlišné práva a povinnosti mali aj ženy a muži. Okolo roku 1500 pred Kristom sa tvorivé obdobie mezopotámskeho myslenia definitívne zavŕšilo. Mezopotámii do-  
byli Chetiti a indoeurópske kmene.

*Asýrska ríša* existovala v období 2000 – 1600 rokov pred Kristom v blízkosti Starobabylonskej ríše. Potom ju ovládli cudzinci a bola obnovená okolo roku 1350, keď ovládla celú Mezopotámii. V 7. storočí pred Kristom porazili Asýrčanov Babylončania a vytvorili *Novobabylonskú ríšu*, ktorá existovala v rokoch 626 – 539 pred Kristom. Jej najznámejším panovníkom bol *Nabuchodonozor*, ktorý sa preslávil tým, že zajal Izraelitov. V roku 538 pred Kristom Asýrsku ríšu dobyli Peržania.

### **Výchova a vzdelávanie v Mezopotámii**

Sumerická civilizácia existovala okolo tisíc rokov, podobne ako babylonská a asýrska. Potom upadol Sumer na dve tisícky rokov do zabudnutia. Asi pred 150 rokmi začali archeológovia prvé vykopávky na Blízkom východe a objavili chrámy, náhrobky, šperky, náradie, sochy, jemne opracované zlaté predmety neznámej civilizácie. Najdôležitejším objavom bolo nájdenie množstva hlinených tabuliek popísaných najstarším systémom písma, čo možno považovať za jeden z najväčších úspechov v histórii ľudstva. Objav bol len prvým krokom, druhým krokom k úspechu bolo dešifrovať nájdený systém znakov. Prechod od chrámových miest k mestským štátom a k ríši je významným spoločensko-politickým a kultúrnym javom Blízkeho východu. Je dôležité pripomenúť, že hoci sa sumerčinou prestalo hovoriť v 2. tisícročí pred Kristom, ostala liturgickým a vedeckým jazykom ďalších pätnásť storočí. Podobný osud mali aj ďalšie liturgické jazyky: sanskrt, hebrejčina, latinčina, staroslovienčina (M. Eliade, 1995).

V polovici 3. tisícročia, podľa S. N. Kramera (1956, s. 3), po celom Sumeri existovalo množstvo pisárskych škôl. Výchova a vzdelávanie mali praktický charakter a ich cieľom bolo vycho-

vat' pisárov. L. E. Pearce (1995) uvádza, že archeologické doklady o existencii a aktivitách pisárskych škôl pochádzajú z Uru, Sipparu a Nippuru, kde boli ako školy identifikované miestnosti s tabuľkami popísanými klinovým písmom. Rozlišovali „nižších“ (mladších) a „vyšších“ (starších) pisárov, kráľovských a chrámových pisárov, pisárov, ktorí boli vysoko špecializovaní na určité kategórie administratívnych prác, a pisárov, ktorí sa stali najvyššími úradníkmi v ríši. Hlavným cieľom sumerských škôl bolo to, čo by sme dnes mohli označiť ako výchova profesionálnych pisárov, odborníkov. Tento cieľ dosahovali tak, že pripravovali pisárov podľa ekonomických a administratívnych požiadaviek ríše, najmä počtu a požiadaviek chrámov a palácov. Pisárske školy sa stali centrami kultúry a vzdelávania v Sumeri a podľa L. E. Pearceho (1995) práve pisári boli zodpovední za ochranu kultúrneho bohatstva Mezopotámie a boli elitou ríše. V sumerských pisárskych školách boli sústredení učitelia z oblasti teológie, botaniky, zoológie, mineralógie, geografie, matematiky, astronómie, gramatiky a lingvistiky, ktorí prispeli k počiatkom poznania. Sumerské školy boli aj centrami literatúry a toho, čo dnes označujeme termínom kreatívne písanie. Boli v nich sústredené aj kultúrne pamiatky, knižnice, archívy. Na pisárske povolanie boli obyčajne pripravovaní mladí ľudia z vyšších tried. Po ukončení pisárskej školy mohli pracovať v službách chrámu alebo paláca a niektorí z nich sa stali učiteľmi. Podobne ako dnešní univerzitní profesori, aby neboli závislí len od svojho platu, vo voľnom čase sa venovali písaniu. Sumerské školy boli pravdepodobne najskôr súčasťou chrámov a neskôr nadobudli sekulárny charakter a stali sa strediskami vedy, vzdelávania a kultúry, podobne ako stredoveké univerzity. Svojím významom prekročili hranice Sumeru a nadobudli širší význam. Ich absolventi sa uplatňovali nielen ako pisári, ale aj ako akademici, vládni úradníci, predstavení mesta, chrámov, kláštorov, dôstojníci, archivári, knihovníci. Vzdelávanie nebolo ani univerzálne, ani povinné, študovať mohli len príslušníci z vyšších vrstiev, väčšina populácie bola negramotná (L. E. Pearce, 1995).

Sumerský termín pre slovo škola bol *é-dub-ba-a*, čo by sa dalo preložiť ako „dom tabuliek“ (M. Civil, 1992). Pisár sa v akkadčine a sumerčine označoval *dub-sar*, čo znamená „pisateľ tabuliek“ (L. E. Pearce, 1995). Hlavou sumerskej školy bol *Sum adda é-dub-ba-a* – otec školy, ktorý patril medzi expertov alebo profesorov školy – *Sum um-mi-a*. Študenti boli nazývaní *Dumu é-dub-ba-a* – synovia školy. Asistent profesora bol označovaný ako *šeš-gal* – veľký brat a mohol ním byť pokročilý študent alebo aspirant na pozíciu učiteľa. Povinnosťou asistentov bolo pripravovať a napísať nové tabuľky, ktoré potom študenti prepisovali. Tiež hodnotili kópie, ktoré urobili študenti a počúvali recitácie textov, ktoré sa študenti učili naspamäť. Ďalšími členmi kolégia učiteľov bol „muž, ktorý bol zodpovedný za písanie“ a „muž, ktorý bol zodpovedný za sumerskú reč“. Okrem nich boli súčasťou kolégia aj pomocní učitelia, ktorí sa starali o disciplínu. Nie je známe, či a ako boli učitelia platení. Vzdelávanie malo dva stupne: základný a pokročilý. Prvý možno označiť za odborný a druhý za literárny a tvorivý.

V prvom stupni bolo cieľom naučiť budúcich pisárov písať v sumerskom jazyku a gramatike. Začínal u 5 až 7-ročných detí. Podľa M. Civila (1992) existujú dôkazy, že pisárske školy navštevovali aj dievčatá z najvyšších kruhov (dcéry kráľov). To však bolo skôr výnimkou, majoritnou skupinou boli chlapci. L. E. Pearce (1995) uvádza, že v mnohých oblastiach mali ženy zakázané navštevovať pisárske školy. Sumerskí učitelia písania vynašli systém inštrukcií na písanie: sumerský jazyk rozdelili do skupín slov a fráz, ktoré museli študenti vedieť memorovať, aby sa im ľahšie reprodukovali. V 3. tisícročí pred Kristom tieto „učebnice“ boli čoraz kompletnejšie a začali byť štandardom pre všetky sumerské školy. Medzi nimi nájdeme dlhé zoznamy stromov, rôzne druhy zvierat vrátane hmyzu a vtákov, krajín, miest a dedín, kameňov a minerálov. Učitelia pripravovali tiež rôzne matematické tabuľky a mnoho detailne vypracovaných matematických úloh aj s riešeniami. Výsledkom postupného dobytia a nadvlády Akkadov nad Sumermi v poslednej štvrtine 2. tisícročia pred Kristom bol najstarší slovník na svete.

Slovník vznikol ako pedagogická nevyhnutnosť a sumerské slová a frázy v ňom boli preložené do akkadčiny. Akkadi nielenže prebrali sumerské písmo, ale tiež cenné sumerské literárne texty, ktoré následne študovali a imitovali aj v období, keď sa už sumerčina nepoužívala ako hovorový jazyk.

Druhý, literárny stupeň vzdelávania obsahoval archívnicstvo, kronikárstvo a štúdium, opisovanie a redigovanie literárnych kompozícií, prípadne aj tvorbu nových diel. Pôvodné diela vznikali najmä v druhej polovici 3. tisícročia pred Kristom. Texty mali zväčša poetickú formu. Išlo najmä o mýty a epické rozprávania o sumerských bohoch a hrdinoch, piesne na oslavu bohov a kráľov, náreky nad zánikom sumerských miest a múdrosť vyjadrenú v prísloviach, bájkach. Niekoľko tisíc tabuliek a fragmentov s takýmito textami sa našlo v ruinách na území starovekého Sumeru. Významnou súčasťou vzdelávania bolo štúdium stoviek prísloví, zásad a porekadiel, ktoré pre nich pripravovali, prípadne aj napísali *ummiás*. Podľa I. Ruisela (2005) sa takto nielen snažili vštepovať študentom správne etické a praktické hodnoty, ale sa im snažili aj pomôcť pochopiť rôzne ľudské ťažkosti. Po ukončení vzdelania v edubbe sa študenti stali vplyvnými úradníkmi v chrámoch alebo palácoch a ovplyvňovali intelektuálny a duchovný život. Medzi vládnuou vrstvou ríše a absolventmi edduby boli veľmi blízke vzťahy.

Najčastejšími vyučovacími metódami na nižšom stupni vzdelávania bolo memorovanie, ústne opakovanie, napodobňovanie modelov – imitácia a individuálne vyučovanie. Presné kopírovanie textu bolo najťažšie a najnamáhavejšie a slúžilo ako test kvality vo vyučovaní. Čas vzdelávania bol dlhý, žiaci navštevovali školu denne, od východu Slnka až po západ, 24 dní v mesiaci. Tri dni v mesiaci mali voľno na odpočinok a tri dni sa museli zúčastňovať na rozličných slávnostiach. Disciplína bola prísna. Významným pokrokom na vyššom stupni vzdelávania bol spôsob vyučovania založený na polemikách.

Podľa The New Encyclopedia Britannica (1997) boli sumerské školy pre kňazov považované za rovnako posvätné ako chrámy, čo

poukazuje na nadradenosť kňazskej výchovy. Veľmi málo vieme o vyššom vzdelávaní, ale široký záber práce kňazov poukazuje na rozsiahly charakter intelektuálnej činnosti. Kňazi v Mezopotámii vládli intelektuálnej a vzdelávacej oblasti rovnako ako praktickej. Stredobodom intelektuálnej aktivity a vzdelávania bola knižnica, ktorá bola zvyčajne súčasťou chrámu a pod kontrolou vplyvných kňazov. Sumerské chrámy boli centrom náboženského, kultúrneho, hospodárskeho aj politického života. Patrili k nim rozsiahle teritória, ktoré obhospodarovalo mnoho úradníkov, nevoľníkov a otrokov. Pestovalo sa v nich ovocie a zelenina, obilie, choval dobytok, varilo pivo. Kňazi sa okrem bohoslužieb zaoberali aj správou chrámov. Rozsiahla správa každého chrámu bola starostlivo evidovaná v záznamoch a knihách, čím sa vytvárali veľké chrámové archívy. Chrámy boli súčasne aj školami a sumerský kňaz bol zároveň učiteľom aj učencom. Kňazi boli popri kráľovi najvplyvnejšími a najmocnejšími ľuďmi v ríši a často zasahovali do jej osudov.

Na rozdiel od výchovy a vzdelávania v Číne bol model výchovy a vzdelávania v Sumeri oveľa realistickejší a zameraný na potreby praktického života. Kultúra starej Mezopotámie zanikla asi v polovici 1. tisícročia pred Kristom. Poskytuje svedectvo o tom, že výchova a vzdelávanie bolo už v tom čase považované za jeden z najdôležitejších prostriedkov moci.

### 2.2.3.2 Egypt

Prvé osídlenia v Afrike vznikali v 6. – 5. tisícročí pred Kristom popri toku rieky Níl. V jej údoliach sa začalo rozvíjať poľnohospodárstvo, pre ktoré tu boli dobré podmienky. Ďalšou výhodou tohto teritória bol dostatok kameňa a kovov. V období od 4. – 3. tisícročia pred Kristom sa začali okolo poľnohospodárskych osád budovať závlahové zariadenia, ktoré sa začali spájať do *nomov* – väčších celkov, ktoré vytvorili dve rozsiahle oblasti: Horný a Dolný Egypt (K. Bard, 2008). V tom období prišlo aj ku kontaktu egyptskej civilizácie so sumerskou. Egypťania prevzali jej výdo-

bytky (písmo, pečať, stavbu lodí, umenie tehlovej stavby, umelecké motívy), čo spôsobilo skutočný prevrat. Egypťská civilizácia si však veľmi rýchlo vypracovala charakteristický štýl vo všetkých oblastiach. Na rozdiel od Mezopotámie, nebola vystavená nájazdom zo všetkých strán a bola izolovaná a chránená púšťou a Červeným a Stredozemným morom.

Na čele Egypta stál *faraón*, ktorý bol predstaviteľom boha a mal neobmedzenú moc. Mal svojich úradníkov, pisárov a kňazov. Najširšiu spoločenskú vrstvu tvorili remeselníci, roľníci a otroci. K utváraniu štruktúry egypťskej civilizácie od samého začiatku prispelo náboženstvo a predovšetkým dogma o faraónovom božskom pôvode. Podľa tradície bolo zjednotenie Horného a Dolného Egypta a založenie ríše dielom prvého panovníka, známeho pod menom Meni (grécky *Menés*). Meni bol zakladateľom prvej dynastie v Egypte a od jeho vlády hovoríme o archaickom období egypťskej ríše v rokoch 3000 až 2700 pred Kristom. Od tohto obdobia sa začína periodizácia dejín Egypta, ktoré delíme na obdobie štyroch ríš. Počas takmer troch tisíc rokov egypťskej ríše sa vystriedalo 31 dynastií, vrátane cudzích vládcov, z ktorých poslednou bola dynastia Ptolemaiovcov (K. Bard, 2008).

*Prvá ríša (Stará ríša)* trvala v rokoch 2700 – 2100 pred Kristom. Hlavným mestom Egypta bol *Memfis*, neďaleko dnešnej Káhiry. Faraóni sa dávali pochovávať do pyramíd, z ktorých najväčšie sú Cheopsova, Chafreova a Menkavreova, ktoré ležia v Údolí kráľov v Gíze a sú chránené sfingou. Ich veľkosť je odrazom veľkoleposti života panovníka. Obdobie Starej ríše skončilo povstaním chudobných Egypťanov, ktorí spôsobili jej rozvrat.

Obdobie *Strednej ríše* trvalo v rozpätí rokov 2100 – 1674 pred Kristom, keď Egypt ovládli vládcovia mesta Téby, ktoré sa stalo aj hlavným mestom. V tom období boli panovníci pochovávaní do hrobiek. Obdobie sa skončilo vpádom semitských kmeňov Hyksósov z Ázie.

Tretie obdobie – obdobie *Novej ríše* trvalo od roku 1674 do roku 1080 pred Kristom. Hyksósov okolo roku 1550 vyhnaní oby-



vatelia Téb, ktorí obnovili egyptskú ríšu. V tom období vládla aj známa dynastia Ramesseovcov. Za vlády Ramessa II. zažíval Egypt najväčší rozkvet. V roku 1285 pred Kristom bojoval Ramess s Chetitmi pri Kádeši. Bitka skončila nerozhodne a bola podpísaná prvá mierová zmluva v dejinách.

Ďalším obdobím bolo tzv. *Neskoré obdobie*, keď si Egypt'anov podrobili viaceré blízke civilizácie. Okolo roku 1080 pred Kristom ovládli Egypt Asýrčania, okolo roku 525 pred Kristom Peržania. V roku 343 pred Kristom Egypt znovu dobyli Peržania, ktorí okupovali ríšu až do roku 332, keď ich vyhnal Alexander Veľký a ríšu ovládli Macedónčania. Alexander Veľký založil mesto Alexandria, ktoré sa stalo centrom vzdelávania a kultúry, a bol označený za oficiálneho egyptského panovníka. Po ňom nastúpila dynastia Ptolemaiovcov. Poslednou vládkyňou – faraónkou z rodu Ptolemaiovcov – bola Kleopatra VII. Po jej smrti sa Egypt dostal pod nadvládu Ríma a stal sa rímskou provinciou (roku 31 pred Kristom).

Náboženstvo v Egypte bolo polyteistické. Kozmogónie a mýty o pôvode (človeka, kráľovstva, spoločenských inštitúcií, obradov) tvorili podstatu posvätnej vedy, podobne ako v ostatných tradičných náboženstvách a kultúrach. Na začiatku egyptskej kozmogónie je vynorenie sa pahorku z pôvodných vôd a toto miesto je „Prvotným pahorkom“. V iných verziách sa vyskytuje aj prvotné vajce, v ktorom bol „vták sveta“ alebo prapôvodný lotos, ktorý vynosil slnečné dieťa. Každé mesto a každá svätyňa sa pokladali za „stred sveta“ a za miesto začiatku stvorenia. Najsystematickejšia teológia bola vytvorená v Memfise, hlavnom meste faraónov prvej dynastie, okolo boha *Ptaha*. Ptah tvoril prostredníctvom svojho ducha (srdca) a slova (jazyka). Bol najvyšším bohom a učinil, aby jestvovali bohovia. Bohovia potom vnikli do svojich viditeľných tiel a vstúpili do všetkých druhov rastlín, kameňov, druhov hlíny a do všetkého, čo rastie na povrchu zeme. Podľa M. Eliadeho (1995) ide o najstaršiu egyptskú kozmogóniu, ktorá je zároveň aj najfilozofickejšia.

Egypt'ania mali prepracovaný pohrebný kult. Smrť a záhrobie ich zaujímali oveľa viac ako iné národy Blízkeho východu. Pre fa-

raóna bola smrť východiskovým bodom jeho nebeskej cesty a znamenala pre neho „získanie nesmrteľnosti“.

Egyptská kultúra, výchova a vzdelávanie mali prevažne praktický charakter. Boli chránené a kontrolované hlavne kňazmi a silnou intelektuálnou elitou egyptskej teokracie, ktorá slúžila tiež ako politická bašta a chránila pred kultúrnou diverziou. Egyptania objavili a používali obrázkové písmo. Písali na kameň a papyrus. Písmo malo tri typy znakov: *hieroglyfické* – božské, *hieratické* – kňazské a *démotické* – ľudové. Väčšina literárnych a umeleckých diel sa zachovala v hrobkách. Egyptania poznali tiež základy matematiky, lekárstva, astronómie.

Podľa L. Seeleya (1899) aj v Egypte sa vytvoril systém kást, ale nie taký prísny ako v Indii. *Prvú a najvyššiu kastu* tvorili kňazi, ktorí reprezentovali všetko učenie a bohatstvo ríše. Vlastnili tretinu pôdy a nemuseli platiť dane. Zabezpečovali všetky úrady, boli kontrolórmí, učiteľmi a vykonávali iné vyššie profesie. Vládli železnou rukou a boli najbohatšou, najsilnejšou a najvplyvnejšou triedou. Boli rozdelení po celej krajine, vedeli písať a čítať a ovládali množstvo lekárskech a vedeckých poznatkov. Ich nadvláda nad ostatnými ľuďmi bola obrovská, predpisovali podrobné náboženské rituály, ktorými bol utváraný život každého Egyptana vrátane faraóna. *Druhou kastou* bola vojenská vrstva, ktorá sa tiež radila k šľachte. Medzi týmito dvomi vysokými vrstvami bol voľný vzťah, na rozdiel od indického systému, ktorý bol nepriechodný. Každému členovi vojenskej kasty bola pridelená časť pôdy (6 a pol akra), ktorá bola tiež oslobodená od daní. Tieto dve kasty boli privilegované a rozdiel medzi ich členmi a členmi tretej, nepriviligovanej vrstvy bol priepastný. *Tretia vrstva* sa delila na tri kategórie: 1. farmári a lodiari, 2. remeselníci a obchodníci, 3. bežní robotníci. Otroci nepatrili do žiadnej z kást. Ženy zastávali vyššie pozície ako v Číne a Indii, hoci polygamia bola praktizovaná vo všetkých kastách, okrem kňazskej. Deti žien rôznych kást mali rovnaké práva a v rodinách boli vychovávané v atmosfére lásky a rešpektu. Deň narodenia dieťaťa bol považovaný za určujúci jeho osud.

## 2. Výchova a vzdelávanie v prehistorickom období...



... egyptská kultúra, výchova a vzdelávanie mali prevažne praktický charakter. Boli chránené a kontrolované hlavne kňazmi a silnou intelektuálnou elitou egyptskej teokracie, ktorá slúžila tiež ako politická bašta a chránila pred kultúrnou diverziou. Egypťania objavili a používali obrázkové písmo. Písali na kameň a papyrus... (s.122)



## Výchova a vzdelávanie v Egypte

Rozvoj inštitucionálnej výchovy a vzdelávania v Egypte môžeme zaznamenať už od 3. tisícročia pred Kristom. Obsah výchovy a vzdelávania sa líšil podľa príslušnosti k jednotlivým kastám. Úplné vzdelanie mohli dosiahnuť iba príslušníci vyšších kást, ostatné vrstvy mohli absolvovať len nižšie vzdelanie. Gramotnosť bola podľa S. Ikrama (2005) veľmi vysoko cenená, avšak gramotná bola pravdepodobne len malá časť populácie. E. F. Wente (1995) uvádza, že králi boli obyčajne gramotní a prístup k vzdelaniu v období Starej ríše mali len príslušníci najvyšších vrstiev. Odhaduje, že gramotné bolo asi jedno percento obyvateľstva. V tom období ešte neexistovali písárske školy, pravdepodobne s výnimkou písárskych škôl v palácoch, kde sa výchova synov najvyššej vrstvy praktizovala v spoločnosti princov. Výchova pisárov sa realizovala na báze „učňovstva“: otec učil svojho vlastného syna, aby pokračoval v jeho šľapajach, alebo oficiálne prijal žiaka ako svojho duchovného syna. Vytvorili sa tak blízke vzťahy s jedným alebo niekoľkými študentmi, ktorých učil technike písania a povinnostiam pisára. Výučba prebiehala v jeho vlastnej „kancelárii“. Podľa I. Ruisela (2005) v tom období vznikli prvé príručky na výučbu písania a čítania, ktoré obsahovali aj rečové cvičenia. Vznikali aj prvé mnemotechnické pomôcky na posilnenie pamäti, ktoré neskôr používali aj grécki rétori. Zachovali sa inštruktáže *Učenie pre Kagemniho*, ktoré napísal neznámy vezír pre svoje deti, aby pokračovali v jeho kariére, a podobné dielo *Učenie Hardjedega*, ktoré je pripisované synovi kráľa Chufu (Cheops) zo 4. dynastie. Jedinou kompletnou verziou je *Učenie Ptahhotepa* od staroegyptského veľkňaza, v ktorom napísal tzv. Múdre rady do života pre svojho syna a má približne 4500 rokov. Podľa spomínaného autora sa v týchto dielach ukazuje „rešpekt Egypt’anov k minulosti, kombinovaný s vysokou úctou k písanému slovu“ (I. Ruisel, 2005, s. 13).

Situácia vo výchove a vzdelávaní sa dramaticky zmenila rozpadom centralizovaného administratívneho aparátu Starej ríše. Zvýšením hospodárskej prosperity došlo k zväčšeniu administra-

tívneho aparátu, to si vyžadovalo viac pisárov. Ďalším dôvodom bola decentralizácia, čím vznikla potreba pisárov v jednotlivých provinciách (E. F. Wente, 1995). Objavy praktických textov na čítanie pre žiakov môžu indikovať nárast pisárskych škôl v období Strednej ríše a najmä v období Novej ríše, keď sa rozširovali hranice ríše. Zväčšovanie verejnej správy prinášalo aj zvýšené nároky na pisárov. Najprestížnejšou pisárskou školou v tom období bola škola v kráľovskej rezidencii *Itjtawy* blízko Memfisu, v ktorej učili aj civilní učitelia. Pisári žili namiesto palácov skôr v chrámoch. Podľa I. Ruisela (2005) pripravovali antológie návrhov listov (pozdavné formuláre), odporúčania mladým. Vznikla tzv. *Onomastica*, lexikografické zoznamy profesií, titulov, rastlín a zvierat, ako aj geografických a meteorologických pojmov.

Nižšie vrstvy absolvovali elementárne vzdelávanie, zamerané na písanie, čítanie, matematiku a osvojenie náboženských praktík. Vzdelávanie príslušníkov vyšších kást bolo rozsiahlejšie. Okrem matematiky, písania a čítania sa učili aj poznatky z vyššej matematiky, astronómie, jazyka, prírodných vied, medicíny, hudby, techniky. Telesná výchova bola zriedkavosťou. Egypťania rozvíjali dva typy oficiálnych škôl pre deti z privilegovaných vrstiev, v ktorých mohli vyučovať iba kňazi: jednu pre pisárov a druhú pre kňazský dorast. Päťročné deti vstupovali do pisárskych škôl a ich štúdium bolo zamerané na matematiku, písanie a čítanie až do 16 alebo 17 rokov. V 13. alebo 14. roku odchádzali žiaci na praktickú odbornú prípravu do úradov. Praktická odborná príprava na kňazstvo začínala v chrámových spoločenstvách, do ktorých chlapci vstupovali ako sedemnásťroční. Dĺžka praxe závisela od požiadaviek jednotlivých kňazských úradov. Nie je jasné, nakoľko alebo či vôbec praktické vedy tvorili súčasť systematicky organizovaného kurikula chrámovej školy. Základným cieľom výchovy bolo dosiahnuť úctu k pravde a poriadku, učiť ich sebaovládaniu a schopnosti vedieť sa podriaďiť celku. Inštitúcie vyššieho vzdelávania boli objavené v Tébach, Memfise a Heliopolise (L. Seeley, 1899). Múzeum v Alexandrii, ktoré dosiahlo najväčšiu slávu a prosperitu

v polovici 1. tisícročia pred Kristom a umožnilo Alexandrii stať sa centrom vzdelávania vtedajšieho sveta, priťahovalo filozofov a učencov z Atén a Ríma. K múzeu patrila slávna knižnica, ktorá obsahovala rozsiahlu zbierku kníh, odhadovanú na 400 až 700-tisíc zväzkov. Treba však poznamenať, že obsah antických kníh nebol taký rozsiahly ako obsah súčasných kníh. Profesionálne schopnosti súvisiace s oblasťami, ako architektúra, stavebníctvo a sochárstvo, sa zväčša odovzdávali mimo oficiálneho vzdelávania.

Vzdelávať sa mohli rovnako ženy aj muži, hoci prevažne boli gramotní muži. Elitná vrstva žien však bola vzdelaná a zastávala vysoké pozície v administratívnom aparáte a mohli tiež vykonávať povolanie kňaziek. Gramotné boli kráľovné, kňazky a príslušníčky najvyšších vrstiev. Gramotné však boli aj ženy, ktoré spravovali majetky v prípade absencie mužov v rodine. Významné doklady o vzdelávaní žien v Egypte, obzvlášť z neelitného prostredia, pochádzajú z Deir el-Medina (S. Ikram, 2005).

Percento gramotných ľudí sa zvýšilo až v tzv. Neskorom období, teda v 1. tisícročí pred Kristom. Spôsobil to nárast významu edukácie – zvýšil sa počet škôl a rozvíjala sa najmä literárna tvorba. Systém výchovy a vzdelávania v období Novej ríše pokračoval modelom, ktorý bol vytvorený v období 12. dynastie (E. F. Wente, 1995). Vzdelávanie sa začalo deliť na elementárne vzdelávanie, ktoré prebiehalo na príslušnom stupni škôl, a vyššie vzdelávanie. Nižšie vrstvy absolvovali len **elementárne vzdelávanie**. Jeho kurikulum tvorila matematika, písanie, čítanie a osvojenie náboženských praktík. Deti začínali absolvovať toto vzdelávanie vo veku desať rokov. Väčšina škôl bola lokalizovaná na otvorenom priestore a boli spojené s chrámom alebo s objektom miestnej štátnej správy. Hlavným cieľom elementárneho vzdelávania, ktoré trvalo zhruba štyri roky, bolo zvládnuť princípy písania náročného obrázkového písma, hoci žiaci sa museli naučiť aj obsahy klasických textov. Študenti sa učili písať celé slová a frázy, metóda vyučovania písania bola teda viac holistická ako analytická. Na dosiahnutie uniformity a odovzdávanie kultúry boli využívané rigidné metódy a prísna

disciplína. Za účinné prostriedky boli považované aj telesné tresty. Typickými používanými metódami boli dril a memorovanie. Rozvoj jednotlivých disciplín a metodika výučby však boli na vysokej úrovni, čo pozitívne hodnotil aj Platón.

Hoci v prípade možnosti študovať elementárnu školu rozhodovali za dieťa rodičia, rozhodnutie pokračovať vo vyššom vzdelávaní bolo ponechané na samotných študentoch. Druhá fáza vzdelávania – **vyššie vzdelávanie**, trvalo okolo dvanásť rokov. Jeho cieľom bolo naučiť sa písať texty v neskorom egyptskom jazyku, ovládať matematiku, geometriu, zememeračstvo a jednoduché stavebníctvo. Ak študent pokročil v štúdiu, inštrukcie boli osobnejšie a mohol sa stať adeptom písárstva. Študent musel ovládať dva, prípadne až tri typy písma: knižné písmo, obchodné písmo a ak navštevoval palácovú školu, aj elegantné písmo na písanie kráľovských dokumentov. Podľa E. F. Wenteho (1995) boli poslucháči pripravovaní na kariéru vysokých úradníkov a vojenských veliteľov. Tí, ktorí sa chceli stať kňazmi, navštevovali *Domy života* – písárske dielne v palácoch, kde sa kopírovali staré náboženské, lekárske a magické texty a plnili tiež funkciu knižníka a študovní. Pôvodne mali výlučne náboženský charakter, neskôr sa špecializovali aj na magické a medicínske texty, výklady snov a veštenie. Okrem písania sa mladí muži pripravovali na kňazstvo tak, že sa učili, ako riadiť chrám po hospodárskej a personálnej stránke. Po ukončení vyššieho vzdelávania sa študent stal plne kvalifikovaným pisárom a najčastejšie sa zamestnal v štátnej administratíve, ktorej ponúkol svoje schopnosti. Všetci mladí pisári sa stali buď štátnymi zamestnancami vo verejnej správe alebo v armáde, prípadne správcami chrámov. Pisári boli intelektuálnu elitou krajiny a principiálnymi tvorcami jej kultúry. Tešili sa veľkej úcte. E. F. Wente (1995) považuje za významné, že okrem kráľov boli hrdinami egyptskej kultúry nie vojaci, ale pisári s organizačným schopnosťami. Pisári boli tiež ochrancami literárnej tradície, ktorá bola v Egypte rozšírenejšia ako orálna. Boli často považovaní za mudrcov, ovplyvňovali intelektuálnu a morálnu atmosféru vte-

dajšieho Egypta, často boli tiež poradcami kráľov. V egyptských záznamoch sú označovaní slovom *rh-(i)ht*, čo znamená „ten, kto pozná veci“ (I. Ruisel, 2005). Rozvoj vzdelanosti priniesol rozmach literatúry a literárneho myslenia.

### 2.2.3.3 Perzská ríša

Perzská ríša *Achajmenovcov* sa sformovala v roku 559 pred Kristom<sup>31</sup> a pretrvala až do roku 651 po Kristovi, keď ju dobyli Arabi. Kráľovská dynastia Achajmenovcov vládla v rokoch 559 – 328 pred Kristom (V. Marek – P. Oliva – P. Charvát, 2008). V období 6. – 5. storočia pred Kristom ríša siahala od rieky Indus až po Dunaj a zažívala svoj intelektuálny a náboženský rozmach. Obyvatelia veľkej ríše nazývali svoju krajinu *Arjánám*, čo znamená krajina Árijcov (P. M. Sykes, 2003), okolitý svet ju však nazýval Perzia. Až šach Rezá Pahlaví požiadal v minulom storočí medzinárodné spoločenstvo, aby ich krajinu volalo Irán. Irán je dnes moslimská krajina, ale má bohatú predislamskú históriu. Iránci sú pyšní na svoju históriu, z čoho pramení ich povýšenosť nad Arabmi.

*Rané obdobie Perzskej ríše* datujeme od roku 559 do roku 330 pred Kristom, keď ju dobyl Alexander Veľký. Peržania si v tomto období osvojili babylonskú kultúru a používali staré klinové písmo upravené na 36 hlások. V ich kultúre boli dominantné tri prvky: tvrdé životné podmienky, náboženstvo a etika zoroastrizmu a prvky militantizmu. Hlavným náboženstvom ríše bol už spomenutý zoroastrizmus proroka *Zarathuštru*, ktorý je považovaný za predstupeň monoteistického náboženstva. Peržania sa prejavovali ako nábožensky tolerantný národ. Keď dobyl najväčší perzský panovník tohto obdobia *Kýros II.* z dynastie Achajmenovcov v roku 559 pred Kristom Babylon, oslobodil Židov, ktorí tam boli po páde svojho kráľovstva a chrámu v zajatí. Dovolil im postaviť v Jeruza-

---

<sup>31</sup> Osídlenie tejto oblasti však začalo už oveľa skôr, literatúra uvádza už obdobie 4. tisícročia pred Kristom.



leme druhý chrám. Po dobytí Perzie Alexandrom Veľkým začala prenikať helenistická kultúra aj do tejto oblasti.

V 3. storočí pred Kristom nastúpila sofistikovaná a reformná vláda *Sásánovcov*. Toto obdobie býva označované ako nová Perzská ríša (224 pred Kristom – 651 po Kristovi). Perzská ríša sa stala za vlády Sásánovcov zrejme prvou krajinou v histórii s jediným povoleným štátnym náboženstvom – zoroastrizmom a ostatné náboženské prejavy boli považované za kacírstvo. Sásánovci vládli až do roku 651, keď krajinu dobyli Arabi. Prívrženci zoroastrizmu museli buď konvertovať na islam, alebo utiecť do Indie. Arabskí vládcovia prevzali od Peržanov administratívny systém aj dvornú etiketu. Vzdelaní Peržania sa presadili v štátnej správe. Od 11. storočia začali krajinu postupne okupovať Turci. V 13. storočí krajinu napadol *Džingischán* a zničil viaceré mestá. Kým nekonvertoval na islam, tvrdo potláčal moslimov. Začiatkom 16. storočia sa presadila dynastia *Safavidovcov*, ktorí nastolili šíitsky islam a vládli viac ako dvesto rokov. Do 20. storočia sa v Iráne vystriedalo niekoľko dynastií. Poslednou dynastiou v iránskych dejinách boli *Pahlaviovci*. Krajinu previedli druhou svetovou vojnou, zaviedli viaceré reformy a vládu tvrdej ruky. V roku 1979 krajinu opustil posledný šach Rezá Pahlaví. Nahradil ho ajatolláh Chomejní, najvyššia duchovná a politická autorita v Iráne, ktorý založil islamskú republiku, ktorá trvá dodnes.

Perzské náboženstvo je pre bádateľov veľmi zaujímavé, ostáva však v mnohom doteraz zahalené. Jeho vplyv na neskorý judaizmus a prvotné kresťanstvo, ale aj model západnej etiky, je podľa M. Eliadeho (1995) neodškriepiteľný. V perzskom náboženstve bolo objavených a systematizovaných mnoho ideí: okrem lineárneho času, ktorý nahradil cyklický (túto koncepciu poznali už Židia), to bol mýtus Spasiteľa, vznik optimistickej eschatológie hlásajúcej definitívne víťazstvo dobra a všeobecnú spásu, doktrína o vzkriesení tela, dualizmus vo viacerých oblastiach – kozmologickej (poriadok je v opozícii s nezákonnosťou), etickej (existencia dvoch princípov, ktoré vládnu svetom: princípu dobra a princípu

zla), náboženskej (existencia svätosti a hriechu). Tieto myšlienky sú obsiahnuté v *ghátach*, ktorých autorom je pravdepodobne Zarathuštra. V rámci prínosu pri tvorbe a revalorizácii spomínaných náboženských koncepcií existujú dve historické perspektívy: podľa prvej je Zarathuštra pokladaný za historickú osobu a reformátora tradičného etnického náboženstva (t. j. náboženstva, ktoré v 2. tisícročí pred Kristom praktizovali Indoiránci), podľa druhej perspektívy predstavuje Zarathuštrovo náboženstvo len jeden aspekt iránskeho náboženstva, tzv. *mazdaizmus*, stredobodom ktorého je uctievanie *Ahuru Mazdu*. Prívrženci, ktorí zaujímajú druhé stanovisko, popierajú nielen Zarathuštrove reformy, ale aj historickosť jeho osoby. V *ghátach* sa však vyskytuje niekoľko autobiografických údajov, ktoré potvrdzujú historickosť Zarathuštru a väčšina bádateľov ich pokladá za jeho dielo.

### **Exkurz: Zarathuštra**

*Zarathuštra žil pravdepodobne v rokoch 628 – 551 pred Kristom (Encyclopedia of World Religions, 2006). Zarathuštra bol zaoatar, t. j. obetný kňaz a spevák. Jeho gháty sa zaraďujú do staroindoeurópskej sakrálnej poézie. Žil obklopený skupinou niekoľkých priateľov – žiakov, ktorých nabádal, aby potrestali zlých ľudí a odmeňovali dobrých a cnostných. Zarathuštra zrejme dôverne poznal indoiránske šamanské techniky a dosahovanie extázy pomocou konope. Jeho mystická skúsenosť však mala iný charakter: išlo o rituálnu prax osvietenú eschatologickou nádejou. Zarathuštrovi zvestoval nové náboženstvo priamo Ahura Mazda. Ten ho prijal a napodobnil pôvodný akt Pána – zvolil si dobro a to isté žiadal aj od svojich veriacich. Podľa ghát je Ahura Mazda dobrý, svätý a stvoril svet myšlienkou. Východiskovým bodom Zarathuštrovho učenia bolo zjavenie všemocnosti, svätosti a dobrotvosti Ahuru Mazdu. Aj keď prorok toto zjavenie prijal od Pána, nevedlo to ešte k vzniku monoteizmu. Zaujímavý je filozofický charakter Zarathuštrovho náboženstva. Nejde ešte o abstraktnú teóriu, ale nachádzame v ňom prvky tvorivého myslenia, ktoré buduje štruktúry sveta*

*a určitý systém hodnôt. Z tohto hľadiska môžeme Zarathuštrovo špekulatívne úsilie prirovnať k meditáciám a objavom mudrcov, ktoré sa spomínajú v upanišádach a ktoré radikálne premenili védske koncepcie sveta a ľudskej existencie. Kult zohrával významnú úlohu aj v tomto náboženstve: kňaz prostredníctvom rituálu – jasna, dosahuje stav maga – prežíva extatickú skúsenosť. Proces mytologizácie Zarathuštru trval približne pätnásť storočí, preto je náročné oddeliť skutočnú historickú pravdu od nánosov tradície a mýtov. Podľa M. Elsera, S. Ewalda a G. Murrera (1997) skutočnosť, že žil a sformoval starý iránsky polyteizmus do dualistického náboženstva zameraného na Ahuru Mazdu, je istá.*

### **Výchova a vzdelávanie v Perzii**

Ženy a deti v Perzii preukazovali otcom veľký rešpekt. Manželka sa musela každé ráno deväťkrát spýtať manžela: Čo si praješ, aby som urobila? Otcovi a učiteľovi prejavovalo dieťa rovnakú úctu. Matka sa starala o dieťa do siedmich rokov. V tomto období boli zakázané telesné tresty. Domáca výchova bola zameraná najmä na telesnú a mravnú stránku dieťaťa. Najčastejšou zábavou detí bolo hádzanie, behanie, lukostreľba, jazdenie a pod. Cieľom týchto aktivít bolo, aby dieťa malo pevné ruky, bystré oči, schopnosť pozorovať a nezlomnú odvahu. Domácou výchovou mali deti získať potrebnú sebadôveru a stať sa nebojácny. V rámci mravnej výchovy sa deťom vštepovala spravodlivosť a pravdovravnosť. Meno, ktoré dieťaťu dával astrológ, predznačovalo jeho osud podľa postavenia hviezd. Deti milovali svoje matky. Perzské ženy sa nemohli vzdelávať, hoci pozícia žien bola lepšia ako v starovekej Číne a Indii.

Podľa J. Seeleya (1899) mala výchova a vzdelávanie v Perzii v období vlády Achajmenovcov štátny a militantný charakter, ktorý bol realizovaný prostredníctvom presného systému. Sedemroční chlapci museli odísť z domu, aby ich začal štát vychovávať pre svoje potreby. V Perzii bolo množstvo štátnych inštitúcií, do ktorých boli chlapci pridelení. Žili v nich veľmi jednoducho, dostávali

skromné jedlo a šaty a vládla tu prísna disciplína. Výchova a vzdelávanie bolo aj naďalej zamerané najmä na telesnú a mravnú stránku dieťaťa. Chlapci sa učili jazde na koni, narábaniu so zbraňami a praktizovali rôzne atletické cvičenia s cieľom, aby raz mohli zastávať miesto v armáde. Okrem prípravy na vojenské potreby sa v školách učili texty z náboženských kníh a modlitby a cvičili sa v cnostiach pravdovravnosti, spravodlivosti a v sebaovládaní. Takáto výchova trvala do pätnástich rokov. V tom období sa učili aj písať a čítať, čo však bolo v sekundárne, pretože hlavným cieľom bolo pripraviť muža bojovať v armáde. Učiteľmi boli muži, ktorí boli podobne vzdelaní a pre svoje výnimočné zručnosti a vedomosti boli vybraní, aby sa stali vzormi pre svojich žiakov.

Druhým obdobím vo výchove a vzdelávaní bolo obdobie vojenskej prípravy. Prebiehalo desať rokov, medzi pätnástym a dvadsiatym piatym rokom. Toto obdobie bolo zamerané výlučne na prípravu chlapca ako budúceho vojaka.

Posledným obdobím bolo obdobie, keď bol muž oddelený od rodiny, aby mohol naplno vykonávať službu vojaka, a to až do svojich päťdesiatich rokov. Až v tomto veku mohol odísť z armády so čťou. Z tých najlepších sa stávali učitelia.

Kňazi sa vzdelávali v astronómii, astrológii, alchýmii. Mnohí z nich sa preslávili bystrosťou, citlivosťou pre spravodlivosť, schopnosťou pozorovať a správnym úsudkom.

Výchova a vzdelávanie v Perzii boli zamerané najmä na fyzickú a morálnu stránku človeka a úplne podriadené vojenskej príprave. Chýbalo v nich intelektuálne vzdelávanie a vzdelávanie vo vedách a umení. Edukačný systém v Perzii mal typické prvky výchovy a vzdelávania národov s bojovou tradíciou. Učiteľské povolanie bolo vyhradené pre mužov v pokročilejšom veku, keď už neboli takí vitálni v boji a mohli využiť svoje vojenské skúsenosti. Príprava na občianske povolania sa uskutočňovala len na báze súkromnej prípravy. Ženy boli úplne vylúčené z výchovy a vzdelávania.

V roku 330 pred Kristom, po dobytí Perzie Alexandrom Veľkým, bola pôvodná perzská výchova nahradená helenistickou. Ná-

stupom vlády Sásánovcov v 3. storočí pred Kristom bola obnovená sociálna štruktúra a model edukácie z obdobia Achajmenovcov, ktorý bol ďalej rozvinutý a modifikovaný. Podobne etika zoroastrizmu bola už oveľa rozvinutejšia, zdôrazňovala morálne princípy v oblasti práce, posvätnosť manželstva a oddanosť rodine, rešpektovanie práva a rozumu, čím poskytovala výchove a vzdelávaniu pevné morálne, sociálne a národné východiská. Učitelia v tomto období dostávali inštrukcie od kňazskej vrstvy, museli dodržiavať náboženské princípy a školy vznikali okolo chrámov (F. T. Burroughs, 1963). Obsah elementárnej výchovy a vzdelávania tvorili fyzické a vojenské cvičenia, čítanie, písanie, aritmetika a umenia. Deti sa učili prostredníctvom opakovania. Pre úspešné štúdium bola nevyhnutná pamäť.

Najväčším úspechom Sásánovcov bol rozvoj vyššieho vzdelávania. Významná bola z tohto hľadiska *Akadémia Gondēshāpūr*, na ktorej študovali študenti z rôznych častí sveta. Rozvíjala sa v nej kultúra a etika zoroastrizmu, indická a grécka filozofia, perzská, helenistická a indická medicína, náboženstvo, právo, finančníctvo a ďalšie disciplíny. Na konci obdobia vlády Sásánovcov bola jedným z najlepších centier vyššieho vzdelávania. Bola to práve Gondēshāpūrská akadémia, ktorá obohatila dôležitými prvkami klasického gréckeho a rímskeho vzdelávania moslimský svet v období 8. a 9. storočia po Kristovi a opačne, latinské preklady arabských diel ovplyvnili niektorých vzdelancov západnej Európy v 12. a 13. storočí.

Pri zovšeobecnení systému orientálnej výchovy v staroveku možno nájsť niektoré typické črty. Orientálna výchova a vzdelávanie boli často ovplyvnené príslušnosťou jedinca ku kaste. Príslušníci nižších kást dostávali len nevyhnutné vzdelanie a poznatky v porovnaní s príslušníkmi vyšších kást, ktorých edukácia bola rozsiahla so všetkými privilégiami. Metódy výchovy a vzdelávania neboli progresívne, ostávali nezmenené počas storočí a nedokázali nadchnúť pre nové ideály. Veľký dôraz sa kládol najmä na memoarovanie, žiaci sa učili naspamäť morálne alebo náboženské pred-

pisu a texty. K mladému človeku sa ešte nepristupovalo ako k individualite, ale ako k príslušníkovi štátu alebo ríše. Aj obsah učiva sa nemenil, ale dedil a neexistoval priestor na samostatné hľadanie alebo invenciu. S výnimkou Egypta nemali ženy vo všeobecnosti možnosť vzdelávať sa a boli považované za neschopné pre intelektuálne vzdelávanie. **Ciele výchovy sa v jednotlivých orientálnych kultúrach líšili:** cieľom výchovy v Číne bolo dosiahnuť úspech počas života, v Indii počas budúceho života, v Perzii podporiť štát a v Egypte udržať najvyššiu moc kňazov. Môžeme povedať, že výchova a vzdelávanie neboli zamerané na rozvoj osobnosti človeka, či už fyzický, intelektuálny, morálny alebo spirituálny. Človek však už **prevzal vedomú zodpovednosť za výchovu**, v súlade so spomenutými cieľmi, nedokázal však o nej ešte teoretizovať.

### 2.3 Výchova a vzdelávanie v civilizáciách starovekého Západu

Vynikajúce kultúrne úspechy predkolumbovskej civilizácie sú často porovnávané s úspechmi ostatných starovekých civilizácií. Staroveký kalendár Mayov, ktorý prevyšoval v presnosti juliánsky kalendár, bol veľkou ukážkou ich neobyčajného stupňa poznania astronómie a matematiky. Rovnako pôsobivé sú dômyselne konštruované kalendáre Inkov, rozvoj komplexného systému písania Mayov a veľkolepý chrám Aztékov. Bohužiaľ, archeologické vykopávky a písomné záznamy poskytujú málo informácií o ich systéme výchovy a vzdelávania. Z dostupných prameňov je však zrejmé, že predkolumbovske civilizácie rozvíjali najmä výchovu a vzdelávanie zamerané na kultiváciu šľachty a kňazov (šamanov). Aztécka kultúra je pravdepodobne jedinou v histórii, ktorá už v 16. storočí vyžadovala povinné vzdelávanie pre celú svoju populáciu. Najdôležitejším **cieľom výchovy a vzdelávania** v predkolumbovských kultúrach bolo uchovávanie kultúry a odovzdávanie tradícií, odborná príprava na povolanie a kultivovanie morálky a charakteru.

### 2.3.1 Kultúra Mayov

Pôvod a počiatky kultúry Mayov sú nejasné. Kultúra Mayov sa pravdepodobne v prvých storočiach nášho letopočtu rozšírila z mexického polostrova Yucatán do Guatemaly a do južného Mexika. Zrejme ide o najstaršiu a najvyspelejšiu z predkolumbovských civilizácií, ktorá sa postupne utvárala na ostrove Yucatán už dva a pol tisíc rokov pred Kristom. Väčšina archeologických nálezov však pochádza až z obdobia 1500 rokov pred Kristom. Mayská kultúra dosiahla svoj vrchol po roku 800 po Kristovi. Koncom 10. storočia po Kristovi sa polostrova Yucatán zmocnili okolité mexické kmene na čele s Toltékmi a začali ohrozovať mayskú kultúru. Ríša sa rozpadla na niekoľko samostatných štátov a Mayovia žijúci vo vyššie položených mestách sa zmenili na agresívnych bojovníkov. Vpád španielskych kolonizátorov v 16. storočí spôsobil rozklad tejto kultúry, nie však úplný. Španieli dobyli väčšinu územia, no nemali to ľahké, pretože severní Mayovia boli veľmi vyspelí.

Mayovia žili v nezávislých mestských štátoch a nevytvorili takú veľkú ríšu ako Aztékovia a Inkovia. Možno ich však považovať za **intelektuálne najvyspelejšiu predkolumbovskú kultúru**. Poznali písmo, ktoré bolo hieroglyfické a bolo jediným skutočným písmom v predkolumbovskej Amerike. Zachovalo sa najmä na stélach opisujúcich občianske udalosti a zaznamenávajúcích kalendárne a astronomické údaje.

Centrom mesta bol palác vládcu a chrámy postavené na umelo navrhnutých pyramídach vysokých asi 60 metrov. Mayské chrámy, stavané ako mohutné stupňovité kamenné stavby, sú pre svoju podobnosť s egyptskými pyramídami nazývané chrámové pyramídy. Na potreby náboženských obradov sa využívali aj jaskyne, ktoré slúžili ako pútnické miesta a uskutočňovali sa v nich stretnutia s duchmi. Mesto bolo primárne strediskom kultu, až sekundárne miestom na bývanie. Centrom civilizácie Mayov bolo mesto *Tikal*, ktoré leží v dnešnej Guatemale.

Mayovia mali rozvinutú architektúru, stavali diaľkové mosty

cez džungľu, vysušovali močiare, budovali podzemné nádrže na vodu a predovšetkým umelecky hodnotné pyramídy, paláce a mestá. Okrem svojráznej architektúry vynikali Mayovia v matematike a astronómii. Poznali nulu, ktorú v tom čase Gréci a Rimania v Európe ešte nepoznali. Duchovné aj materiálne úspechy Mayov sa zakladali na originálnej a pritom jednoduchej číselnej sústave. Jej základ tvorilo dvadsať číslíc vrátane nuly.<sup>32</sup> Poznanie nuly a matematických operácií s ňou poukazuje na mimoriadnu vyspelosť národa.

Mayský kalendár bol presnejší ako v tom čase v Európe používaný juliánsky kalendár. Vznikol vďaka veľmi precíznym a dlhodobým astronomickým pozorovaniam.<sup>33</sup> Presnosť, aká bola dosiahnutá pri výpočtoch času obehu rôznych nebeských telies, je porovnateľná s údajmi, ktoré získali dnešní astronómovia pomocou najmodernejších prístrojov (napríklad synodický obeh Venuše Mayovia vypočítali na 584 dní, v súčasnosti bol stanovený na 583,92). Najvýznamnejšou skutočnosťou, ktorá charakterizuje mayský kalendár a ktorá ho zároveň odlišuje od nášho chápania času a sveta, je *cyklickosť*. V nazeraní Mayov na okolitý svet bolo typické stále opakovanie. Opakovali sa rovnaké periódy a s nimi aj rovnaké udalosti, božstvá a ich osudy. Takéto vnímanie sveta znamenalo dokonalé poznanie budúcnosti. Ak totiž viem, čo sa odohralo v predchádzajúcom cykle, viem, čo bude v cykle nasledujúcom. V podstate ide o rozumný predpoklad. Príroda sa v mnohých smeroch práve takto predvídateľne „správa“ (opakovanie dňa a noci, ročných období, narodenia, rastu a smrti – je vlastne tiež neustále sa opakujúci cyklus). V živote Mayov malo svoj pravidel-

---

<sup>32</sup> Mayovia používali aj druhý, paralelný matematický aparát, založený na desiatich základných číslliciach. Na praktické účely však viac využívali dvadsiatkovú sústavu, na ktorej bol založený aj ich kalendár.

<sup>33</sup> Mayskí kňazi s veľkou pravdepodobnosťou vedeli, že Zem je guľatá už tisíc rokov pred známym Kopernikovým objavom. Analyzovali tiež dráhy mesiacov Jupitera tisíc rokov predtým, ako ich v Európe objavil Galileo. Poznali cykly obehu Mesiaca, Venuše, vypočítali tropický a hviezdny rok.



ný, stále sa opakujúci poriadok skoro všetko. Každý človek bol od svojho počatia až po smrť v neviditeľnom zajatí kňazov, ktorí bedlivo strážili čas a jednotlivé udalosti v ňom obsiahnuté. Lineárny pohľad na svet, typický pre európsku kresťanskú kultúru, v ktorom čas a udalosti idú stále dopredu a nič sa nemôže opakovať, je vo svete pomerne výnimočný. Aj starovekí Gréci a Rimania chápali čas skôr ako sled stále sa opakujúcich cyklov.

Mayská spoločnosť sa členila na vládnucu vrstvu (vládca s rodinou, šľachta a kňazi), strednú vrstvu (roľníci, umeleckí remeselníci, úradníci), bojovníkov, otrokov (tvorili ich výlučne nepriateľskí vojaci) a ostatných. Spoločenské vrstvy možno porovnávať so systémom kást, známym napríklad z Indie, u Mayov však nemal takú prísnu štruktúru. Kňazi boli často súčasne vládcami a naopak. Základom obživy Mayov bola kukurica. Hoci Yucatán nebol optimálnym miestom pre poľnohospodárstvo, dokázali na ňom s primitívnymi nástrojmi a systémom hospodárstva dosiahnuť výnimočné úspechy. Platidlom boli kakaové bôby.

Keďže Mayovia mali vysoko religióznu kultúru, považovali kňazstvo (šamanstvo) za jeden z najvplyvnejších faktorov rozvoja spoločnosti. Kňazi sa tešili veľkej obľube, ktorá vyplývala z ich veľkého poznania, literárnych schopností, náboženského a morálneho vodcovstva. Najvyššie postavení kňazi slúžili ako hlavní poradcovia vládcov a šľachty. Získať kňazstvo, ktoré bolo obyčajne dedené z otca na blízkych príbuzných, mohol žiak len náročným vzdelávaním u starších kňazov, ktorí učili históriu, písanie, metódy čarodejníctva, medicínu a kalendárny systém (The New Encyclopedia Britannica, 1997). Mayovia uctievali viacero bohov, v súlade so všetkými prírodnými javmi. Zobrazovali ich ako pololudí a polozvieratá a delili ich na dobrých a zlých. Najznámejší bohovia boli *Hunabku* – otec bohov, *Itzamna* – vládca oblohy, hlavný boh kňazov, ktorý dal ľuďom písmo a kalendár, a jeho družka *Ixchel* – bohyňa matka.

**Výchova a vzdelávanie Mayov** nemala formálny charakter, ale bola súčasťou komplexu života: rodiny, hospodárskych aktivít,



...rodina v mayskej kultúre bola mimoriadne dôležitým inštitútom a východiskom pre štúdium výchovy a vzdelávania v pôvodných kultúrach. Rešpektovanie jej vedečho postavenia bolo imperatívom. Tradície a základy domorodých kultúr vrátane spirituality, morálnych noriem a hodnôt, právny systém, lekárske poznatky, poľnohospodárska prax, spôsob hospodárenia a všeobecné praktické zručnosti sa prenášali z generácie na generáciu... (s.139)



práce, politiky. Dôraz sa v nej podľa M. Heckta (1999) kládol na výchovu v rodine a socializáciu. Rodina v mayskej kultúre bola mimoriadne dôležitým inštitútom a východiskom štúdia výchovy a vzdelávania. Rešpektovanie jej vedúceho postavenia bolo imperatívom. Spomínaný autor uvádza, že tradície a základy domorodých kultúr vrátane spirituality, morálnych noriem a hodnôt, právny systém, lekárske poznatky, poľnohospodárska prax, spôsoby hospodárenia a všeobecné praktické zručnosti sa prenášali z generácie na generáciu.

Najdôležitejšou úlohou detí v mayskej kultúre bolo pomáhať starším. Keď dieťa dosiahlo vek štyri až päť rokov, očakávalo sa od neho, že sa bude zapájať do spoločných povinností v rodine. Do tohto veku ich vychovávali prevažne ženy. Deti boli vychovávané ako mladí dospelí a mali viac zodpovednosti, ako keď boli staršie. Dievčatá vykonávali domáce práce (varenie, pranie, umývanie) a chlapci pomáhali otcom najmä pri obrábaní pôdy. Pracovné zručnosti boli najdôležitejšími zručnosťami, ktoré sa museli deti Mayov naučiť. Keď chlapec dosiahol vek štyroch, prípadne piatich rokov, začal ho vychovávať otec (J. Sharer, 2005). Väčšina detí nemala vôbec detstvo a vo veku 15 rokov sa stávali samostatnými. Po dosiahnutí tohto veku im rodina ešte pomáhala, ale museli sa už vedieť postarať sami o seba. Ukončenie detstva a puberty sprevádzal rituál, ktorým sa dieťa stalo „potomkom bohov“. Znamenal, že dieťa je schopné uzavrieť manželstvo. Tento rituál bol veľmi dôležitý a po ňom nasledovala veľká slávnosť pre všetkých, ktorí sa na ňom zúčastnili.

Pre Mayov bolo typické, že túžili, aby ich deti mali rôzne neobvyklé a neprirodzené telesné znaky. Napríklad malým deťom tlačili doskou na čelo, aby im vytvorili ploché čelo. Táto prax bola rozšírená medzi vyššou triedou. Ďalšou zvláštnou praktikou bolo kríženie očí. Realizovali ju tak, že kývali nejakým predmetom pred očami novorodenca, pokiaľ jeho oči neboli kompletne a natrvalo skrížené. Praktizovali aj ďalšie jedinečné zvyky na deťoch. Napríklad väčšina mayských detí dostala meno podľa dňa, v ktorom

sa narodili. Každému dňu v roku bolo priradené jedno meno pre dievča a jedno pre chlapca. Detské pohrebiská boli stavané inak ako pohrebiská dospelých. Dojčatá obyčajne neboli obetované. Na pohrebiskách pre deti sa našlo viac darčiekov ako pre dospelievajúcich. Z toho možno predpokladať, že rodina mala veľký žiaľ a dieťa malo dôležité postavenie v spoločnosti.

Mayovia viedli deti k niektorým hodnotám. Podľa M. Heckta (1999) to bol najmä vzťah k práci, duch spolupatričnosti, zmysel pre zodpovednosť a úcta k starším ľuďom. Vzťah k práci sa formoval prostredníctvom disciplíny a nácviku praktických zručností. Práca sa v mayských rodinách vysoko cenila. Tento postoj vysvetľujú extrémne náročné hospodárskej podmienky, v ktorých sa nachádzali. Pracovať pre rodinu a komunitu bolo rovnako dôležité, ako schopnosť prispieť k jej ekonomickému zabezpečeniu. Ďalšou dôležitou hodnotou bol duch spolupatričnosti, ktorý pomáhal k zlepšeniu vzťahov v rodine aj v komunite. Odzrkadľoval sa vo vzájomnej solidarite, spolupráci a podpore v rámci rodín a komunity. Vštepovanie sebadisciplíny, kooperatívnej práce a sebaovládania bolo zdôrazňované na rôznych úrovniach socializácie, rovnako ako záležitosti rôznych náboženských slávností. Vďaka rozvíjaniu sebadisciplíny kňazi vydržali dlhé obdobie zdržanlivosti a zapájaním sa do práce skupiny si formovali cit pre príslušnosť k spoločenstvu. Zmysel pre zodpovednosť bol ďalšou dôležitou hodnotou, ktorej sa deti učili. Boli k nemu vedené výchovou k samostatnosti, sebavedomiu a schopnosti vedieť sa rozhodovať. Tieto kvality získavali napodobňovaním svojich rodičov a dospelých, pozorovaním a opakovaním ich činov, ktoré bolo doplnené vysvetľovaním. Dospelí členovia rodiny boli zodpovední za výchovu detí a odovzdávanie bežného poznania, ktoré ich deti budú potrebovať, keď budú samostatné. Úcta k starším ľuďom sa prejavovala najmä prostredníctvom poslušnosti a zdvorilého správania, uznaním autority v rodine a splnením pridelených úloh.

V súčasnosti žije okolo 6 miliónov Mayov, ktorí používajú mayský jazyk a žijú na území strednej Guatemaly, Chiapase a v se-

vernom Yucatáne (A. G. Gilbert – M. M. Cotterell, 1997). Obraz Mayov a ich dejín sa v posledných rokoch neustále mení, čo súvisí so skutočnosťou, že koncom druhej polovice 20. storočia sa postupne darí rozlúštiť ich komplikované písmo. Na prelome tisícročí bol odhalený význam asi 85 % z 800 mayských hieroglyfov, to umožnilo odborníkom rozumieť ich textom.

### 2.3.2 Kultúra Aztékov

Kočovný kmeň Aztékov sa usídlil v strednom Mexiku asi v 13. storočí po Kristovi. Išlo o bojovný národ, ktorý sa po určitom čase stal najmocnejším kmeňom v tejto oblasti. Aztékovia nevytvorili žiadnu novú kultúru, ale prevzali mayskú a postupne sa vypracovali na vyspelú spoločnosť. Zdedili božstvá, náboženské slávnosti, kalendár, architektúru, techniku budovania miest aj systém obrábania pôdy. Moc Aztékov sa šírila v celej časti územia, severne od mayskej oblasti. Na čele ríše stáli najvyšší náčelníci, ktorých sa do príchodu Španielov vystriedalo deväť. Posledným náčelníkom bol *Montezuma II.*

Aztékovia si podmanili susedné kmene a vytvorili ríšu s vojenským režimom a obrovskou, dobre vyzbrojenou profesionálnou armádou. Armáda sa usilovala o získavanie územia a *tribútov* (poplatkov) od poddaných. Najdôležitejším tribútom, ktorý Aztékovia vyberali od poddaných, boli ľudia, určení na obetovanie v hlavnom meste. Svojim bohom často prinášali okrem zvieracích aj ľudské obety. Ich presvedčenie o význame obetných obradov tvorilo súčasť viery. Pri dôležitých obradoch sa obetovalo aj viac ľudí, často zajatcov. To podľa historikov spôsobovalo určitý morálny úpadok obyvateľstva, dokonca sa vraj niektoré časti tiel obetí jedli, čo malo umožniť bližší kontakt s bohmi.

Hlavnou príčinou aztéckeho militarizmu bola každodenná potreba obetí pre boha vojny a svojho ochrancu *Huitzilopochtliho*, ktorého bolo treba živiť ľudskou krvou, a tak zabrániť koncu sveta. Obetovanému sa často vyrezalo srdce. Ľudské obete mali svoj

význam vo všetkých mezoamerických kultúrach, ale nie taký veľký ako u Aztékov. Aztékovia zo strachu z bohov (najmä Huitzilopochtliho) vykonávali ľudské obety v takom rozsahu, aké dejiny dovtedy nepoznali.

Aztékovia v roku 1325 vybudovali na ostrovoch, ležiacich vo vysušenom jazere Texcoco, svoje hlavné mesto *Tenochtitlan*. Jeho výborná poloha umožňovala jedinečnú obranu a prístup do mesta riešili zvýšenými mostami. Vďaka vyberaniu daní vytvorili v tom období zrejme najkrajšie mesto na svete s okolo pol milióna obyvateľov. Budovali veľkolepé chrámy, budovy a celé námestia, ktoré sa podobali egyptským. Ich majestátnosť dolaďovali hieroglyfickými doplnkami a symbolikou typickou pre kultúru tohto národa. Dali si záležať na detailoch stavieb, výzdobe a zariadení a funkcii budov. Pozoruhodné úspechy dosiahli v sochárstve, drevoreze, v kamenných mozaikách. Tkali aj zaujímavé látky. Mali rozvinutú astronómiu a astrológiu a vypracovali zložitý rituálny kalendár. Aztékovia boli výnimoční svojou kultúrou a bohatstvom. Rozsiahle písomníctvo v piktografických a ideografických záznamoch obsahuje anály, genealógie, mapy, náboženské knihy. Ich neobyčajne bohatá básnická tvorba bola zachytená latinkou po dobytí Španielmi. Zlato, cenné kovy a drahokamy však nemali pre nich takú hodnotu, ako im neskôr prisúdili ich dobyvatelia.

Základom aztéckeho poľnohospodárstva bolo pestovanie kukurice. Spoločnosť tvorili rodiny, ktoré sa združovali do rodovej občiny nazývanej *calpulli*. V rámci nej volili štyroch hlavných hodnostárov: náčelníka mužov; najvyššieho hovorcu (pre potreby vojny a diplomatických rokovaní); muža, ktorý riadil vnútorné záležitosti a náboženské obrady a Hadiu ženu.

Španieli túto vyspelú kultúru, ktorú Aztékovia budovali dve storočia, zničili v priebehu dvoch rokov (1519 až 1521). Mesto Tenochtitlan – architektonický skvost, zrovnali úplne so zemou. Na troskách ich civilizácie bola založená provincia s názvom Nové Španielsko a na mieste hlavného mesta Tenochtitlan postavili hlav-

né mesto *Ciudad de México*. Španieli svojím príchodom narušili aj spolunažívanie človeka s prírodou.

### **Výchova a vzdelávanie Aztékov**

Zachovanie kultúry Aztékov stálo na ústnom odovzdávaní a opakovaní dôležitých udalostí a informácií o kalendári a náboženskom poznaní. Kňazi (šamani) a starší šľachtici boli nazývaní *callpuli* – ochrancovia a boli zodpovední za výchovu a vzdelávanie. Rodina a domácnosť boli základom aztéckej spoločnosti (M. E. Smith, 2003). Spoločnosť bola stratifikovaná do dvoch sociálnych skupín: šľachta a bežná populácia, čo ovplyvnilo aj systém výchovy a vzdelávania. Napriek týmto sociálnym rozdielom existovalo mnoho spoločných črt vo výchove a vzdelávaní. Kódex *Mendoza* poskytuje množstvo opisov udalostí životného cyklu Aztékov.<sup>34</sup>

Podľa M. E. Smitha (2003) bolo narodenie dieťaťa u Aztékov významnou udalosťou. Chlapci boli od malička vychovávaní k tomu, aby sa stali bojovníkmi. Niekoľko dní po narodení dostali bojovnícku výbavu – krátku bedrovú zásterku, plášť a štyri šípy. Od dievčat sa očakávalo, že sa budú starať o domácnosť. Dievčence dostávali sukňu, blúzku a náradie na tkanie. Od piatich rokov dostávali od rodičov jednoduché práce a úlohy, v závislosti od pohlavia. Od siedmich rokov sa chlapci učili používať sieť na chytanie rýb a dievčence tkat' vlnu. Boli vychovávaní prostredníctvom trestov a dohovorov, ktoré mali korigovať ich správanie. Až do štrnástich rokov boli deti v rukách rodičov, ale pod dohľadom ochrancu. Pravidelne navštevovali miestne chrámy, v ktorých bol

---

<sup>34</sup> Kódex *Mendoza* je aztécky kódex, ktorý je považovaný za jeden z najkomplexnejších mezoamerických kódexov. Vznikol dvanásť rokov po dobytí Aztékov Španielmi. Bol vytvorený indiánskymi pisármi pod dohľadom misionárov, ktorí potom pridali poznámky v španielčine. Opisuje históriu Aztékov, ich vládcov a dobyvateľov a bežný život aztéckej spoločnosti. Svoje meno – Mendoza, dostal po Antoniovi de Mendozovi, ktorý bol poverený spravovať územie po jeho dobytí. Cieľom kódexu bolo pravdepodobne informovať španielskeho kráľa o živote Aztékov.

testovaný ich vývoj. Od pätnástich rokov začali dievčatá aj chlapci navštevovať školu. Aztékovia boli pravdepodobne jediný národ na svete, ktorý mal nariadenú povinnú školskú dochádzku pre všetky deti, bez ohľadu na ich pohlavie, triedu, stav. Podľa D. H. Parkersona – J. A. Parkersonovej (2008) mala edukácia Aztékov štátny a povinný charakter. Výchova a vzdelávanie prebiehali v dvoch typoch škôl: *telpochcalli* a *calmecac*.

*Telpochcalli* bola určená pre praktickú a vojenskú prípravu bežnej populácie. Nachádzala sa v každom meste, vo veľkých mestách ich bolo viac. Podľa M. E. Smitha (2003) školu navštevovali aj chlapci, aj dievčatá, dostávali však rôzne inštrukcie. Chlapci boli pripravovaní na budúcich bojovníkov a vykonávali vojenskú prípravu. Boli posielaní priamo do bojov, aby vykonali vojenskú prax. Dievčatá boli vychovávané k domácim prácam, výchove detí, spevu a tancu. Neučili sa písať a čítať, vzdelávali sa však v oblasti náboženstva. Našli sa kresby, v ktorých ženy viedli náboženské ceremónie, nie sú však dôkazy o tom, že by u Aztékov existovali ženy – kňazky. Aj chlapci, aj dievčatá sa učili spievať, tancovať a hrať na hudobné nástroje, čo využili pri vykonávaní rituálov. Vzdelávanie v tejto škole končilo okolo dvadsiatich rokov.

*Calmecac* bola exkluzívna škola určená výlučne pre deti aztéckej šľachty (M. E. Smith, 2003; M. Aguilar-Moreno, 2007). Bola situovaná pri veľkých chrámoch a poskytovala vzdelanie budúcim vodcom krajiny, kňazom a najvyšším vojenským veliteľom. Deti do nej vstupovali vo veku od 5 do 7 rokov a učili sa piesne, náboženské rituály, písať, čítať a poznatky o kalendári. Vyššie štúdium začínalo vo veku 15 rokov a bolo zamerané najmä na oblasť písania poézie, astronómie, náboženstva a histórie a podobne ako v *telpochcalli* – na vojenskú prípravu. Najdôležitejšími oblasťami bola práve vojenská a náboženská príprava. Niektorí absolventi školy sa stali kňazmi, aj tí však museli absolvovať vojenskú prípravu. Synov šľachty, ktorí sa profilovali ako nádejní vojaci, špeciálne trénovali profesionálni vojaci. *Calmecac* zohrala významnú úlohu v rozvoji ústneho odovzdávania histórie prostredníctvom rozprávania, poé-



zie a hudby. Historické udalosti sa vďaka nim zapamätávali ľahšie a tiež zlepšovali pamäť. Počas prednášok boli používané vizuálne pomôcky, spočiatku jednoduché grafické zobrazenia, ktoré slúžili na udržiavanie záujmu, prípadne zhrnutie faktov a údajov. Učitelia praktizovali prísny režim výchovy a vzdelávania s cieľom vychovať fyzicky zdatných a tvrdých ľudí. Typickými črtami boli sebakontrola, poslušnosť a disciplína.

Chlapci uzatvárali manželstvo vo veku okolo dvadsať rokov, dievčence oveľa mladšie – vo veku desať až dvanásť rokov. Keď sa mladý muž rozhodol uzavrieť manželstvo, výber nevesty musel konzultovať s rodičmi, učiteľmi a rodinnými príslušníkmi nevesty.

### 2.3.3 Kultúra Inkov

Inkovia – synovia a dcéry Slnka<sup>35</sup> – pochádzajú z kečuánskeho peruánskeho kmeňa, ktorý sa podľa inkskej tradície usadil pri meste Cuzco okolo 12. storočia pred Kristom, kde jeho členovia založili veľkú juhoamerickú ríšu na severoandských náhorných plošinách a na území súčasného Ekvádora, Peru a Bolívie, sčasti aj Čile, Argentíny a Kolumbie. Dejiny Inkov od ich príchodu až do začiatku 16. storočia sú málo známe a neurčité, lebo Inkovia nemali rozvinutý písaný jazyk a nezostali po nich žiadne písomné informácie z obdobia pred ich dobytím Španielmi (G. F. McEwan,

---

<sup>35</sup> Traduje sa, že ríšu Inkov založil legendárny hrdina menom *Manco Cápac*. Podľa jednej z legiend stvoril boh Slnka uprostred jazera *Titicaca* svojho syna Manca Cápacu a jeho sestru, ktorá sa volala *Mama Ocllo*. Dal im zlatý prútik a Mancovi povedal, že na mieste, kde sa mu ľahko zapichne do zeme, je veľmi úrodná pôda. Tam má založiť mesto a tamojším Indiánom, žijúcim v barbarstve, má priniesť svetlo civilizácie. A tak putovali brat a sestra na sever od jazera, až sa dostali do jedného údolia, ktoré bolo na prvý pohľad úrodné. Potvrdil to aj zlatý prútik, ktorý sa ľahko zaboril do zeme. Podľa príkazu boha Slnka tu založili mesto, ktoré nazvali „pupok“ – *Cuzco*. Ľuďom dali náboženstvo, zaviedli zákon a poriadok. Manco sa postavil na čelo novej ríše a Mama Ocllo sa stala jeho hlavnou manželkou.

2006). Zakladateľom mesta Cuzco a prvým panovníkom ríše bol *Manco Cápac* a posledným bol *Atahualpa*, ktorého v roku 1533 španielski kolonizátori popravili.

Inkovia nemali žiadne platidlo a nemali ani stále vojsko. V súlade so svojím náboženstvom uplatňovali politiku mieru. Tú boli nútení zmeniť príchodom Španielov v 16. storočí po Kristovi a začali vydržiavať armádu. Zločiny sa trestali veľmi prísne, zväčša trestom smrti. Podobne ako právo, tak aj náboženstvo bolo veľmi jednoduché. Manco Cápac zaviedol kult boha Slnka, svetla a tepla *Inti*, ktorého vyhlásil za svojho otca. Boh Slnka sa uctieval obetami počas slávnostných dní. Ľudské obety, na rozdiel od Aztékov, neboli pravidlom. Okrem toho uctievali rôzne modly, neživé veci, ba i mŕtvolu, ktorým pripisovali dobré aj zlé vlastnosti. Počas roka slávili štyri hlavné slávnosti, z toho tri mali náboženský charakter a jedna spoločenský. Najdôležitejšou slávnosťou bola *Inti-raimi* – slávnosť Slnka, ktorá bola vlastne oslavou letného slnovratu. Druhou slávnosťou bola *Kuski-raima*, ktorá sa konala, keď vyklíčila kukurica, treťou *Situa-raima*, ktorá pripadala na zimnú rovnodennosť. Štvrtej slávnosti – *huarachicoy* – predchádzali skúšky nových *amautov* – mladých chlapcov z najvyšších tried, ktorým na znak dospelosti prepichovali ucho zlatou ihlou (pozri ďalej). Inkovia poznali rok, ktorý delili na dvanásť mesiacov. Mali aj týždne, ale nevieme, koľko mali dní.

Ríša Inkov sa delila na štyri provincie (*suju*). Hlavné mesto nebolo zaradené do žiadnej z nich, ale podliehalo priamo kráľovi. Obyvateľstvo provincií sa delilo na *dekurie* – skupiny po desiatich rodinách. Dekurie boli spravované náčelníkom (desiatníkom). Desať dekurii tvorilo centuriu, ktorú spravoval vyšší náčelník a desať centurií spravoval najvyšší náčelník, ktorý bol podriadený priamo panovníkovi. Náčelníci boli povinní posielat' vyšším úradníkom štatistické výkazy o pôrodoch, úmrtiach, vojsku, svadbách, ktoré boli zaznamenané prostredníctvom *quipu* (pozri ďalej). Orná pôda bola rozdelená na tri časti: jedna časť bola majetkom boha Slnka,

druhá majetkom kráľa a tretia majetkom ľudu.<sup>36</sup> Peruánska pôda musela byť umelo zavlažovaná, aby ju bolo možné obrábať. Vodu dodávali cez systémy vodovodov a kanálov. Inkovia nemali písmo alebo jazyk v našom zmysle. Podobne ako Aztékovia mali rozvinuté ústne podanie, čo malo najväčší význam pre zachovanie kultúry. Mali tiež dômyselný spôsob znázorňovania, prenosu a uchovávanía informácií, nazvaný *quipu* (uzol). Quipu je jedinečný logicko-numerickej systém, ktorý využíval uzlíkové výplety na posielanie odkazov a zaznamenávanie historických udalostí, najskôr presné záznamy bitiek, dôležité informácie, veľkosť poľnohospodárskych zásob. Skladal sa z jedného silnejšieho povrazu, na ktorý sa priväzovali tenšie šnúrkové z farebnej vlny a na ne sa viazali uzly, ktoré mali podľa spojenia a farby zvláštny význam (P. S. de Gamboa et al., 1999).

Pretože ríša Inkov bola teokratická a jej vládnutie bolo založené na agrárnom kolektívizme, výchova a vzdelávanie boli zamerané najmä na získanie praktických zručností mužov a žien v kolektívnom poľnohospodárstve. Osobná sloboda, život a práca boli po-

---

<sup>36</sup> Každý ženatý muž dostal kus zeme – *tupu*, a pre každého novonarodeného syna dostal opäť *tupu*, pre dcéru polovicu. Ak sa syn oženil, dostal od otca pozemok, ktorý mu bol pridelený pri narodení, ak sa dcéra vydala, polovica jej pôdy, ktorú dostala pri narodení, pripadla obci. Ak sa rozmnožilo obyvateľstvo určitého územia tak, že nebolo dostatok pôdy, bralo sa buď z pozemku boha Slnka, alebo z pozemku kráľa. Pozemky nebolo možné kupovať alebo zanechať inému, iba svojim deťom. Šľachta dostávala väčšie pozemky ako ľud. Pozemky sa obrábali spoločne, najskôr sa obrobili pozemky boha Slnka, potom pozemky starcov, vdov, sirôt a chudobných, potom si obrábal každý svoj pozemok a nakoniec sa obrábali pozemky kráľa. V tomto poradí sa zbierala aj úroda. Obilie sa ukladalo do verejných sýpok, ktoré boli v každej obci dve. Do jednej sa ukladalo obilie boha Slnka a kráľovo obilie a do druhej zásoby pre obec. Z obilia boha Slnka sa hradili náboženské výdaje, výživa kňazov a snečných panien (vedľajšie ženy panovníka). Z obilia kráľa sa vydávalo obilie na výživu úradníkov, robotníkov, zamestnaných na verejných stavbách a pre vojsko. Za neúrody sa siahlo aj na zásoby boha Slnka. Dane a clo neboli, ľud však bol povinný obrábať kráľovské pozemky, starať sa o obilie v sýpkach, pásť stáda, stavať vodovody, mosty a cesty, zúčastňovať sa na vojenských výpravách. Podobne remeselníci pracovali pre celý národ.



Quipu je jedinečný logicko-numerickej systém, ktorý využíval uzlíkové výplety na posielanie odkazov a zaznamenávanie historických udalostí. Skladal sa z jedného silnejšieho povrazu, na ktorý sa priväzovali tenšie šnúrky z farebnej vlny a na ne sa viazali uzly, ktoré mali podľa spojenia a farby zvláštny význam... (s.147)

platné spoločenstvu. Už pri narodení bolo striktné určené miesto individua v spoločenstve. Deti boli hneď od narodenia veľmi prísne vychovávané. Každé päťročné dieťa prevzala spoločnosť a jej zástupca kontroloval jeho socializáciu a prípravu na povolanie (The New Encyclopedia Britannica, 1997). Kultúru Inkov môžeme na rozdiel od intelektuálnej kultúry Mayov označiť ako imperiálnu.

### **Výchova a vzdelávanie Inkov**

Výchova a vzdelávanie u Inkov bola rôzna v závislosti od sociálneho postavenia a delila sa na *formálnu*, ktorá bola rezervovaná pre vyššie triedy, a *neformálnu*, rezervovanú pre bežnú populáciu, ktorá spočívala v príprave na povolanie. Na rozdiel od Aztékov edukácia nemala ani štátny a ani povinný charakter (D. H. Parkerson – J. A. Parkerson, 2008).

Vyššie triedy dostávali podľa J. J. Hiltunena (1999) vzdelávanie v závislosti od pohlavia. Ženám bolo poskytované vzdelávanie v špeciálnych domoch pre vybrané ženy, ktoré sa nazývali *aclla wasi*, a v tom istom čase sa v nich mohlo vzdelávať väčšie množstvo žien. Tu sa učili tkat' jemné látky, ktoré sa používali na prípravu oblečenia pre vládcu a jeho manželky, kňazov a šľachtu, učili sa tiež variť a pripraviť pivo z kukurice pre kráľovskú domácnosť. Museli sa naučiť ovládať požiadavky náboženských obradov, ktoré prebiehali v chrámoch. Podľa G. F. McEwana (2006) je veľmi pravdepodobné, že sa učili tiež sociálnym zručnostiam a etikete.

Muži sa vzdelávali v zariadeniach lokalizovaných blízko mesta Cuzco, ktoré sa nazývali *yachaywasi* – domy učenia. Vzdelanie v nich sa na rozdiel od *aclla wasi* poskytovalo len malej skupine mužov. Mladí chlapci z vysokopostavených rodín do nich vstupovali medzi ôsmym a desiatym rokom. Kurikulum sa skladalo zo štvorročného programu, ktorý bol jasne zadefinovaný jednotlivými obdobiami učebného plánu a rituálmi (G. F. McEwan, 2006; The New Encyclopedia Britannica, 1997). Keďže Inkovia nemali písmo, ich vyučovanie prebiehalo pomocou počúvania, učenia sa naspamäť, opakovaním a zážitkom. Prvý rok sa žiaci učili keču-

ánsky jazyk. Druhý rok sa venovali štúdiu náboženstva a tretí rok sa učili viazať a interpretovať quipu. Štvrtý rok sa venovali štúdiu histórie Inkov, s doplňujúcou výučbou v astronómii, štatistike, geometrii, geografii a krásnej literatúre. Počas štúdia sa učili tiež telesným cvičeniam a bojovým technikám. Cieľom štúdia bolo naučiť chlapcov praktickým zručnostiam štátnického umenia a tiež indoktrinovať budúcich vodcov štátu oficiálnou ideológiou Inkov. Po ukončení tohto štúdia museli žiaci zložiť sériu náročných skúšok, aby dosiahli plný status príslušníka šľachty u Inkov. Väčšina mladých Inkov končila svoje vzdelávanie okolo 19. roku. Po zložení skúšok mladí muži mohli dostať *wara* (špeciálny spodný odev) ako dôkaz ich zrelosti a mužnosti. Vzdelávanie končilo špeciálnou ceremóniou *huarachicoy*, na ktorej sa zúčastňovali najstarší obyvatelia ríše a veľa vysokovzdelaných Inkov a amautov. Ceremónia sa uskutočňovala každý rok v decembri, v rámci slávnosti Capac Raymi. Mladá šľachta a budúci vládcovia prezentovali na nej svoju fyzickú zdatnosť, vojenské zručnosti a dokazovali svoju mužnosť. Kandidáti boli predstavení vládcovi, ktorý mladým aspirantom zagratuloval k zručnosti, ktorú preukázali, a pripomenul im zodpovednosť adekvátnu ich stavu, prípadne pôvod, ak boli členmi kráľovskej rodiny, a nazval ich novými „deťmi Slnka“. Ceremónia končila prepichnutím ucha zlatou ihlou, čo znamenalo, že mladí chlapci sa stali bojovníkmi. Podľa G. F. McEwana (2006) práca a povinnosti, na ktoré boli títo mladí muži pripravovaní, mala komplexný charakter a vyžadovala si náročnú prípravu. Obdobná ceremónia pre dievčatá z vyšších vrstiev, nazývaná *quicuchicoy*, bola slávená počas ich prvej menštruácie. Po troch dňoch pôstu matka umyla dievča a obliekla ho do jemných šiat a sandálov. Rodičia na túto počesť urobili slávnosť, na ktorej bolo dievča obdarované mnohými darmi a dostalo stále meno.

Školy pre chlapcov – *yachaywasi* – oficiálne viedli muži, ktorí sa nazývali *amautovia* – mudrci. Amautovia tvorili špeciálnu triedu múdrych a vzdelaných mužov. Boli medzi nimi vynikajúci filozofi, básnici a kňazi, ktorí uchovávali históriu Inkov pomocou

ústnej tradície, a to odovzdávaním poznatkov ich kultúry, histórie, zvykov a tradícií. Keďže boli vzdelaní a mali rešpekt v celej ríši, boli poverení výchovou potomkov kráľovskej rodiny, ako aj mladých príslušníkov podmanených kultúr, špeciálne vybraných, aby riadili jednotlivé časti ríše.

Výchova a vzdelávanie na území Inkov boli teda diskriminačné, privilegovaním triedy a skupín kráľovskej rodiny a šľachty. Deti bežnej populácie nedostávali podobnú výchovu. Praktickým zručnostiam sa učili prostredníctvom pozorovania a pomáhaním najbližším príbuzným: rodičom a starším členom rodiny, ktorí im takto odovzdávali poznatky a zručnosti z generácie na generáciu. Išlo najmä o zručnosti v oblasti poľnohospodárstva, lovu, rybolovu, kamenárstva, ale tiež o odovzdávanie základných poznatkov o náboženstve, umení, správaní a morálke. Amautovia zabezpečovali, že bežná populácia sa učila kečuánsky jazyk ako jazyk ríše, podobne ako Rimania presadzovali latinčinu po celej Európe. V oboch prípadoch išlo skôr o politické dôvody ako o pedagogické. Napriek absencii vyššieho vzdelávania to bola práve bežná populácia, ktorá zodpovedala za stavbu väčšiny cestných sietí v ríši, povrazových mostov, vodných zdrojov, rozvoj poľnohospodárstva, zavlažovacích systémov, obrovských kamenných budov, opevnených chrámov a zvyšku imponantných stavebných zručností, ktoré preslávili Inkov až dodnes.

Uzavretím manželstva sa mladí Inkovia stali plne dospelými členmi komunity (G. F. McEwan, 2006). Muž sa stal *hatun runa*, čo znamená, že bol povinný platiť dane za domácnosť a pripravený slúžiť v armáde. Aj muži, aj ženy pracovali v poľnohospodárstve. Úlohou žien u Inkov bolo vydať sa a porodiť pre ríšu nové pracovné sily a vojakov. Niektoré z nich však mali iný osud. Išlo o ženy, ktoré vybrali ako najkrajšie, a to už v detskom veku. Boli umiestnené do kláštorov, kde ich učili vybraným spôsobom správania, spievať, tancovať a vykonávať obrady konané na počesť boha Slnka. Po trinástom roku veku prešli dievčatá ďalším, užším výberom. Podmienkou úspešnosti do ďalšieho kola bola poctivosť, dievča

muselo byť pannou. Z týchto dievčat si panovník vybral najkrajšie a najvzdelanejšie, ktoré sa stali sestrami Slnka. Obliekli ich do rehoľných šiat a dostali odznak panenskej čistoty, pretože sa stali nevestami Slnčného boha. Bývali v kláštore panien Slnka, v hlavnom meste ríše – Cuzcu. Dievčence boli k dispozícii výhradne pre vládcu ríše, ktorý bol pozemským synom Slnka. Za cudzoložstvo ich trestali smrťou aj s mužom, s ktorým sa ho dopustili. Často boli potrestané aj rodiny, prípadne obce, z ktorých pochádzali. Panny, ktoré si panovník nevybral, daroval svojim úradníkom a dôstojníkom.

### ***Exkurz: Machu Picchu***

*Machu Picchu (Stará hora) náhodne objavil v roku 1911 americký archeológ Hiram Bingham. Nikto vtedy netušil, že tento objav raz UNESCO vyhlási za svetové kultúrne dedičstvo (1983). Ide o najznámejšie dodnes zachované mesto Inkov, ktoré bolo vybudované v nadmorskej výške asi 2400 metrov v rokoch 1460 – 1470. Machu Picchu je pevnosť, ktorá je postavená terasovito. Vísuté terasy boli budované preto, aby sa na nich dali pestovať plodiny. Na jednotlivé terasy sa dalo dostať schodišťom, ktoré bolo vybudované po bokoch stávieb. Terasy boli rozdelené do viacerých častí, v nižších sa pestovali jemnejšie plodiny, na vyšších sa darilo strukovinám, kukurici a na najvyšších zemiakom. Pôda, ktorá bola k dispozícii na terasách Machu Picchu, dokázala podľa súčasných prepočtov užiť okolo 10 000 ľudí. V centre mesta sa nachádzal chrámový komplex, ktorý sa skladal z palácov. Paláce boli strediskom politickej a náboženskej moci. Chrámové námestie bolo zároveň centrálnym zhromaždiskom ľudí. Machu Picchu, podobne ako ostatné mestá, je postavené z kameňov, ktoré boli naukladané tesne vedľa seba, bez použitia akéhokoľvek materiálu na ich spojenie. Slúžilo ako úkryt počas vpádu španielskych dobyvateľov, čím sa stalo aj strategicky dôležitým. V súčasnosti je toto miesto najnavštevovanejším miestom v Peru.*



## 2. Výchova a vzdelávanie v prehistorickom období...

**Tab. 1.** Edukácia Mayov, Aztékov a Inkov v komparácii

| Kultúra  | Charakter výchovy a vzdelávania  | Cieľ výchovy  | Typy škôl a obdobie výchovy a vzdelania  | Obsah výchovy   |
|----------|--|---|--|---|
| Mayovia  | Neformálny charakter, v rodinnom spoločenstve. Príprava kňazov – individuálny charakter, u starších kňazov.    | Edukácia bola súčasťou komplexu života: naučiť deti vzťahu k práci, praktickým zručnostiam a návykom, aby mohli pomáhať starším.                      | V rodinnom spoločenstve, od 4 do 15 rokov.   | <b>Bežná populácia:</b> vzťah k práci, spolupatričnosť a solidarita, zmysel pre zodpovednosť a úcta k starším.<br><b>Kňazi:</b> história, písanie, metódy čarodejníctva, medicína, kalendárny systém.   |
| Aztékova | Štátny, formálny charakter, je povinná pre všetky deti bez ohľadu na triedu a pohlavie.                        | <b>Bežná populácia:</b> príprava na povolanie.<br><b>Šľachta:</b> vojenská a náboženská príprava budúcich vodcov ríše, kňazov a vojenských veliteľov. | <b>Bežná populácia:</b> v rodine, od 15 rokov v <i>telpochcalli</i> (chlapci aj dievčatá).<br><b>Šľachta:</b> <i>calmecac</i> , nižšie vzdelanie od 5 rokov, vyššie od 15 rokov. | <b>Bežná populácia:</b> chlapci – vojenská príprava, dievčatá – starostlivosť o domácnosť.<br><b>Šľachta:</b> nižšie vzdelanie: piesne, náboženské rituály, písanie, čítanie, poznatky o kalendári. Vyššie vzdelanie: vojenská príprava, história, poézia, hudba. |
| Inkovia  | Neformálny charakter pre bežnú populáciu, pre šľachtu vysoko formalizovaná, nemá štátny ani povinný charakter. | <b>Bežná populácia:</b> príprava na povolanie.<br><b>Šľachta:</b> dievčatá – starostlivosť o kráľovský dvor, chlapci – vedenie ríše.                  | <b>Bežná populácia:</b> v rodine.<br><b>Šľachta</b> – v závislosti od pohlavia: dievčatá – <i>acllawasi</i> , (?), chlapci – <i>yachaywasi</i> , od 8 rokov.                     | <b>Bežná populácia:</b> zručnosti v oblasti poľnohospodárstva a náboženské praktiky.<br><b>Šľachta:</b> dievčatá – tkanie, varenie, náboženské praktiky. Chlapci: vojenská príprava a štátnické umenie.   |

## 2.4 Charakteristika prehistorickej výchovy a vzdelávania

J. Lohisse (2003) podľa typu dominantných médií rozdelil historické obdobia ľudstva na štyri epochy: epochu hovorenia (*oralité*), epochu písma (*scribalité*), epochu masovosti (*massalité*) a epochu netvarovosti (*informalité*). Tieto epochy podľa neho nie sú navzájom od seba ostro oddelené, ale kontinuálne do seba prerastajú, až sa nová epocha stane evidentne dominantnou v spoločnosti. **Vznik písma** bol prvým predpokladom ukončenia obdobia prehistorickej výchovy a začiatku obdobia, keď človek začína o výchove teoretizovať, hoci ešte nemožno hovoriť o období autentickej pedagogickej teórie.

Epocha hovorenia bola podľa S. Gálika (2008) epochou globálnej, celostnej komunikácie, ktorá bola previazaná so životom, prírodou, čo znamenalo, že slovo malo dosah na realitu. Spoločenská štruktúra v tomto období bola rodová a kmeňová spoločnosť sa potvrdzuje prostredníctvom spoločného rozprávania a odovzdávania udalostí, príbehov a mýtov.

*Mýtus*<sup>37</sup> je prvým pokusom, ako vysvetliť otázku človeka, ktorá je organicky včlenená do kozmologickej problematiky. Človek mýtickej doby ešte nie je schopný rozlíšiť otázky o vlastnom bytí a jeho zmysle – otázky antropologické, od otázok kozmologických, týkajúcich sa prírodného sveta a jeho diania. Preto podľa E. Cassirera (1977) v prvých mytologických výkladoch sveta sa primitívna antropológia vyskytuje vždy spolu s primitívnou kozmológiou. Človek je akoby zakorenený vo svete a je jeho súčasťou, rovnako ako kameň, kvet, strom. V mýtoch nachádzame prvé podoby seba-

---

<sup>37</sup> Slovo *mýtus* (gr. *mythos*), znamená rozprávanie, príbeh, báj. Mýtus nemá autora, ale iba rozprávačov. To znamená, že príbeh nikto nevymyslel, ale aby sa stal, musel stratiť akýkoľvek odkaz na autora. Jeho rozprávanie z generácie na generáciu sa stáva posolstvom. Skrytý symbol a posolstvo mu dodáva nadprirodzený charakter. Zvyčajne je príbehom legendárnych postáv, ktoré vo svojich činoch rekapitulujú a zhromažďujú celú dovtedajšiu skúsenosť človeka. Súbor mýtov určitého národa, kultúry alebo etnickej skupiny sa nazýva *mytológia*.

reflexie človeka a jeho sebavyjadrenia a tiež prvé pokusy o vysvetlenie sveta, typológiu človeka, jeho hodnoty a postoje k životu (B. Kudláčová, 2002a). Metafyzické pojmy archaického sveta neboli ešte formulované v teoretických výrazoch, ale symboly, mýty a rituály vyjadrovali v rôznych rovinách a prostriedkami sebe vlastnými, komplexný systém súvislých výrokov o najhlbšej skutočnosti vecí; systém, v ktorom môžeme nachádzať metafyzickú osnovu (M. Eliade, 1993). Podľa N. Pelcovej (2001) hoci mýty obsahovali aj konkrétne príbehy, v ktorých vystupovali konkrétni ľudia, boli v prvom rade určitou formou uchopenia celku sveta, formou svetonázoru a až druhotne historickým svedectvom, literárnym dielom a pokladnicou bohatstva a kultúry gréckeho jazyka. Podobne J. Martinka (1991) považuje mýtus za najstaršiu formu svetonázoru, ktorá predstavuje totálny názor na svet. Historik náboženstiev M. Eliade (1994, s. 66) zadefinoval mýtus tak, že „rozpráva posvätnú históriu, t. j. prvú udalosť, ktorá sa odohrala na počiatku času, *ab initio*“. Pre archaického človeka neexistoval úkon, ktorý pred ním neurobil alebo nezažil niekto iný; všetko nadobudlo zmysel len vtedy, keď sa tým reprodukoval prvotný úkon. Mýtus si vyžadoval neustále sprítomňovanie, ktoré sa uskutočňovalo prostredníctvom iniciácie a rituálov. Išlo v ňom o zasvätenie slovom do poriadku kozmu a fyzis a o zaradenie jednotlivca do spoločenstva, vymedzenie jeho kompetencií, práv a povinností. Preto môžeme povedať, že prehistorickú výchovu a vzdelávanie tvorili rituály, ktoré sa odohrávali na kultových miestach, a jej obsahom boli mýty (B. Kudláčová, 2002a).

Symbolika a posolstvo mýtu je zdrojom inšpirácie a obohatenia aj pre moderného človeka a jeho sebaidentifikáciu, keďže „mýtus uchopil práve to podstatné v ľudskej existencii“ (N. Pelcová, 2000, s. 19). V mytologickom myslení nachádzame prvky, ktoré predchádzajú neskoršie filozofické, náboženské a prírodovedné myslenie. Myslenie v tomto období môžeme označiť ako **predteoretické**, typické svojou výraznou podobnosťou obrazov sveta, ponúkaných jednotlivými civilizáciami a regiónmi.

Podľa J. Michálka (1996, s. 13) pokiaľ filozofia nezobrala archaickému človekovi nezreflektovanú „ponorenosť do mýtického rámca, bola výchova súčasťou ‚samosnej‘ tradície, v ktorej je všetko dopredu ‚rozvrhnuté‘ a nič nie je a nemôže byť v prítomnosti rozvrhované, a teda premenené“. Tento postoj bolo nevyhnutné prijať, pretože jeho odmietnutím sa človek vydělil zo spoločenstva a bohovia ho potrestali. V epoche hovorenia môžeme hovoriť o globalizujúcej mentalite, lebo jazyk a systém hovorenia je globálny. To znamená, že aj **výchova a vzdelávanie sú globálne**, podobne ako spoločenské štruktúry a mentalita. Procesy výchovy a vzdelávania riadil kolektívny duch spoločnosti, ktorý bol formovaný mýtmi, rituálmi a skúsenosťami ľudí v spoločenstve, ktoré boli tlmočené práve prostredníctvom „hovorenia“. Jedinec sa ešte neoddeľoval od spoločnosti, ale bol jej súčasťou. Hoci písmo vo viacerých, najmä východných starovekých kultúrach už existovalo, nebolo ešte súčasťou štruktúry spoločnosti. Jeho postupné zdokonaľovanie a využívanie na nové účely však spôsobilo významné zmeny v myslení a sebauvedomovaní ľudí – proces segmentácie, linearity, odstupe a diferencie, čo umožnilo aj proces ľudskej individualizácie.

## **II. POČIATKY PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA A PEDAGOGICKEJ TEÓRIE**

Zárodky európskej civilizácie, z ktorých vyrástla grécko-rímska kultúra a ktorú zjednodušene nazývame antika, môžeme nájsť na ostrovoch Egejského mora a v úrodných údoliach južného a stredného Grécka. Už v 3. tisícročí pred Kristom tu začali vznikať kultúry, ktoré boli výrazne ovplyvnené vyspelejšími civilizáciami Blízkeho východu a Egypta. A. B. Knapp (1988, s. 278) výstižne píše, že „klasická grécka kultúra začala prekvitať, keď mal Blízky východ za sebou už dva a pol tisícročnú históriu“. Komplex sociálno-ekonomických, kultúrnych a politických systémov starovekej západnej Ázie mal výrazný vplyv na rozvíjajúcu sa grécku kultúru. Samotní Gréci, keď si začali uvedomovať svoje helénstvo, objektívne priznali v mnohých oblastiach prvenstvo Asýrčanom, Babylončanom či Egyptanom. Prínos týchto kultúr znamenal jednotlivé kamienky v mozaike, ktorú následne Gréci dokázali s príznačnou originalitou usporiadať do celku a prispieť tak k rozvoju teórie a praxe dovtedy nevidaným spôsobom. Kultúrna a intelektuálna vyspelosť antických Grékov je jedným zo stavebných kameňov európskej civilizácie vôbec.

V antickom Grécku bola pochopená **idea ľudskej individuality**, ktorá sa stala základným východiskom utvárania a formovania osobného života človeka. Tomu sa prispôbovali všetky ľudske, sociálne a politické podmienky a tiež prostriedky a metódy výchovy a vzdelávania. Už pred takmer sto rokmi P. F. Graves (1913) vo svojej publikácii *A History of Education before the Middle Ages*, označil výchovu a vzdelávanie v období raných civilizácií ako neprogresívnu (*non-progressive education*) a výchovu a vzdelávanie v období gréckej a rímskej antiky, židovstva a raného kresťanstva za počiatky individualizmu v edukácii (*the beginnings of individualism in education*). Myšlienka oslobodenia individuality vzbudzuje pozornosť tejto starovekej kultúry aj v súčasnosti.

### 3. PEDAGOGICKÉ MYSLENIE V ANTICKOM GRÉCKU

Dejiny starovekého Grécka sa odohrávali v južnej časti Balkánskeho polostrova (pevninské, príp. balkánske Grécko), na ostrovoch v Egejskom mori (ostrovne Grécko), v západnej časti Malej Ázie (maloázijské Grécko), vo východnej časti Stredozemného mora a v pobrežných oblastiach južnej Itálie a na Sicílii. Išlo zväčša o hornaté oblasti s nedostatkom úrodnej pôdy. Čo však príroda nedopriala Grékom v úrodnej pôde, dopriala im v nerastnom bohatstve. V Grécku sa ťažil mramor, železná ruda, meď, olovo, striebro, zlato, elektrón (prirodzená zliatina zlata a striebra, z ktorého sa razili najstaršie mince). Znalosť obrábania pôdy a spracovania kovov sa sem rozšírila z Blízkeho východu. V niektorých častiach – východné balkánske Grécko, ostrovy Egejského mora a západné pobrežie Malej Ázie, sa vytvorili predpoklady rozvoja remesiel a obchodu. Veľmi dôležitý bol prístup k moru, ktorý bol predpokladom rozvoja rybolovu, moreplavby a obchodu.

Zásadnú úlohu pri demokratizácii gréckej spoločnosti zohralo **písmo**. Prispôsobené presnejšiemu popisovaniu gréckych samohlások, dôslednejšie reprodukovalo skutočnosť a stalo sa tak nástrojom laicizácie a zľudovenia kultúry. J. Lohhise (2003) považuje obdobie antického Grécka a Ríma za zmiešané obdobie, t. j. za epochu hovorenia aj epochu písma, v ktorom sa však prechod od hovorenia k písmu ešte nedovršil. Podľa S. Gálíka (2008) písmo bolo na počiatku vedeckého myslenia a akejkol'vek teórie. Pomocou neho sa zrodil lineárny čas a dejinnosť a prítomný čas sa začal oddeľovať od minulého. Písmo už začalo byť prítomné v štruktúrach spoločnosti, hoci nemalo taký význam a moc ako dnes.

Odlíšny prístup k písmu v Grécku, na rozdiel od ostatných starovekých civilizácií, mal zásadný vplyv na rozvoj literárneho umenia, vznik teoretického myslenia, filozofie a vedy ako takej, rozvoj knižnej kultúry a aj charakter knižníc (J. P. Vernant, 1995). Človek sa dostal do novej pozície – svoj osud začína postupne preberať do vlastných rúk a dejiny sa začínajú stávať doménou slobodného ľudského rozhodovania a uskutočňovania kultivácie sveta (B. Kudláčová, 2002b, 2003). Pre obrat v ľudskom myslení, ktorý je spojený so vznikom filozofie, je príznačné preklenutie ponorenia človeka vo svete a jeho vyčlenenie z neho. Tým získava potrebný *odstup*, ktorý je priestorom pre údiv, spojený s kladením otázok a reflektovaním. Človek môže to, od čoho má odstup, reflektovať, chcieť tomu porozumieť a začať poznávať, čo je obsahom *logos*. Tak sa rodí pojmové myslenie, ktoré vytvorilo priestor pre ďalšie otázky a možnosť chápať všeobecné. Filozofia na rozdiel od mýtu predstavuje iný pohľad na svet a vymedzenie miesta človeka v ňom. V antickom Grécku vzniklo aj rečnícke umenie – rétorika, ktorá sa stala jedným zo siedmich slobodných umení a bola vyjadrením toho, že človek začal mať odstup aj od vlastnej reči. T. Whitmarsh (2004, s. 87) poukázal na novú silu reči, ktorú obrazne označil „moc reči“ (*the power of speech*).

Dejiny starovekého Grécka môžeme z časového hľadiska rozdeliť do piatich etáp:

1. bronzová doba v egejskej oblasti (3000 – 1200 pred Kristom),
2. „temné“ alebo homérske obdobie (okolo 1100 – 800 pred Kristom),
3. archaické obdobie antického Grécka (800 – 500 pred Kristom),
4. klasické obdobie antického Grécka (500 – 336 pred Kristom),
5. obdobie Alexandra Macedónskeho a vzniku helenistických ríš (336 – 31 pred Kristom).



### 3.1 Kultúra bronzovej doby

Kultúru bronzovej doby vytvárali tri miestne kultúry: *kykladská* (na ostrovoch), *krétska* (minojská) a *heladská* (na gréckej pevnine). Začiatkom 3. tisícročia pred Kristom bola z týchto troch kultúr najvýznamnejšia **kykladská kultúra**. Obyvatelia Kykladských ostrovov boli dobrí moreplavci a zruční hrnčiari, aj keď nepoznali hrnčiarsky kruh. Bývali vo veľkých kruhových obydliach, určených pravdepodobne jednému rodu. Neskôr stavali pravouhlé stavby s plochými strechami. Mŕtvych pochovávali spoločne do kamenných mramorových hrobiek. Z Kykladských ostrovov bola najznámejšia *Théra*<sup>1</sup>, ktorá bola zničená sopečným výbuchom a zemetrasením. Občas je stotožňovaná s bájnou Atlantídou (P. Čornej et al., 1999).

Obyvatelia Kykladských ostrovov boli v kontakte s Krétou legendárneho kráľa Minoa (odtiaľ **minojská kultúra**, príp. **krétska**). Po roku 2000 pred Kristom si vládcovia minojských miest začali stavať na rôznych miestach ostrova rozsiahle monumentálne stavby palácov na vysokej umeleckej úrovni. Najznámejšími boli paláce v meste Knossos<sup>2</sup> a Faistos (S. B. Pomeroy, S. M. Burstein, W. Donlan, 1999). Okolo paláca sa sústreďoval život celej spoločnosti. Bol sídlom vládcu a podľa J. P. Vernanta (1995) plnil náboženskú, politickú, vojenskú, hospodársku a správnu funkciu. Vládca mal neobmedzenú moc a prostredníctvom profesionálnej triedy pisárov a ďalšieho administratívneho aparátu kontroloval všetky

---

<sup>1</sup> Dnešný grécky ostrov Santoríni.

<sup>2</sup> Palác v Knosse zaberá v období rozkvetu minojskej civilizácie plochu asi dvoch hektárov. Bola to trojposchodová budova, s množstvom miestností okolo ústredného dvora, kde sa konali slávnosti. Objekt mal kanalizáciu a vodovod. V obytnej časti boli oddelené miestnosti pre mužov a pre ženy. Do paláca sa vstupovalo monumentálnou bránou, ktorá bola zdobená freskami. Na nádvorí sa uskutočňovali hry a bolo tam umiestnené stupňovité hľadisko. V areáli paláca sa nachádzali aj remeselné dielne a skladiská, v ktorých sa uchovávali potraviny a iné predmety. Rozkvet mesta Knossos trval asi do roku 1400 pred Kristom a po tomto roku začalo upadať, čo viedlo aj k postupnému zániku minojskej civilizácie.

oblasti hospodárskeho a spoločenského života. Administratívny aparát umožňoval centralizovať všetko bohatstvo a sústreďovať pod jediným velením vojenskú silu, preto sa niekedy toto usporiadanie nazýva aj byrokratické kráľovstvo. Palác bol postavený okolo rozsiahleho ústredného dvora a mal viacero poschodí. Boli v ňom obytné miestnosti, svätyňa, dielne a skladiská. Tieto paláce z rokov 2000 až 1700 pred Kristom boli zničené pravdepodobne zemetrasením. V rokoch 1700 až 400 pred Kristom došlo k obnove a výstavbe nových palácov, ktoré boli ešte honosnejšie. Ide o vrcholné obdobie minojskej kultúry.<sup>3</sup>

Vznikom palácov sa obyvateľstvo začalo stratifikovať a začali vznikať majetkové rozdiely. Na čele ríše bol kráľ so svojim aparátom a panovnícke rody, ktoré sídlili v palácoch. Hospodárstvo riadili úradníci. Najpočetnejšiu vrstvu obyvateľstva tvorili roľníci, remeselníci a neslobodní otroci. Časť populácie sa zaoberala pastierstvom, rybnárstvom a námorníctvom. V tom období začala centrálna riadená krétska spoločnosť používať písmo na evidenciu. Išlo o hieroglyfické písmo (piktogramy), ktorého záznamy sa našli na pečatidlách, hlinených tabuľkách, črepech nádob, a to ešte z obdobia prvých palácov. Asi v 18. storočí pred Kristom **vzniklo jednoduchšie lineárne písmo A**, ktoré vytlačilo hieroglyfy. Zachovalo sa na hlinených tabuľkách a pečatidlách. Práve písmo umožňovalo existenciu silného byrokratického „palácového“ aparátu, pretože celý systém spočíval na jeho informačnej hodnote a možnosti archivácie. Špecializovaní pisári zabezpečovali pre kráľa jednak kompletnú administratívu a aj sami boli kvalifikovanými kádrmi. Podľa J. Assmana (2001) písmo v tejto kultúre bolo podobne ako v kultúrach Blízkeho východu (Egypte, Mezopotámii) nástrojom moci, politickej reprezentácie a hospodárskej organizácie. Iné postavenie malo písmo v Izraeli, kde prešlo depolitizáciou a stalo sa dispozitívom Božej moci.

---

<sup>3</sup> Kréta v období 15. a 14. storočia pred Kristom udržiavala čulé kontakty s Egyptom.

V krétskom náboženstve prevládali ženské božstvá. Okrem nich uctievali aj zvieratá, fетиše a labrys (dvojitá sekera ako symbol blesku). Matka – zem bola symbolom plodenia a úrodnosti. V Knosse ju nazývali *Potnia*. Jej manžel bol zobrazovaný v podobe býka, čo symbolizovalo silu a plodnosť. Božstvá uctievali najskôr v prírode a neskôr v svätyniach palácov. Pri náboženských obradoch bolo zvykom obetovať zvieracie obety, najmä býkov. Zaujímavé je, že kultové obrady vykonávali kňažky. Pre krétske náboženstvo bola typická viera v posmrtný život.

V období, keď začali vznikať v krétskej kultúre paláce (okolo 2. tisícročia pred Kristom), na grécku pevninu prišli Achájci, zmiešali sa s domorodým obyvateľstvom a syntézou týchto dvoch kultúr vznikla **mykénska kultúra**. Jej centrum ležalo na Peloponézskom polostrove a stalo sa základom európskej kultúry. Mykénska kultúra prežívala svoj vrchol v 16. a 15. storočí pred Kristom. Jej najdôležitejšími zachovanými pozostatkami sú pohrebiská vládcov, tzv. šachtové hroby v Mykénach a iných mestách. Mykénska civilizácia sa výrazne odlišovala od krétskej. Asi okolo roku 1450 dobyli Mykéňania Krétu, prevzali nadvládu v Egejskom mori a získali vplyv v celom východnom Stredomorí. Svoju moc sústredili v paláci v Knosse.<sup>4</sup>

**Heladská kultúra**, typická pre grécku pevninu, sa začala rozvíjať okolo roku 2700 pred Kristom. Niektoré črty mala podobné s minojskou kultúrou. Obyvatelia si zakladali sídliská na prímorských vyvýšeninách, ktoré postupne nadobúdali mestský charakter a boli opevnené. Po mocenskom a hospodárskom ovládnutí Mykéňanmi, sa táto kultúra stala súčasťou mykénskej, ale zachovala si svoj špecifický charakter. Obyvatelia gréckej pevniny a ostrovov

---

<sup>4</sup> Mykénske paláce sa líšia od krétskych jednak architektonicky a jednak vyjadrením spôsobu vládnutia. Mykénsky palác má vo svojom strede centrum a je obklopený hradbami. Je sídlom vládcu, ktorý ovláda a chráni územie, ktoré mu prináleží. Okrem príbytku vládcu sú v ňom aj domy pre príbuzných kráľa. Má tiež ochrannú funkciu, ktorá spočíva v ochrane kráľovského pokladu. Jej obraz nám pomohlo upresniť rozlúštenie lineárneho písma B.

sa nazývali Achájsi. O živote mykénskej spoločnosti sa dozvedáme zo záznamov v **lineárnom písme B**, ktoré vzniklo asi v 14. storočí pred Kristom. Obyvatelia gréckej pevniny žili v rodoch, ktoré vytvárali *frátrie* a z nich vznikol kmeň – *fýla*. Kmeň združoval ľudí na princípe pokrvného príbuzenstva. Na jeho čele stál kňaz, ktorý zvolával zhromaždenia a radil sa so staršími a ľuďom. Celú spoločnosť riadil vládca – *anax*. Územie Achájcov predstavovalo rozvinutý centralistický štát. Vládovia jednotlivých palácov viedli často vojny. Vo vrcholnom období heladskej kultúry – v 14. a 13. storočí pred Kristom, vzniklo veľa palácov: Mykény, Pylos, Téby, Orchomenos, Iólkos, Atény. Tieto paláce boli menšie ako minojské, ale vyrovnali sa im architektonicky. Mali kanalizáciu, kúpeľne a steny interiéru zdobili fresky. Ústrednou časťou paláca bol panovnícky *megaron*, kde zasadal vládca so svojou družinou. Boli tu aj dielne, sklady a archívy na uskladnenie hlinených tabuliek popísaných lineárnym písmom B. Na tabuľkách sa viedli záznamy o palácovom hospodárstve. Strediskami mykénskych pevninských štátov boli mestá.

Mykénska kultúra zanikla v 12. storočí pred Kristom. Dodnes nie je jasné z akého dôvodu. Zrútenie spoločensko-politického a hospodárskeho systému znamenalo aj zánik centrálnej moci a tzv. palácového systému, ktorý sa už nikdy neobnovil. S civilizáciou zanikol centrálny aparát aj s triedou pisárov a s jej písmom. V 12. a 11. storočí pred Kristom došlo k migrácii dórskeho kmeňov a následne starších achájskych kmeňov, ktoré obsadili oblasť mykénskej civilizácie, a Grécko bolo definitívne osídlené. Na niekoľko storočí sa prerušili vzťahy Grécka s Orientom. More prestalo byť pre grécky svet obchodnou tepnou a stalo sa hranicou. Grécko sa tak stalo čisto poľnohospodárskou krajinou.

### **Výchova a vzdelávanie v období mykénskej kultúry**

Začiatky gréckej vzdelanosti siahajú až do 3. tisícročia pred Kristom, do doby egejských civilizácií – minojskej a mykénskej, ktorých najväčším prínosom bolo vytvorenie pravdepodobne pr-

**vých systémov písma na európskom kontinente.** Minojci najskôr používali hieroglyfické (obrázkové) písmo. V roku 1900 britský archeológ sir *Arthur Evans* znovuobjavil Knossos a našiel tabuľky z pálenej hliny s rozvinutejším písmom s abstraktnými líniami. Písmo síce nerozlúštil, ale zistil, že ide o dva druhy písma, preto tabuľky rozdelil do dvoch skupín – na lineárne písmo A a lineárne písmo B. Išlo o lineárny typ písma v dvoch verziách A a B, ktoré bolo vývojovo na vyššom stupni ako dovtedajšie hieroglyfické písmo v Mezopotámii a Egypte. Neskorší výskum ukázal, že lineárne písmo B bolo formou mykénskeho písma a bolo vylúštené, kým lineárne písmo A bolo pôvodne krétske a doposiaľ nebolo rozlúštené.

**Lineárne písmo A** sa pravdepodobne vyvinulo z pôvodného obrázkového písma, ktoré sa na minojskej Kréte používalo asi do 17. storočia pred Kristom. Svoje pomenovanie dostalo podľa toho, že sa jednotlivé znaky písali v riadkoch. Odborníci predpokladajú, že na rozdiel od lineárneho písma B, ktoré sa používalo výhradne na hospodárske účely a zaznamenávanie hospodárskych údajov, sa lineárne písmo A používalo aj na zaznamenávanie náboženských a literárnych textov. Keďže doteraz bolo nájdených len asi okolo 300 hlinených tabuliek s týmto typom písma, nepodarilo sa ho rozlúštiť. Jeho jazyk totiž nie je príbuzný so žiadnym dnes známym jazykom, a tak zostáva naďalej záhadou.

**Lineárne písmo B** sa vyvinulo z príbuzného lineárneho písma A. Mykénski Achájski ho používali takmer výhradne na hospodárske záznamy, evidenciu úrody, surovín, zbraní alebo ľudí, ktorí pracovali na poliach a v dielňach. To bol zrejme dôvod, že skoro úplne zaniklo. Jeho história siaha asi do 14. storočia pred Kristom. Doteraz sa našlo takmer 6000 hlinených tabuliek s týmto typom písma, najviac v Knosse, Pylose, Tébach a Mykénach. Boli napísané v mykénskom jazyku, ktorý môžeme považovať za ranú gréčtinu. Išlo o sylabické písmo (slabikové), ktoré malo asi 200 grafém, predstavujúcich fonetické slabičné znaky a sémantické ideogramy, ktoré označovali konkrétny predmet, napríklad meč, bojový voz

... v tom období začala centrálna riadená krétska spoločnosť používať písmo kvôli evidencii. Išlo o hieroglyfické písmo (piktogramy), ktorého záznamy sa našli na pečatidlách, hlinených tabuľkách, črepoch nádob, a to ešte z obdobia prvých palácov. Asi v 18. storočí pred Kristom vzniklo jednoduchšie lineárne písmo A, ktoré vytlačilo hieroglyfy. Zachovalo sa na hlinených tabuľkách a pečatidlách. Práve písmo umožňovalo existenciu silného byrokratického „palácového“ aparátu, pretože celý systém spočíval na jeho informačnej hodnote a možnosti archivácie... (s.162)



... lineárne písmo B sa vyvinulo z príbuzného lineárneho písma A. Mykénski Achájski ho používali takmer výhradne na hospodárske záznamy, evidenciu úrody, surovín, zbraní alebo ľudí, ktorí pracovali na poliach a v dielňach... (s.165)



a pod. Lineárne písmo typu B rozlúštili až v rokoch 1951 – 1953 anglický archeológ a filológ *Michael Ventris* a *John Chadwick*<sup>5</sup>, ktorí takto sprístupnili písomné pamiatky mykénskej civilizácie, čo pomohlo aspoň do istej miery nahliadnuť do mykénskej kultúry.

Podľa H. I. Marroua (1969) pisári boli úradníkmi a ovládali tajomstvo písma, čo bolo v tej dobe vysoko hodnotené. Nemáme informácie o konkrétnom systéme výchovy a vzdelávania v tom období, môžeme len predpokladať, že existencia písma a pisárov si vyžadovala aj ich vzdelávanie a osvojenie si zručnosti ovládať písmo. O niečo viac informácií máme z rokov 1400 až 1200 pred Kristom, v ktorom nachádzame **počiatky formovania gréckeho jazyka a gréckeho človeka**. Ide o obdobie tzv. mykénskej kultúry, ktorá bola dedičstvom predhelénskej kultúry na Kréte.

Mykénska civilizácia sa skladala z malých monarchií orientálneho typu, ktoré riadili úradníci. Zdá sa, že mala aj riadený systém vzdelávania, určený na prípravu pisárov, podobne ako v iných starovekých kultúrach Blízkeho východu. Výchova bola určená iba príslušníkom aristokratickej vrstvy, aj to iba mužom. Jej cieľom bolo pripraviť úradníkov, ktorí pomáhali vládnucej vrstve pri výkone moci. Nálezy hlinených tabuliek s písomnými záznamami poukazujú na rozsiahlu gramotnú vrstvu byrokracie, ale vzhľadom na neprítomnosť iných dokumentov sa zdá, že väčšina obyvateľstva bola negramotná. Podľa *The New Encyclopedia Britannica* (1997) medzi týmto systémom výchovy a vzdelávania a systémom výchovy a vzdelávania, ktorý sa rozvíjal po období známom ako temný vek Grécka (približne od 11. po 8. storočie pred Kristom), neexistovala kontinuita.

---

<sup>5</sup> Výsledky svojich skúmaní zverejnili v publikácii M. Ventris – J. Chadwick: *Documents in Mycenaean Greek*. Cambridge: University Press, 1956, ktorá vyšla vo viacerých vydaniach.

### 3.2 „Temné“ alebo homérske obdobie

Ide o obdobie rokov okolo 1100 – 800 pred Kristom. Po zániku mykénskej kultúry a palácov sa život v Grécku výrazne zmenil. Obyvateľstvo sa presunulo do hornatých území alebo na ostrovy a tento proces sa nazýva *prvá grécka kolonizácia*. Neexistovala politická organizácia a obyvateľstvo žilo v *oikos* – autonómnej, sebestačnej domácnosti. Spoločnosť bola organizovaná podobne ako v bronzovej dobe, až na vládcu: v pokrvne spríbuznených rodoch – *genos*, ktorých zoskupenie tvorilo bratstvo – *frátriu* a niekoľko bratstiev kmeň – *fyly*. Fyly sa zoskupovali do kmeňových zväzkov, ktoré sa neskôr stali základom štátu. Reprezentoval ich *basileus* – vládca, ktorý nahradil anaxa. Bazileus už nebol považovaný za polobožskú postavu, ktorá má v rukách absolútnu moc pokrývajúcu všetky oblasti života. Jeho úlohou bolo vykonávať najmä kňazské povinnosti. Vládca najmocnejšieho kmeňa zastával v homérskej dobe tri funkcie: bol vojvodcom, sudcom a hlavným kňazom kmeňového zväzku. Bazileov dom a hospodárstvo boli mocenským centrom kmeňa. Tento titul sa stal postupne dedičným a vznikla rodová šľachta – *aristokracia*.

Spoločnosť bola v tom období sociálne diferencovaná na štyri skupiny obyvateľov: rodovú aristokraciu, ľud – *démos*, slobodných chudobných občanov – *thétes* a otrokov. Otroci pracovali predovšetkým ako sluhovia okolo domu. O všetkých dôležitých otázkach rozhodovalo ľudové zhromaždenie – *agora*, na ktorom sa zúčastňovali slobodní občania mužského pohlavia, zväčša bojovníci. Išlo teda o vojenskú demokraciu. Bazileovia zvolávali ľudové zhromaždenia len zriedka a koncom homérskeho obdobia agora zrejme stratila rozhodovacie právo. Moc bazileov sa začala obmedzovať a postupne ju začala preberať rodová aristokracia.

Základnou surovinou na výrobu zbraní a poľnohospodárskych výrobkov už nebol bronz, ale železo. Jednotlivé *oikos* boli sebestačné – dopestovali si všetky potraviny, vyrobili potrebné ná-



radie, keramiku, odevy. To spôsobilo, že remeselná výroba bola na pomerne nízkej úrovni, s čím súvisel aj úpadok obchodu.

Celé predhomérovské obdobie vyplňali ešte mýty a legendy. Gréci verili, že bohovia žijú v jednote s ľuďmi a s ľudskými ženami plodia *héroov* – legendárnych predkov aristokratických gréckych rodov. Neexistujú písomné pramene, z ktorých by sa dalo rekonštruovať toto obdobie. Aj archeologické nálezy nie sú príliš bohaté. Išlo však o praktizovanie *totemizmu* – zobrazovanie bohov v podobe zvierat, prípadne rastlín, a ich uctievanie, a *animizmu*, ktorý vychádzal z viery v nadprirodzené bytosti, ktoré boli súčasťou všetkých predmetov a javov, ktoré ovládali. Animizmus bol spojený s vierou v posmrtný život duší a s uctievaním duchov. Duša po smrti opúšťa telo, jestvuje naďalej a môže ovplyvňovať rod a spoločnosť. Takto sa sformoval kult mŕtvych a predkov. Homérske obdobie bolo začiatkom formovania gréckeho náboženstva. Začali vznikať mýty v podobe kozmogónií a teogónií. V čase, keď zosilnela vojenská rodová aristokracia, vzniklo náboženstvo olympských bohov. Olympskí bohovia pochádzali z „božského rodu“, boli antropomorfní a sídlili na posvätej hore Olymp.<sup>6</sup>

Prívlastok homérske, dostalo temné obdobie preto, lebo v ňom vznikol bájnny epos *Ilias a Odysea*,<sup>7</sup> najstarší zachovaný písomný prameň gréckej mytológie a starovekého Grécka. Jeho autorstvo sa v dejinách dlho pripisovalo Homérovi. V súčasnosti však prevláda názor, že *Ilias* vznikla v druhej polovici 8. storočia pred Kristom

---

<sup>6</sup> Olympskí bohovia boli v gréckej mytológii hlavnými bohmi gréckeho panteónu. V každom období ich bolo maximálne dvanásť, v rôznych obdobiach však možno nájsť až sedemnášť bohov považovaných za olympských. Najznámejšími sú *Zeus* – najmocnejší spomedzi všetkých bohov, vládca Olympu; *Poseidón* – boh oceánov a morí; *Hádes* – boh smrti a podsvetia; *Aténa* – bohyňa múdrosti, umenia, vzdelania a vojny; *Artemis* – bohyňa lovu, zvierat, plodnosti a cudnosti.

<sup>7</sup> Bojový epos *Ilias* má asi 16-tisíc veršov a opisuje 51 dní posledného, desiateho roku trójskej vojny. Mierový epos *Odysea* má asi 12-tisíc veršov a opisuje 41 dní posledného roka Odyseovho desaťročného návratu po dobytí Tróje do vlasti, ktoré je sprevádzané rôznymi nebezpečenstvami a dobrodružstvami (por. P. Čornej et al., 1999).

a Odysea o polstoročie neskôr a že ide o kolektívne dielo viacerých autorov. Tiež je pravdepodobné, že pôvodné znenie eposov sa zmenilo, resp. ho upravili ich prednášatelia – *rapsódi*. Epos opisuje udalosti z obdobia „temna“, trójsku vojnu z rokov okolo 1250 – 1200 pred Kristom. Podľa P. Čorneja et al. (1999) je opis veľmi podrobný, problém je však v tom, že autor, príp. autori zobrazili pomery svojej vlastnej doby, t. j. 8. a 7. storočia, a nie obdobie, ku ktorému sa viaže vojna. H. I. Marrou (1969) upozorňuje ešte na ďalšiu skutočnosť, že autor, prípadne autori eposu boli poeti, a nie historici, čo môže byť tiež príčinou skreslenia historických faktov. Dokument je sám osebe predmetom histórie. Než vznikla jeho písomná verzia, uchovávali a odovzdávali ho poeti a rapsódi. Tento fakt implikuje možnosť, že Homér nebolo meno konkrétneho človeka, ale mohlo byť všeobecným označením pre tých, ktorí tento epos uchovávali a prenášali ďalším generáciám – *homeroi* (J. Forsdyke, 1956). Podľa J. P. Vernanta (1995) všetky uvedené zmeny v homérskom období majú priamy vplyv na samo myslenie a ich svedkom je na prvom mieste jazyk.

O sociálnych a hospodárskych zmenách ku koncu homérskeho obdobia píše najmä básnik Hesiodos, ktorý žil približne na prelome 8. a 7. storočia pred Kristom. Patril k drobným poľnohospodárom, ktorí síce boli slobodní, ale na svoje živobytie museli ťažko pracovať. Vo svojom diele *Práce a dni* opisuje svoj osud a vývoj v Grécku na konci homérskeho obdobia. V ďalšom diele, *O zrodení bohov*, opisuje genézu bohov. Do tohto opisu vložil aj svoje predstavy o ideálnej usporiadanej spoločnosti.

### **Výchova a vzdelávanie v homérskom období**

Podľa H. I. Marroua (1969) sú práve Homérove eposy *Ilias* a *Odysea* počiatkom gréckej kultúrnej tradície. Sú prameňom, ku ktorému sa musíme vrátiť, ak chceme poznať najstaršiu archaickú výchovu v Grécku. Obidva eposy majú veľkú literárnu hodnotu, ale ako sme už spomínali, menšiu hodnotu historickú, lebo udalosti v nich nie sú chronologicky usporiadané a správne datované

(J. Forsdyke, 1956). V antike boli najpočúvanejšími a najčítanejšími spismi a sprevádzali človeka po celý život. R. Kratochvíl (1927) ich označil za jedinú učebnicu v tom období. Mali vplyv na grécke výtvarné aj slovesné umenie, na rímsku epiku a prostredníctvom nej aj na epiku európsku. Ich humánny charakter ich odlišuje od epickej tvorby iných národov. Homérove eposy boli ešte aj v nasledujúcom období základom vzdelávania (čítania, písania), prameňom poučenia i zábavy.

Prototypom učiteľa v homérskom období je podľa H. I. Marrou (1969) *Cheirón*. Bol mimoriadne múdрым *kentaurom*,<sup>8</sup> ktorý je v epose *Ilias* zobrazený ako učiteľ Achilla a iných hrdinov. *Cheirón* učil Achilla športu a rytierskym cvičeniam, poľovaniu, jazde na koni, hádzaniu oštepom, dvorským spôsobom, hrať na lýru a umeniu chirurgie a farmakológie. Najvyššia cnosť, ktorá je stelesnená v osobe hlavného hrdinu Achilla, je bezhraničná statočnosť. Jeho matka *Thetis* mu predpovedala, že ak do trójskej vojny nepôjde, bude mať dlhý a šťastný život. Ak pôjde, zomrie pod múrmi Tróje, ale s nehynúcou slávou, ktorá ostane po tisícročia. Achilles zvolil vojnu a dokázal svoju veľkosť. Podobné prototypy gréckeho učiteľa nájdeme v *Odysei*, kde *Mentés* a *Mentor* vyučujú Odyseovho syna Telemacha. Hlavný hrdina Odysey vyniká predovšetkým vlastnosťami, ako je inteligencia, dôvtip, diplomacia, teda schopnosť prekonať rôzne prekážky. Obidva tieto ideály sa dopĺňajú a plne zodpovedajú gréckej mentalite. Homérsky hrdina musí vedieť všetko, čo môžeme označiť ako **ideál dokonalého héra**, ktorý má byť zároveň vzdelancom aj bojovníkom. V Homérových eposoch môžeme nájsť **počiatky gréckeho modelu výchovy a vzdelávania**. Pre tento model je charakteristický nasledujúci prístup vychovávateľa k chovancovi: chlapca z bohatých rodín vychováva a vzdeláva skúsený učiteľ, a to jednak teoreticky a jednak odovzdávaním skúseností. V tomto prístupe možno nájsť **počiatky**

---

<sup>8</sup> *Kentaurus* bol v mytológii antického Grécka divou bytosťou, ktorá mala hornú časť tela ľudskú a dolnú konskú.

**individuálneho prístupu** vychovávateľa k vychovávanému. Aristokratické a vojenské črty tohto modelu gréckej výchovy sa zachovali dlhé obdobie. Eposy Ilias a Odysea prostredníctvom svojich hrdinov stelesnili to, čo bolo v gréckej tradícii najtypickejšie, na čo boli Gréci najviac hrdí a čo ich vzrušovalo. Preto sa stali národnou učebnicou Grékov a sám Platón označil Homéra za vychovávateľa Grécka. Ctižiadostiví rodičia, ktorí chceli mať dokonale vzdelaných synov, ich povzbudzovali, aby sa učili z Homéra. Mnohí ovládali obidva eposy naspamäť.

Význam týchto eposov spočíval nielen v ich literárno-estetickej hodnote, ale aj v etickej, teda v ich výchovnom dosahu. Mravnový efekt možno nájsť v Achillovej statočnosti, jeho hlbokom zmysle pre česť a slávu, ktorým nakoniec obetoval život. Podľa H. I. Marroua (1969) práve Homérova etika, vrátane obrovskej estetickej hodnoty, je príčinou trvalej hodnoty eposu. Môžeme hovoriť o *homérskej výchove*, príp. *homérskej paidei*. Jej skutočný význam spočíva v etickom nástroji, pod vplyvom ktorého hérosi menili štýl svojho života. Duchovné dobro, ktorému bolo treba zasvätiť život, sa označovalo *areté*. Toto grécke slovo nemá ekvivalent v moderných jazykoch. H. I. Marrou (1969) ho objasňuje ako mužnosť, prípadne to, čo z človeka robí hrdinu. Ide o slávu a ocenenie získané medzi ostatnými mužmi, je teda uznaním mužnosti a určitej dokonalosti, nie však v kresťanskom chápaní. Homérsky hrdina žije a zomiera, aby postupne uskutočnil určitý ideál, zmysel svojej existencie, ktorého výrazom je slovo *areté*. V Homérovom epose nachádzame aj rozmer „ja“ a antagonistický ideál života – homérsky hrdina je skutočne šťastný len vtedy, keď dokáže, že je prvý spomedzi rovesníkov, že sa odlišuje a vyniká. Héros túži vykonať nejaký čin, ktorý by mu ostatní mohli závidieť. Pre tento čin je ochotný žiť aj zomrieť, čím sa stáva nesmrteľným. Túto etiku spomínaný autor označil za *etiku honoru*. Cieľom tvorcov eposov bolo chváliť výnimočné činy hrdinov a vychovávať tým žijúcu generáciu. Základ homérskej výchovy bol v nasledovaní héroša a neustálom sprítomňovaní jeho *heroickej areté*.

**Koncept areté** nebol dôležitý len v homérskom období, ale významne prispel k formovaniu západnej kultúry vôbec. Areté mohli získať len príslušníci vyšších vrstiev aristokracie, nie obyčajní ľudia. Stala sa podstatou ranej aristokratickej výchovy a tiež dominantným konceptom gréckej výchovy a kultúry vo všeobecnosti. Gréci verili, že nie je možné oddeliť vodcovstvo od areté, pretože neobyčajné, výnimočné hrdinstvo a zručnosť sú prirodzeným prejavom vodcovstva. Areté sa stala ideálom sebarealizácie a sebavyjadrenia v zmysle ľudskej dokonalosti a každý muž podľa svojich schopností získal príslušnosť k určitej triede. Stupeň areté u šľachty bolo možné spoznať podľa zručností a hrdinstva vojaka v čase vojny a atletických schopností v čase mieru. Práve vojna poskytovala príležitosti na odhalenie areté a následne na získanie slávy. To je aj jedno z vysvetlení, prečo veľa Grékov šlo bojovať do Tróje a tiež objasnenie Achillovho hrdinstva v Homérovom epose. Aristokracia súťažila medzi sebou o to, kto bude najlepším a najväčším hrdinom. Homérovi hrdinovia vlastnili *aidos* – zmysel pre povinnosť. Opak tohto zmyslu pre povinnosť je *nemesis* – keď treba burcovať srdcia ďalších, pretože bolo málo *aidos*. Konečne zmyslom areté bolo zdôrazniť u šľachty jednotu v zmysle akcie-schopnosti a intelektuálnej vyspelosti ako nevyhnutnej podmienky typickej pre príslušníkov šľachty. Areté je tak intelektuálnou, ako aj fyzickou dokonalosťou, v ktorej sa realizuje celý ľudský potenciál. Preto *Phoenix*, Achillov tútor a radca, mu v Iliade odporúča a odovzdáva ideál areté, čím sa stal mužom slova a činu.

Areté predstavuje aj základy spoločnosti, na ktoré poukázal Hesiodos v epose *Práce a dni*. Bez týchto základov nemôže spoločnosť existovať. Hesiodos v obidvoch svojich eposoch – *Práce a dni* aj v epose *Teogónia* (pôvod a genealógia bohov), kladie do centra pozornosti otázku spravodlivosti, pravdy a práva, čím obohatil homérovský ideál výchovy. Hesiodova idea spravodlivosti sa neskôr stala východiskom pre Sofokla, autora gréckych tragédií a pre gréckych filozofov. Vo svojom pokuse o usporiadanie gréckeho panteónu do kategórií na čele s jedným bohom, ktorý vládne

nad ostatnými bohmi, Hesiodos považoval Dia za ochrancu spravodlivosti, a to aj na úrovni bohov, aj na úrovni ľudí. V mestách, v ktorých vládcovia praktizujú spravodlivosť, je zaistená prosperita, na rozdiel od miest, v ktorých je praktizovaná nespravodlivosť. Táto idea spravodlivosti bola neskôr významná nielen v politickej a ekonomickej oblasti, ale aj v morálnej. Podľa E. Kukuľu (2002a) je Hesiodova areté, na rozdiel od Homérovej aristokratickej areté, zviazaná so životom roľníka. Homér nám predovšetkým ukázal, že nadobudnutie areté má svoj počiatok vo výchove a vzdelávaní príslušníka šľachty, ktorý dosiahne svoj ideál a stane sa hrdinom – *héroom*. Na rozdiel od neho, Hesiodos poukazuje na druhý významný zdroj kultúry – *svet práce*. Podľa neho hrdinom sa môže stať nielen mladý šľachtic alebo bohatier v boji, ale aj prostý človek uprostred prírody, ktorý v tichosti vykonáva svoju každodennú prácu.

Už v homérskej výchove možno nájsť zárodky dualizmu duševnej a telesnej výchovy, typickej pre neskoršiu grécku výchovu. Forma a obsah výchovy a vzdelávania mali praktický charakter a realizovali sa prevažne formou imitácie, v ktorej išlo o nevedomé napodobňovanie. Výchova a vzdelávanie sa realizovali v rodinách. Neexistoval ešte systém verejných škôl. Čím mala rodina vyššie postavenie, tým intenzívnejšie edukácia v zmysle uvedenej prebiehala. Koncept areté bol zameraný len na chlapcov. Už v tom období môžeme sledovať dva prototypy gréckej výchovy: Achilles reprezentuje muža činu a Odyseus reprezentuje muža poznania (alebo bystrosti). Muž činu je starovekým rytierom, preto sa táto výchova nazývajú aj rytierska (nie však v stredovekom zmysle). Podobne muž poznania nie je vzdelancom v stredovekom chápaní. Jeho poznanie sa formuje prostredníctvom praktického úsudku v službách kmeňa a klamstvo, podvod a lesť je časťou náhradou skutočnej múdrosti a spravodlivosti. V homérskej dobe nejde ešte o organizovanú výchovu a vzdelávanie, nie je však možné vynechať túto etapu v procese vývoja gréckej edukácie, keď cieľom mladých chlapcov bolo stať sa prvým. V tom období možno vidieť prvé prejavy vzťahov medzi individuom a spoloč-

nosťou. V homérskom období má urodzený jednotlivec možnosť ovplyvniť záujmy celku pozitívne alebo negatívne. Podobne ako v orientálnych modeloch výchovy a vzdelávania prevláda sociálny prvok. Zvyk, hoci je modifikovaný individuálnou skúsenosťou, je rozhodujúcim činiteľom, ktorý jednotlivec považuje za princíp svojho konania.

### 3.3 Archaické obdobie antického Grécka (800 – 500 pred Kristom)

Keď sa grécky svet znovu objavil v histórii, bola to úplne iná spoločnosť ako pred tzv. obdobím temna. V archaickom období gréckej civilizácie a kultúry sa môžeme oprieť o písomné pramene, ktoré vypovedajú o kvalite politického, hospodárskeho a sociálneho života gréckych obcí. V tom období urobili Gréci rozhodujúci krok k svojej epochálnej budúcnosti a vytvorili klasickú formu gréckej štátnosti – otrokárskeho mestského štátu *polis*,<sup>9</sup> vedený vojenskou aristokraciou. Podľa J. P. Vernanta (1995, s. 37) má vznik *polis* rozhodujúci význam pre vývoj gréckeho myslenia. Najdôležitejšou súčasťou systému *polis* je nové postavenie slova a „jeho nadradenosť nad ostatnými nástrojmi moci“. Slovo sa stalo základným prostriedkom moci, politickým nástrojom a kľúčom k autorite v štáte. Prestalo mať rituálny charakter, už nie je správnu formulkou, ale rozhovorom protikladov, argumentov, diskusií. Poznanie, hodnoty a myšlienkové postupy sa stávajú prvkami spoločnej kultúry, ktorej sprostredkovateľom sa stalo písmo. Medzi politikou a slovom – *logom* je veľmi úzky vzťah. Umenie politiky sa stáva

---

<sup>9</sup> Slovom *polis* sa spočiatku označovala poľnohospodárska obec, v ktorej sídlili roľníci v homérskom období. Každá oblasť mala ústrednú, opevnenú obec, v ktorej sídlil *bazileus* a vykonával vojenské, súdne a náboženské funkcie. Koncom homérskeho obdobia sa dominantné obce zmenili na politické centrá jednotlivých oblastí a vznikol mestský štát – *polis*.

umením ovládania a narábania s jazykom a slovom. Logos si začína uvedomovať sám seba, svoje pravidlá a účinnosť prostredníctvom politickej funkcie. Vďaka existencii rôznych verejných rozpráv a rečí na súdoch, otvára rétorika spolu so sofistickou cestu teoretickému mysleniu – *filozofii*. Druhým významným znakom polis je jej verejný charakter. Možno povedať, že „polis existuje len tam, kde sa vytvorila verejná oblasť“ (J. P. Vernant, s. 38). Grécka kultúra, ktorá bola pôvodne v područí gréckej vojenskej a kňazskej aristokracie, sa stáva čoraz otvorenejšou, až sa nakoniec otvorila pre všetkých. Popri tradičnej recitácii Homérových a Hesiodových textov je písmo základným stavebným kameňom gréckej paidei.

Vytvorenie mestských štátov bolo podmienené aj geografickou polohou – veľkým počtom ostrovov, ktoré od seba oddeľovalo more a pevnina, členená množstvom pohorí. Tieto podmienky znemožňovali vytvorenie jedného štátneho útvaru. Vzniklo preto viacero malých obcí – polis. Typická polis mala okolo 50 – 100 km<sup>2</sup> a 600 – 1200 obyvateľov (P. Čornej et al., 1999). V Grécku sa vyvinuli dva základné typy polis: *monarchicko-oligarchická* a *aristokraticko-oligarchická*, ktorá prerástla v klasickom období do demokracie. Už v tom období možno pozorovať podstatný rozdiel medzi slobodomyselnými štátmi gréckej civilizácie a despotickými monarchiami Orientu.

Gréci chápali polis primárne ako spoločenskú jednotku vytvorenú občanmi, až sekundárne ako územný celok. V polis už nie je všetko sústredené okolo opevneného kráľovského paláca, ale centrom mesta sa stáva *agora*, spoločné priestranstvo, kde sa riešia veci verejného záujmu. Vzniká spoločenské zázemie, založené na duchu rovnostárstva, ktoré doposiaľ nemalo obdoby – štát sa stal záležitosťou všetkých. Polis bola suverénnou, samostatnou a ekonomicky sebestačnou politickou organizáciou občanov. Bola miestom, na ktorom občania – hoci nebývali priamo v meste – vykonávali svoje občianske práva. Plnoprávni občania predstavovali len časť obyvateľstva, pretože v mestskom štáte žili aj cudzinci, otroci a niekde aj neplnoprávni roľníci. Príslušnosť k občanom konkrét-



nej polis bola dedičná a zabezpečovala im viaceré práva a povinnosti. Mestský štát garantoval nasledujúce práva:

- majetkové (vlastníctvo pôdy a budov na území polis),
  - politické (vykonávanie svojich úradov a možnosť zúčastňovať sa na zasadnutiach agory),
  - právo ochrany života a majetku (v čase mieru a vojny),
  - právo na blahobyť a podporu pri rozvíjaní kultúry.
- Občania mali zároveň voči polis aj povinnosti:
- platiť dane, a tak finančne prispievať na fungovanie polis,
  - slúžiť v armáde,
  - podriaďovať osobné záujmy záujmom občianskym,
  - zúčastňovať sa na štátnom kulte.

V 8. až 6. storočí pred Kristom nastala *druhá grécka kolonizácia*, ktorá sa označuje ako „veľká“. Spôsobil ju nadbytok roľníkov, nedostatok úrodnej pôdy a tiež sociálne konflikty sprevádzajúce formovanie mestských štátov. Veľkou sa nazýva preto, lebo sa na nej podieľalo veľa gréckych polis a mala masívny charakter. Gréci zakladali kolónie v Trácii, Itálii, na Sicílii, v Galii, na pobreží Čierneho mora, ojedinele aj v krajinách Blízkeho východu, v Sýrii a Egypte.<sup>10</sup> Založenie kolónie bolo náročné a nákladné, pretože materská obec sa musela postarať o svojich vystáhovalcov – osadníkov. Kolónia bola spravidla novou samostatnou politickou a hospodárskou jednotkou a zárodkom nového mestského štátu. Jednako pretrvávali medzi materskými obcami a kolóniami určité vzťahy – politické, obchodné, príbuzenské, kultové. Veľká kolonizácia sa skončila v 6. storočí pred Kristom, pretože na západe narazila na silný odpor Kartága a na východe na odpor Peržanov. Bola najvýznamnejším prejavom hospodárskeho, sociálneho a kultúrneho rozvoja Grécka v archaickom období. Kolonizácia priniesla aj nové kontakty s kmeňmi a oblasťami dovtedy nepoznanými, s inými náboženskými predstavami a nakoniec aj

---

<sup>10</sup> Najstaršia grécka kolónia vznikla v prvej polovici 8. storočia pred Kristom na ostrove *Pithékúsi* (dnešná Ischia, blízko Neapolského zálivu).

poznatie a **uvedomovanie si helénstva** – príslušnosti k rovnakej jazykovej a kultúrnej oblasti. Príslušníkov iných jazykových kultúr Gréci označovali slovom *barbari*. Podľa P. Čorneja et al. (1999) kolonizácia a kontakt s odlišnými kultúrami vytvorili priaznivé podmienky neskoršieho vzniku prírodnej filozofie a boli impulzom pre začiatok vedeckého poznávania sveta. Pri budovaní helénskej identity boli dôležité aj kultové centrá, v ktorých sa pravidelne organizovali slávnosti so športovými (gymnastickými), hudobnými a básnickými (múzickými) súťažami. Najvýznamnejšie z nich boli *Apollónova svätyňa* v Delfách a *Diova svätyňa* v Olympii, ktorá sa preslávila olympijskými hrami. Ich vznik sa datuje od roku 776 pred Kristom. Archeologické nálezy potvrdzujú, že Olympia bola v 8. storočí všeobecným kultúrnym centrom. Grécka civilizácia tak udržiavala na obrovskom teritóriu istú súdržnosť a nebola pohltená miestnymi kultúrnymi tradíciami.

Grécka spoločnosť mala na začiatku archaického obdobia agrárny charakter. Keďže počet obyvateľov vplyvom kolonizácie narastal, bolo potrebné zvyšovať poľnohospodársku produkciu. Začiatkom archaického obdobia nastalo oddelenie remesiel od poľnohospodárstva. Podľa dovtedajšieho systému hodnôt bolo dôstojným zamestnaním pre muža obrábanie pôdy a vojenské povolanie. Remeselníctvo nemalo výraznú tradíciu. V archaickej dobe však začal narastať dopyt po remeselných výrobkoch, začali sa budovať monumentálne stavby a remeselníctvo sa začalo prudko rozvíjať. Oddelenie remesiel od poľnohospodárstva bolo jedným z predpokladov vytvorenia a rozvoja miest. Polis sa rozšírili o predmestia, na ktorých bývali práve remeselníci. Rozvoj remesiel sprevádzali dve nové historické skutočnosti: **vznik razených mincí** a **rast významu otroctva** v remeslách. Prvé mince sa objavili v západnej časti Malej Ázie v polovici 7. storočia pred Kristom. Boli razené z elektrónu, prírodnej zliatiny zlata a striebra. V priebehu 6. storočia sa rozšírili vo všetkých vyspelých gréckych štátoch. Zavedením mincí sa zjednodušil obchod a vznikla nová forma bohatstva – peniaze.

V archaickej dobe došlo aj k rozšíreniu otroctva. Otroci boli dovážaní z podmanených území a dali sa kúpiť na trhoch. Remeselnícka práca bola ich doménou, pretože slobodní občania stále uprednostňovali roľnícku prácu. Rozvoj remesiel, obchodu a peňažného majetku spôsobil veľké majetkové rozdiely a sociálnu diferenciaciu obyvateľstva. Ľud – *démos*, sa delil na tri vrstvy: finančnú aristokraciu, strednú vrstvu (bohatší remeselníci, obchodníci a slobodní roľníci) a závislých roľníkov a bezzemkov. Príslušníci strednej vrstvy neboli spokojní s výlučnou mocou finančnej aristokracie a začali bojovať o podiel na politickej moci, pričom hľadali podporu u drobných roľníkov a bezzemkov. Prejavovali nespokojnosť aj so zákonodarstvom. V homérskej dobe platilo nepísané zvykové právo, ktoré poznala len aristokracia a často si ho vykladala po svojom. Od 7. storočia sa zvykové právo začalo zapisovať a zverejňovať. Vo vyspelých mestských štátoch dosiahli spoločenské rozpory takú úroveň, že museli byť potlačené nastolenou tyraniou. Išlo najmä o zrušenie politickej moci rodovej aristokracie a skonfiškovanie jej majetku.

Koncom 9. storočia pred Kristom Gréci prevzali od Feničanov písmo.<sup>11</sup> Potvrzuje to zhoda v tvare písmen, zhoda v ich poradí a podobnosť názvu jednotlivých písmen. Gréci si osvojili 16 znakov fenickej abecedy na označenie spoluhlások.<sup>12</sup> Doplnili ich o znaky pre samohlásky a dali tak vzniknúť skutočnému hláskovému písmu schopnému reprodukovat' hovorovú reč, bez skrakovania, v úplnosti a plynulo. Takto prispôsobené **písmo** plnilo zovšeobecňujúcu funkciu a stalo sa, podobne ako jazyk, majetkom všetkých občanov. Nebolo už výlučnou záležitosťou pisárov, ale **prvkom všeobecnej kultúry** (J. P. Vernant, 1995). Písmo bolo

---

<sup>11</sup> Odkaz starovekých Feničanov prežíva dodnes v pomenovaní najznámejšej knihy – Biblie, či pojmu bibliotéka. *Byblos* bolo grécke pomenovanie fenického mesta *Gebal*, z ktorého sa exportoval papyrus vynikajúcej kvality do celého Grécka. Preto sa v gréčtine termín *byblos* začal používať na označenie knihy.

<sup>12</sup> Fenická abeceda mala 22 znakov. Zapisovali sa len spoluhlásky slova, kým samohlásky si musel čitateľ domyslieť sám.

popri jazyku prostriedkom politickej a spoločenskej svojbytnosti gréckej *polis*. Polis umožnila vznik **písomnej kultúry**, ktorá nie je obmedzená prikazujúcim hlasom vládcu ani boha, a nie je určená len niekoľkým vyvoleným. Čo je napísané, je určené všetkým. Písmo bolo oslobodené od svojej mýticko-magickej funkcie a jeho úlohou už nebolo archivovať údaje len pre potreby kráľa, otvorili sa nové funkcie písma: funkcia verejná a občianska. Písmo začalo odhaľovať rozličné stránky spoločenského a politického života pre všetkých občanov polis a umožnilo rozvoj myslenia a literatúry. Záluba v písaní dosiahla svoj vrchol v *Attike*. Jedine tu boli na akropole postavené sochy pisárom. Z Atén máme z tohto obdobia veľké množstvo dokladov verejného aj súkromného rázu o tom, že písmo sa stalo súčasťou života v Attike. V žiadnej inej kultúre písmo nenašlo také využitie, nikde inde z neho nebolo vyvedených toľko dôsledkov. Práve preto v ňom môžeme vidieť akúsi zárodočnú bunku európskej kultúry a tiež symbol európskeho pochopenia racionality.

### **Výchova a vzdelávanie v archaickom období**

Hoci sa systém výchovy a vzdelávania v rôznych gréckych mestských štátoch významne odlišoval, jeho základným cieľom bolo vychovať telesne a duševne zdatných občanov, ktorí mali vedieť riadiť štát, brániť ho v prípade potreby proti okolitým barbarom a ovládať ťažko pracujúcich otrokov. Všetky zariadenia na výchovu a vzdelávanie slúžili výhradne slobodným občanom. Môžeme nájsť určité spoločné črty, ktoré sú charakteristické pre grécku výchovu a vzdelávanie a odlišujú ju od starovekej orientálnej výchovy: orientácia na praktické potreby gréckych mestských štátov, silná tendencia k racionalizmu, úsilie o harmonický rozvoj telesnej a duševnej stránky ľudského individua. U Grékov neexistovala organizovaná kňazská kasta, ako to bolo u iných národov v staroveku. Kňazi vykonávali náboženský kult verejne v službách štátu. Základom gréckej kultúry nie sú náboženské knihy, ale epika Homéra a Hesioda. Výchova a vzdelávanie pripravovali človeka

nie na posmrtný život, ale na život pozemský. Ich črta bola naturalistická – spočívala v rozvíjaní prirodzených pudov a schopností človeka. Grécki bohovia boli vlastne iba dokonalejší ľudia v božskej podobe, ktorí sa tešili zo života rovnako ako pozemšťania. V gréckej starovekej výchove môžeme v zásade sledovať dva základné systémy: **spartský** a **aténsky**, ktoré sa výrazne odlišujú v cieľoch aj obsahu celého procesu výchovy.

### 3.3.1 Sparta

Sparta (nazývaná aj *Lakedaimón*) patrila medzi najvyspelejšie a najvýznamnejšie politické a kultúrne centrá v archaickom období gréckych dejín. Bola situovaná v juhovýchodnej časti Peloponézskeho polostrova a v 8. až 7. storočí pred Kristom bola najprosperujúcejším gréckym mestom. Jej výhodou bolo bohatstvo a komplexnosť jej kultúry. Koncom archaického obdobia sa Sparta stala vodcom tzv. *Peloponézskeho spolku*, ktorý zahŕňal takmer celý polostrov. Štát mal vojenský a aristokratický charakter a vládnucu vrstvu tvorila len úzka skupina *spartiatov*. Stredné postavenie mali *perioikovia*, obyvatelia okolia mesta. Mali istú formu slobody za svoju lojálnosť, ale nemohli vládnuť a ani vykonávať štátne úrady. Zaoberali sa remeslami, obchodom a poľnohospodárstvom. Asi 90 percent obyvateľstva tvorili podrobení pôvodní obyvatelia – *heilóti*, ktorí boli akoby štátnym majetkom a nemali žiadne práva. Slobodní spartiaty boli preto v neustálej bojovej pohotovosti proti heilótom, ktorí sa často búrili. Člen spoločnosti bol doživotne viazaný svojím stavom, ktorý bol nezmeniteľný. Preto boli zakázané aj manželstvá medzi osobami pochádzajúcimi z rôznych tried. Porušenie zákona sa prísne trestalo.

#### Výchova a vzdelávanie v Sparte

Sparta mala významné miesto vo vývoji výchovy a vzdelávania a v archaickom období ju podľa H. I. Marroua (1969) možno po-

kladat' za centrum helénskej civilizácie a kultúry. Systém organizácie výchovy a vzdelávania v Sparte ovplyvnil svojimi zákonmi v 8. storočí pred Kristom *Lykurgos*. Lykurgove zákony zaviedli v Sparte vládu starších (nad 61 rokov) – *gerontov*. Podľa Platóna práve to prispelo k blahobytu a mieru v obci. Rada starších mala rovnaké práva ako kráľ. Prikláňala sa raz na stranu kráľa, inokedy na stranu ľudu, čím sa zabezpečila medzi nimi rovnováha. Táto ústava trvala až do obdobia vlády *Perikla* (499 – 429 pred Kristom), keď moc nad celým Gréckom nadobudli Atény. Každý Sparťan musel svoje záujmy podriaďiť štátu. Výchova v Sparte bola verejnou záležitosťou, čo znamenalo, že vychovávali všetci dospelí občania, ktorých musel poslúchať každý mladý človek. Verejná výchova bola nadradená rodinnej. Podľa Lykurgovej ústavy deti nepatrili otcovi a matke, ale stali sa majetkom obce. V Sparte nájdeme začiatky politiky eugeniky, ktorá nemilosrdne eliminovala všetky slabé deti a deti s postihnutím, pretože by neboli schopné stať sa v budúcnosti plnohodnotnými bojovníkmi. Narodené dieťa posúdila rada starších a ak bolo slabé, prípadne choré, vrhli ho napospas divej zvery do hlbokých priepastí lesnatého pohoria *Taygetos*.<sup>13</sup> Deti, ktoré rada starších odporučila, boli do siedmeho roku vychovávané v rodine. Výchova do siedmeho roku – *anatrofé*, prebiehala v atmosfére prísnosti a tvrdosti.

Po siedmich rokoch prešli chlapci do rúk štátu, dievčatá však nemali verejnú výchovu. Chlapcov odobrali rodičom a vychovávali ich pod štátnou kontrolou, a to až do ich dvadsiatich rokov. Na ich výchovu bezprostredne dozeral štátny úradník – *paidonomos* – komisár štátnej výchovy. Dieťa sa takto začlenilo do hierarchicky organizovaného štátneho systému vzdelávania, v ktorom prebiehala – *agogé*, ktorá bola úplne v rukách štátu. *Agogé* trvala trinásť

---

<sup>13</sup> Zákaz zabíjať deti s postihnutím v období staroveku bol len u Židov (pozri ďalej) a v egyptských Tébach, kde ľudia s postihnutím dostávali primerané zamestnanie, pravdepodobne preto, aby sa nezmenšoval počet otrokov (M. Sovák, 1972).

rokov a chlapci boli počas nej rozdelení do vekových skupín (S. B. Pomeroy, S. M. Burstein, W. Donlan, 1999):

1. *od 8 – 11 rokov* (štyri roky – chlapča) – v tomto období boli chlapci vychovávaní v prísnej disciplíne v družinách, rozdelených podľa veku. Každú družinu viedol dvadsaťročný mladík, ktorého museli bezpodmienečne poslúchať a za neposlušnosť boli prísne trestaní aj bičovaním. Obliekali a stravovali sa veľmi jednoducho. Cvičili sa v behu, skoku do diaľky, zápasení, vrhaní oštepom a diskom, učili sa písať a čítať, hudbe, spevu, tancu a memorovať homérske básne a Lykurgove zákony.

2. *od 12 – 14 rokov* (tri roky – chlapec) – výchova bola ešte prísnejšia a tvrdšia. Chlapci dostávali chudobnejšiu stravu, mohli si však prílepiť krádežou, pri ktorej nesmeli byť prichytení. V tomto veku začali medzi mladými mužmi a chlapcami vznikať priateľstvá – *pederastia*. Tento fenomén vznikal zrejme ako reakcia na odlúčenosť od rodiny a spoločný život mladých mužov izolovaných od ostatných ľudí. Zákon aj verejná mienka tieto vzťahy dovoľovali, ale zároveň im kládli aj určité hranice – mali byť morálne čisté. Tento telesný a duševný vzťah priateľstva medzi dospelým mladým mužom a chlapcom znamenal zvláštnu náklonnosť, v ktorej bol starší z chlapcov zároveň ochrancom mladšieho. S pederastiou sa stretávame u všetkých dórskejších národov. Viedla k súpereniu, ktoré tiež prispievalo k rozvoju bojových cností. Fenomén pederastie je opradený množstvom nepravdivých historiek a stále ostáva tajomstvom.

3. *od 15 – 20 rokov* (šesť rokov – efeb) – v období efebie, sa chlapci podrobovali tvrdým skúškam telesnej zdatnosti, pri ktorých niektorí aj zomreli. Tým, ktorí zomreli bez výkriku a mlčky, postavil štát pomník v lese hrdinov a ďalšie generácie slávil ich pamiatku. V tomto veku sa chlapci mohli zúčastniť na spoločnom stolovaní a hostinách mužov a načúvať ich rozhovorom o politických a etických otázkach, ktorými si obohacovali svoje vedomosti a rozvíjali charakter. Cieľom mravnej výchovy chlapcov bolo vypestovať úctu k starším a oddanosť voči štátu.

Po tomto systematickom výcviku vykonávali mladí muži vojenskú službu spojenú s dozorom nad heilótmí, a to až do svojich tridsiatich rokov. Až po tridsiatke sa stali plnoprávnymi občanmi s možnosťou založiť si rodinu. Spart'an bol pozbavený svojich vojenských povinností v 60. roku života, keď sa mohol stať členom rady starších.

Dievčatá boli ponechané aj po siedmom roku veku doma. Ab-solvovali gymnastickú a tanečnú prípravu a cvičili sa v päťboji. Spolu s chlapcami sa zúčastňovali na športových súťažiach. Vý-chove a vzdelávaniu dievčat sa venovala značná pozornosť, a to z bezpečnostného dôvodu – po odchode mužov do vojny museli ženy chrániť mesto pred nepriateľmi a heilótmí, a z eugenického dôvodu – pri malom počte slobodného obyvateľstva bolo potrebné, aby porodili nové pokolenie a vychovali zdravých, silných a mužných budúcich vojakov (M. G. Phillips – A. P. Roper, 2006). Edukácia dievčat bola podriadená ich budúcej funkcii matky. Aj edukačný systém dievčat bol organizovaný v závislosti od vekovej kategórie a do istej miery korešpondoval s vekovou kategorizáciou chlapcov, ale nezachovalo sa o ňom toľko informácií (S. B. Pome-roy, S. M. Burstein, W. Donlan, 1999). Sedemročné dievčence sa stali najskôr dievčatami, následne pannami, čo vrcholilo pubertou, a potom vydatými ženami. Účes odlišoval pannu od mladej vyda-tej ženy. Poslaním žien v Sparte bola výchova budúcich vojakov. Mali oveľa väčšiu voľnosť a možnosti ako ženy v iných gréckych mestách.

Výchova v Sparte mala predovšetkým **vojenský charakter**. Pr-vok individuálnej slobody bol ešte potláčaný. Ale na rozdiel od homérskeho obdobia došlo k zmene v oblasti technickej a etickej. Výchova Spart'ana už nebola výchovou rytiera, ale vojaka a jej cieľ bol politický. Zmena v technickej oblasti súvisela s tým, že rozhodnutia v bitkách už nezáviseli od súbojov rytierov, ale od bojových stretnutí vojakov – pešiakov. Zmena v bojovej taktike spôsobila aj zmenu vo výchove a vzdelávaní. Ideál homérskeho rytiera, člena kráľovskej družiny, bol zameraný na jednu osobu,



individualitu. Ideál vojaka je zameraný na ideál kolektívny – *ideál polis*, obetovať sa pre štát. Ide o zásadnú zmenu v živote človeka, keď sa polis stala pre občana všetkým. Polis robí z ľudí to, čím sú – ľudí. Človek podriaďuje svoj život spoločnému dobru všetkých. Sám smrteľný človek je pripravený obetovať sa, aby sa polis stala nesmrteľnou. To je veľká zmena, ktorá odкрýva **nové chápanie mužnosti a duchovnej dokonalosti** – novej areté, ktorá je odlišná od antagonistickej areté Homéra (H. I. Marrou, 1969). Podľa W. Jaegera (1939) spartánska výchova už nie je výchovou héra, ktorý vyčnieva z davu, ale výchovou celej skupiny herosov – vojakov, ktorí sú pripravení obetovať sa v mene polis.

Súčasťou výchovy vojaka bola telesná a múzická príprava. Túto prípravu praktizovali rovnako ženy aj muži. Cvičenie v atletike a rôznych iných športoch bolo dôležitou súčasťou výchovy a vzdelávania. Umožňovalo zúčastňovať sa na rôznych športových súťažiach, z ktorých najdôležitejšie boli už spomínané olympijské hry. Spartania na nich pravidelne získali viac ako polovicu prvých miest. Veľký význam malo aj umelecké zušľacht'ovanie, čo dokazuje skutočnosť mestských náboženských festivalov. Mladí muži a ženy zapojení do procesie tancovali a súťažili v inštrumentálnej hudbe a piesni. V 7. a začiatkom 6. storočia pred Kristom bola Sparta centrom hudby v Grécku. Vznikli tu dve najstaršie školy spevu v histórii – *kataseis*. Prvá z nich bola *Terpandra*, pre ktorú bolo typické sólo v speve alebo v inštrumentálnej hudbe. Pre druhú bola typická chorálová lyrika. Prejavy umeleckého a športového života mali v Sparte kolektívny charakter. Umenie a šport boli štátnymi inštitúciami a boli previazané s veľkými náboženskými slávnosťami. Mladí ľudia boli vedení k tomu, aby si vážili hrdinské činy svojich predkov a nadovšetko milovali svoju vlasť. Rozumová stránka výchovy bola zanedbávaná, čítanie a písanie boli druho-  
radé, nerozvíjalo sa ani rečníctvo a divadelné hry.

Pre spartánsku výchovu bola príznačná už spomínaná pederastia. Tradícia pederastie bola pomerne silná, hoci nie vo všetkých štátoch – napríklad z Atén existujú o nej minimálne historické do-

klady. V Sparte bol vzťah medzi chlapcami morálne akceptovaný a považovaný za vhodný doplnok výchovy. Homosexuálne vzťahy však boli zakázané, a v prípade znásilnenia chlapca by nasledoval prísny trest. Prívrženci pederastie tvrdili, že ich priateľstvo k mladým chlapcom má iba výchovný cieľ a ich vzťah je čistý. Existujú dôkazy, že pederastia bola bežnou záležitosťou. Ako doplnok mužskej homosexuality sa popri mužských spoločenstvách začali v menšej miere objavovať aj obdobné ženské spoločenstvá. Najznámejšie takéto spoločenstvo vzniklo na ostrove Lesbos, kde grécka lyrická poetka Sapfó otvorila dom pre výchovu a vzdelávanie mladých dievčat z vyššej spoločnosti. Tento jej nový domov bol strediskom kultúry, vzdelávania v speve, tanci, hudbe a poézii.

Napriek jednostrannosti a obmedzenosti spartánskej výchovy možno konštatovať, že výchova a vzdelávanie v Sparte sa v európskom priestore stali po prvýkrát **verejnou záležitosťou**. Išlo o kolektívnu výchovu, ktorá vychovávaných postupne vzdialila od rodiny a podriadila ich štátnej výchove. Všetko bolo organizované vzhľadom na prípravu vojenskej služby a vlastenectva: telesná otužilosť, striedmosť, fyzická odolnosť. Tvrdosť výchovy sa stupňovala s narastajúcim vekom chlapcov a výnimkou neboli ani telesné tresty. Pozornosť bola venovaná aj výchove k úcte k starším. Veľký dôraz sa kládol na mravnú výchovu, ktorej cieľom bolo vychovať vojaka oddaného záujmom štátu. Telesná výchova bola preceňovaná na úkor duševnej. Mladí Spartania sa síce učili aj písať a čítať, ale napríklad rečníctvo bolo z výchovy vylúčené a vedeckým štúdiom sa opovrhovalo. Tento systém výchovy bol úspešný dovtedy, pokiaľ vinou častých vojen neklesol počet Sparťanov. P. R. Cole (1931) charakterizoval systém výchovy v Sparte tromi prvkami: 1. prísne obmedzovanie prirodzených potrieb a túžob, 2. podriadenie jednotlivca štátu, 3. separácia slobodných občanov, ktorých jediným poslaním bola príprava na vojenskú službu, od otrokov, ktorí vykonávali ostatné práce.

Historici sa zhodujú v tom, že okolo roku 550 pred Kristom

nastal úpadok Sparty. Príčinou tejto zmeny bol politický prevrat, vďaka ktorému aristokracia potlačila nepokoje ľudových vrstiev, čím umocnila svoje postavenie. Rozvoj Sparty a ostatných gréckych miest sa začal výrazne líšiť. Na rozdiel od Sparty, ktorá začala nadobúdať čisto vojenský a aristokratický charakter, v iných mestských štátoch sa začali postupne rozvíjať prvky demokracie.

### 3.3.2 Atény

V období medzi 7. až 5. storočím pred Kristom boli najrozvitejším gréckym otrokárskeym štátom Atény. Práve na ich histórii možno dobre sledovať vývoj polis. Podľa tradície bol pôvodcom zjednotenia celej Attiky do jedného administratívneho celku kráľ *Teseus*, ktorý zvíťazil nad krétskym kentaurom v *Labyrinte* – knosskom paláci na Kréte. V skutočnosti však išlo o prirodzený a dlhodobý proces. Attika je nevelký polostrov vo východnej časti stredného Grécka, na ktorom boli vhodné podmienky na pestovanie olív, fig a vínnej révy.

Na začiatku archaickej doby boli Atény kráľovstvom. Obyvateľstvo Atén sa pôvodne delilo podobne ako v Sparte, podľa rodovej príslušnosti a vládli tu králi. V 7. storočí pred Kristom príslušníci aténskej aristokracie – *eupatridai*, zvrhli kráľa – *basilea*, čím začala vláda rodovej aristokracie. Eupatridi vládli pomocou dvoch štátnych orgánov: zboru archontov a areopágu. Zbor volených *archontov* mal výkonnú moc a tvorili ho najvyšší úradníci. Archonti, ktorí boli členmi vybraných vznešených aristokratických rodín, sa po uplynutí funkčného obdobia stali doživotnými členmi areopágu. Areopág bol poradným zborom archontov, a keďže zasadal na Areovom pahorku, dostal meno *areopág* (P. Čornej et al., 1999). Jeho moc s nastoľovaním demokracie upadala. Prevažnú časť poľnohospodárskej pôdy vlastnila aristokracia a väčšinu obyvateľstva tvorili roľníci. Tí, ktorí nemohli splniť svoje dlžnícke povinnosti voči bohatým statkárom, sa stali otrokmi. Iným zdrojom otrokov boli vojny. V Aténach sa rozvíjalo remeselníctvo, najmä hrnčiar-

stvo a obchod. Aténske náboženstvo bolo polyteistické. Uctievali najmä boha Dia, ktorý stál na čele olympských bohov, a bohyňu Aténu.

V druhej polovici 7. storočia došlo v Aténach k sociálnym nepokojom, vrátane sporov medzi samotnou aristokraciou. Nespokojnosť ľudu využil *Kylon*, ktorý sa okolo roku 632 pokúsil o nastolenie tyranie, nezískal si však podporu roľníkov. V roku 621 rodová aristokracia poverila archonta *Drakona*, aby zostavil kódex zákonov. Výsledkom bolo spísanie právnych noriem, ktoré sa dovtedy dodržiavali ako zvykové právo. Išlo o *Drakonove zákony*, ktoré boli veľmi prísne, nezmiernili však napätie medzi aristokraciou a nižšími vrstvami spoločnosti. Práve naopak, napätie rástlo, lebo sa upevňovala ekonomická pozícia roľníkov, remeselníkov a obchodníkov. Drakonove zákony však boli ďalším krokom na ceste k právnemu štátu.

V rokoch 594 – 593 pred Kristom bol poverený usporiadaním pomerov v Aténach archont *Solón*. Zrušil všetky záväzky drobných roľníkov, zakázal ručiť za dlhy osobnou slobodou a vykúpil všetkých Aténčanov, ktorí sa už stali otrokmi alebo boli predaní do cudziny. Položil tak základ na vytvorenie spoločnosti, v ktorej boli všetci občania plnoprávni, a tým aj existencie aténskej polis. Solónova ústava rozdelila občanov do štyroch majetkových tried podľa výnosu z pôdy, teda už nie podľa absolútnej veľkosti vlastníctva pôdy. Významnejšie úrady však zastávali len členovia dvoch najvyšších tried. Najchudobnejší roľníci a bezzemkovia sa mohli zúčastňovať na rokovaní ľudového snemu a byť členmi súdnych zborov. Solónove politické reformy boli prvým významným krokom k demokratizácii Atén a sformovaniu aténskeho mestského štátu v jeho klasickej podobe.

Solón sa po skončení svojej zákonodarnej činnosti vydal na cesty. V Aténach vypukli spory o obsadenie miesta najvyššieho archonta, ale tiež medzi jednotlivými sociálnymi vrstvami a vo vnútri aristokracie. Vytvorili sa tri navzájom nevraživé tábory, z ktorých jeden viedol *Peisistratos*, ktorý urobil štátny prevrat a v roku 546 sa

stal samovládcom – tyranom. Obdobím tyranie prešli skoro všetky grécke štáty. Peisistratos nadviazal na zákonodarstvo Solóna. Za jeho éry sa rozvíjalo poľnohospodárstvo a remeselníctvo. Výnos z ťažby striebra a mramoru umožnil realizovať pozoruhodné stavby – vodovod, chrám bohyně Atény v Akropole, chrám Demetry v Eleusíne, obradnú sieň telestérion v Eleusíne. Peisistratos posilnil kult bohyně Atény, ochrankyne mesta. Na jej počesť sa konali každé štyri roky kultové slávnosti nazývané *Veľké Pananthenáie*, ktoré boli rivalom spartských olympijských hier. Súťažilo sa v oblasti literatúry, spevu a športu. Hlava bohyně Atény a jej atribúty (sova a vetvička olivy) sa objavili aj na strieborných minciach – *tetradrachmách*. Oblúbený bol aj kult boha Dionýza. Jarné mestské slávnosti – *Veľké dionýsie*, boli predchodcom antickej drámy a vystupovali na nich tzv. tragické zbory.

Po Peisistratovej smrti vládli jeho synovia, s ktorými však ľud nebol spokojný. Začiatkom 5. storočia pred Kristom sa skončilo obdobie aténskej tyranie. Vlády sa v roku 508 – 507 ujal *Kleistenes*, ktorý vytvoril novú, demokratickejšiu ústavu, ktorá delila aténskych občanov podľa územného princípu. Najnižšou územnou a administratívnu jednotkou sa stali *démy*, podľa ktorých boli vypracované zoznamy občanov. Pôvod občanov sa už neuvádzal podľa mena otca, ale podľa démy. Príslušnosť k déme bola dedičná. Najvyššou politickou a správnu jednotkou sa stalo desať fýl. Najvýznamnejším politickým orgánom obce sa stala rada 500, ktorá nahradila Solónovu radu. Skladala sa z päťsto členov. Aby nedošlo k nastoleniu tyranie, Kleistenes údajne zaviedol ostrakizmus (črepinový súd)<sup>14</sup>, ktorý vypovedal občana, ktorého správanie bolo všeobecne považované za ohrozujúce demokraciu. Ak sa v zhromaždení počas tajného hlasovania vyskytlo meno niektorého z občanov viackrát, bol vypovedaný na desať rokov z Atén, pričom neustratil občiansku česť ani majetok.

---

<sup>14</sup> Črepinový preto, lebo meno občana, ktorého ľud považoval za osobu poškodzujúcu demokratické zriadenie, sa písalo na hlinené črepy.

### **Exkurz: Solón (asi 630 – 560 pred Kristom)**

Postava Solóna je opradená legendami, čo problematizuje vytvorenie jeho reálneho obrazu. Autentickým prameňom sú nájsené zlomky jeho diela – časti básní a zákonov. Je považovaný za politického reformátora, zmierovateľa a prvého aténskeho básnika známeho podľa mena. Pochádzal zo schudobnenej aristokratickej rodiny, preto sa v mladosti zaoberal obchodom, čo ho zbližilo s mestským ľudom. Bol zámožný, čím si získal priazeň rodovej aristokracie, ale aj čestný, čím si získal priazeň chudobných. Pred vstupom na politickú scénu riešil spor medzi Aténami a Megarou o ostrov Salamína. Na jeho naliehanie bola obnovená vojna, v ktorej sa Atény zmocnili ostrova a získali voľný prístup do prístavu Faléra. Táto skutočnosť prispela k jeho popularite, ktorú si získal aj ako básnik. Písal realistické elégie, v ktorých kritizoval chyby vznešených Aténčanov. O jeho politických názoroch sa dozvedáme z čiastočne zachovanej básne Eunomiá, v ktorej vyjadril nesúhlas s predávaním zadlžených roľníkov do cudziny. Vyslovil obavu, že vnútorné rozpory privedú Atény do záhuby. Báseň možno považovať za určité programové vyhlásenie, s ktorým Solón vystúpil na verejnosť. Solón využil svoje právomoci úradníka a uskutočnil sociálnu a politickú reformu. Najdôležitejšie v nej bolo, že zakázal zotročovať slobodných občanov kvôli dlhom, čo malo veľký význam pre ďalší vývoj Atén. Slobodní občania už nemohli upadnúť do otroctva a aj tí najbiednejší dostali základné občianske práva. Po sociálnej reforme urobil reformu politickú, ktorou zrušil neobmedzenú moc eupatridov. Občanov podľa výnosu z majetku rozdelil do štyroch tried a určil im politické práva, ale aj povinnosti voči štátu. Solón tým zaviedol do aténskej ústavy nový prvok – súkromné vlastníctvo, čo zasadilo úder rodovému zriadeniu. Pri určovaní politických práv už nebol rozhodujúci aristokratický pôvod, ale veľkosť majetku. Podľa Solóna bol suverénom právneho poriadku ľud – démos, preto obnovil politický orgán, ktorý vyjadroval vôľu ľudu – ekklésia (ľudový snem). Ten volil všetkých úradníkov. Druhým demokratickým orgánom bol porotný súd – héliaia, najvyšší

*súdny orgán v Aténach. Zbor porotcov volilo ľudové zhromaždenie, čím sa ľud začal podieľať aj na súdnej právomoci. Solón vydal zákonník, v ktorom ustanovil miernejšie tresty za priestupky proti súkromnému vlastníctvu, vypracoval zákony postihujúce mravnostné delikty a osobné urážky, pozornosť venoval opatreniam v oblasti rodinného a dedičského práva, vrátane adopcie, ustanovil tiež tresty proti činom ohrozujúcim stabilitu štátu, najmä sprisahaniam smerujúcim k tyranii. Solónovo zákonodarstvo položilo základy aténskej demokracie, nie všetci občania s ním však boli spokojní. Po skončení svojej verejnej činnosti zaviazal Atéňčanov, aby nemenili jeho reformy a odišiel na cesty. Prisudzuje sa mu výrok: „Ničoho príliš.“*

### **Výchova a vzdelávanie v Aténach**

Na rozdiel od Sparty bol cieľom výchovy v Aténach harmonický rozvoj duševnej aj telesnej stránky človeka: ideál *kalos k'agathos* – kalokagatie. V doslovnom preklade ide o to, aby sa človek stal „krásnym a dobrým“: krásny – *kalos*, v zmysle telesnej krásy a dobrý – *agathos*, v morálnom zmysle. Podľa H. I. Marroua (1969) bol muž – *kaloskagathos* nepochybne človekom vyšportovaným a aj svoj morálny charakter získal prostredníctvom športu. O. Kádner (1923) upozorňuje na zaujímavú skutočnosť, že pre tieto dva ciele nachádzame rozličné druhy zariadení. A môžeme dodať, že až tri kategórie učiteľov: *paidotribos* – pre rozvoj telesnej stránky, *grammatista* a *kitharista* pre rozvoj duševnej stránky dieťaťa. Pomerne vysoká úroveň výchovy a vzdelávania sa týkala len slobodných občanov – mužov. Postavenie žien v Aténach bolo horšie ako v Sparte. Ich povinnosťou bolo starať sa o rodinu.

Systém výchovy a vzdelávania v Aténach ovplyvnili Solónove zákony. Zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie mali rodičia, štát na ňu len dohliadal. Solónove zákony postihovali tých rodičov, ktorí sa nestarali o výchovu svojich detí tak, že nemali nárok na podporu v starobe. Štát dokonca hradil náklady na vzdelávanie detí, ktorých rodičia zahynuli počas grécko-perzských vojen. S. Solarová (1983,

in V. Lechta, 1994) však uvádza, že aj na svoju dobu progresívne Solónove zákony, ktoré po prvýkrát deklarovali rovnosť všetkých ľudí bez ohľadu na ich pôvod (aspoň v teoretickej rovine), nepriznávali ľuďom s postihnutím rovnaké práva ako nepostihnutým. Na ich základe bolo dovolené zabiť dieťa s telesným postihnutím, a to na základe vyjadrenia pôrodnej babice. Negatívny postoj k ľuďom s postihnutím mali napríklad Platón, Aristoteles, ale aj známy lekár Hippokrates (por. A. Leonhardt a kol., 2001). Tento postoj podľa B. Kudláčovej (2008b, 2009) zväčša súvisel s nesprávnym objasňovaním príčin jednotlivých postihnutí.

Úroveň vzdelanosti aténskych slobodných občanov v porovnaní s ostatnými obcami bola v tom čase mimoriadne vysoká. Úplná negramotnosť bola v Aténach skôr výnimkou. Výchova mala oveľa slobodnejší charakter ako v Sparte a ďalšou odlišnosťou bol jej **súkromný charakter**. Rodičia sami rozhodovali o tom, ku komu budú ich deti chodiť do školy. Významnú úlohu v živote dieťaťa mal otec. Mal právo rozhodnúť, či sa bude dieťa vychovávať alebo sa odloží.<sup>15</sup> Už vtedy sa profiloval **trojstupňový systém vzdelávania**: elementárne, sekundárne a terciárne vzdelávanie. Elementárne a sekundárne vzdelávanie na rozdiel od Sparty nebolo podriadené štátu, ale malo súkromný charakter (P. R. Cole, 1931). Štát zriaďoval len verejné ústavy pre telesnú výchovu: *palaistry* pre chlapcov a *gymnázia* pre dospievajúcich a dospelých mužov. Proces vzdelávania a výchovy bol završený terciárnym vzdelávaním, prostred-

---

<sup>15</sup> Odloženie dieťaťa je v antike známe už z mytológie a bolo veľmi rozšírené. Ak bolo dieťa ponechané, domové dvere boli ozdobené v prípade narodenia chlapca olivovou vetvičkou a v prípade dievčatka vlneným pletencom. Účelom tohto zvyku bolo oznámiť susedstvu narodenie dieťaťa. Išlo tiež o symboliku, ktorá korešpondovala s cieľom výchovy: oliva – občianska zdatnosť u mužov, vlna – pracovitosť žien. V prípade odloženia dieťaťa nešlo o brutalitu ako v prípade Sparťanov, kde odmietnutie dieťaťa pre neho znamenalo istú smrť. Aténčania k odloženému dieťaťu často vložili určité poznávacie znamenie, napríklad šperk. Na základe tohto poznávacieho znamenia sa mohli raz s dieťaťom stretnúť. Táto téma bola častým námetom divadelných hier (napríklad Sofoklov *Oidipus*).



níctvom inštitútu efébie. Tento stupeň vzdelávania prebiehal v kolégiách, ktoré boli štátne.

**Do siedmich rokov** bolo dieťa vychovávané v rodine, prípadne rodič našiel pre dieťa pestúnku, čo bolo pomerne rozšírené. Od siedmich rokov začali chlapci navštevovať súkromné školy. Dievčatá ostávali naďalej doma a cvičili sa v domácich prácach, v speve a tanci. Výchova a vzdelávanie boli organizované v troch stupňoch.

Chlapci sa **od siedmich rokov** vzdelávali v oblasti gymnastickej (telesnej), rozumovej (čítanie, písanie, počítanie, gramatika) a múzickej (hudba, tanec, spev, poézia). Výber učebnej látky sa líšil v závislosti od materiálneho a spoločenského postavenia rodičov. Vzdelávaním v duševnej oblasti sa zaoberali učitelia, ktorí sa nazývali *grammatistés*. Prebiehalo v škole grammatistu, kde sa chlapci učili čítať, písať, počítať a základom gramatiky. Čítať sa učili slabikovacou metódou a neskôr sa učili naspamäť Homérove, Hesiodove, Solónove a Tyrtaiove diela. Tiež sa učili naspamäť tzv. *gnómy* – múdre výroky. Písať sa učili odpisovaním učiteľových vzorov najskôr na tabuľky potiahnuté voskom a neskôr na papyrus. Počítať sa učili pomocou prstov a kamienkov. Vyučovanie gramatiky sa skladalo z poučenia o druhoch slov, skloňovania a časovania. Múzickému vzdelávaniu učil najskôr grammatista, ale neskôr špeciálni učitelia, ktorí sa zaoberali múzickým vzdelávaním a nazývali sa *kitharistés*. Skutočné múzické vzdelávanie sa začínalo okolo dvanásteho roku chlapca. Učili sa hudbe, spevu, poézii a tancu, zvlášť náboženskému. Neskôr, asi v 4. storočí pred Kristom, pribudlo aj kreslenie. Rozšírená bola najmä hra na lýru, gitaru a flautu. Tanec bol mimickým pohybom celého tela a mal charakter estetický a morálny. K múzickej časti vzdelávania patrila aj teoretická príprava, ktorou sa chlapcom vštepoval zmysel pre rytmus a harmóniu a učili sa aj spoločenskému správaniu.

Asi **štrnásťroční chlapci** prechádzali do zariadení, kde sa venovali telesnej výchove. Išlo najmä o loptové hry a jednotlivé

**Tab. 2.** Organizácia aténskej výchovy a vzdelávania v 6. storočí podľa Solónu

|               |   |  |
|---------------|---|--|
| 7 – 14 rokov  | <b>Škola grammatistova</b> (učiteľ grammatista): literárne vzdelávanie (čítanie, písanie, počty, gramatika).                          | <b>Škola kitharistova</b> (učiteľ kitharista): múzické vzdelávanie (hudba, spev, poézia, tanec). |
| 14 – 15 rokov | <b>Palaistron</b> (učiteľ paidotribos): telesná výchova (loptové hry, päťboj).  |  |
| 16 – 17 rokov | <b>Gymnasion:</b><br>– telesná výchova: gymnastika a jazda na koni,<br>– završenie múzického vzdelávania,<br>– spoločenské správanie. |  |
| 18 – 20 rokov | <b>Efēbia</b> (vojenská služba).  |  |

Upravené podľa: J. N. Medynskij: *Dejiny pedagogiky*, 1950, s. 25.

disciplíny päťboja – zápasenie, beh, skok do diaľky, hod diskom a hod kópiou, niekedy aj plávanie. Tieto zariadenia sa nazývali *palaistry* a vznikali na náklady štátu. Učitelia, ktorí sa zaoberali telesnou výchovou, sa nazývali *paidotribés*. Rodičia, najmä otec, mohli vyberať chlapcom učiteľa. Chlapcov vodil do školy *paidagogos* – pomerne vzdelaný otrok, ktorý ho mal učiť slušnému správaniu a sprevádzať ho do školy, až kým sa z neho nestal efēb. Nosil mu tiež školské potreby, čakal ho počas vyučovania a znova odprevadil domov, kde pravdepodobne opakoval s chlapcom prebratú látku. Toto vzdelávanie skončilo, keď mal chlapec šesťnásť rokov. Výchova od najútlejšieho detstva mala morálny charakter – otec, matka, pestúnka, paidagogos neustále vysvetľovali dieťaťu, čo má a čo nemá robiť. Aténsky chlapec sa mal správať rozvážne a skromne a mal byť zdvorilý.

V **šesťnástich rokoch** skončila elementárna výchova a chlapec vstúpil na dva roky do gymnázia, kde trávil čas pomerne slobodne, v združeniach s rovesníkmi a staršími mužmi. Tu sa pokračovalo najmä v telesnej výchove (napríklad gymnastika, jazda na koni), čím sa chlapci pripravovali na verejné preteky, súťaže a na vojenskú službu. Nepriamo sa tu završilo aj múzické vzdelanie. Chlapci

totiž stolovali spoločne so staršími mužmi, navštevovali divadlá, verejné súdne pojednávania a zhromaždenia ľudu.

V **osemnástom roku** života sa chlapec stal efēbom a dva roky vykonával vojenskú službu, ktorá prebiehala pod dohľadom štátu. V prvom roku išlo o vojenský výcvik, najmä narábanie so zbraňou, a v druhom roku chlapi slúžili ako *peripoloi* – pod dohľadom štátu vykonávali vojenskú pohraničnú službu. Na rozdiel od mladých Sparťanov sa aténski efēbovia naďalej vzdelávali v politike, literatúre a filozofii. Po vykonaní vojenskej služby, v 20. roku života, sa chlapec stal plnoprávnym občanom.

Dievčatá mali oveľa menšie možnosti vzdelávania a výchovy ako chlapi. Výnimkou boli len dievčatá z najlepších aténskych rodín, ktoré sa stávali pomocníkmi kňaziek. Plnili rôzne úlohy pri náboženských rituáloch a obradoch a bývali priamo v chrámových priestoroch. Takéto zariadenie bolo napríklad v aténskej Akropole alebo v Braurone, kultovom stredisku bohyne Artemidy. Ostatné dievčatá sa pomerne skoro vydávali, zväčša vo veku 12 – 14 rokov. Ženícha im vyberal otec. Po svadbe dievča spravovalo manželov dom a staralo sa o celé hospodárstvo.

Charakter výchovy a vzdelávania sa až do 7. storočia pred Kristom podľa H. I. Marroua (1969) v jednotlivých gréckych mestách výraznejšie neodlišoval. Zmena nastala v 6. storočí pred Kristom v Aténach, kde výchova a vzdelávanie prestala byť zameraná na výchovu vojaka a podriadená vojenským cieľom a začala nadobúdať **občiansky charakter**. Ideál vojaka vystriedal **ideál občana**. Aténska výchova je prvým pokusom o **rozvoj slobodnej individuality chovanca** v dejinách, ktorý bol kontrolovaný výchovno-vzdelávacími inštitúciami. Zmyslom výchovy už nebola príprava chovanca pre štát a jeho vojenské záujmy, ale začali sa uplatňovať prvky demokratickej slobody. Otec bol spoluzodpovedný za výchovu svojho dieťaťa. Taktiež nešlo už len o telesný výcvik a nadobudnutie telesných zručností, ale o **harmonický rozvoj telesnej aj duševnej stránky človeka**. Vzdelávanie a výchova už neboli len formálnym procesom, ale dôraz sa kládol aj na **vlastný výkon**

**dieťaťa, jeho aktivitu a sebauplatnenie.** Hoci edukácia nado-  
budla civilný charakter, išlo stále len o vzdelávanie určitej časti  
mládeže – šľachtickej mládeže. Najväčším nedostatkom bolo  
nedostatočné vzdelávanie žien, v ktorom Atény predstihla aj Spar-  
ta, prípadne Čína. Ďalším negatívnym javom bolo odkladanie detí  
a kruté zaobchádzanie s otrokmi a zajatcami. Rozvíjajúci sa systém  
výchovy a vzdelávania v Aténach sa naplno rozvinul až v 4. storočí  
pred Kristom, keď naň nadviazal systém výchovy a vzdelávania  
v klasickom období gréckych dejín.

### 3.4 Klasické obdobie antického Grécka (500 – 336 pred Kristom)

Začiatkom 5. storočia vstúpili grécke štáty do svojho klasické-  
ho obdobia. Táto etapa ich vývoja sa dlho považovala za vrchol  
európskych dejín (P. Čornej et al., 1999). Klasické obdobie začína  
povstaním maloázijských Grékov proti Peržanom. Malá Ázia a pri-  
ľahlé ostrovy patrili v archaickej dobe ku kultúrne najvyspelejšej  
časti gréckeho sveta. V polovici 6. storočia ovládol perzský kráľ  
*Kýros II.* celý Blízky východ, založil veľkú ríšu, do ktorej začlenil  
aj grécke mestá, a Peržania v nej boli privilegovaným národom.  
Perzská ríša sa v krátkom období stala jediným susedom gréckych  
štátov na východnej hranici. Táto skutočnosť bola nezlučiteľná so  
slobodným gréckym duchom a stala sa príčinou vojen medzi Gréc-  
kom a Perziou, ktoré sú v histórii známe ako *grécko-perzské vojny*  
(492 pred Kristom – 450 pred Kristom). V tomto konflikte išlo o to,  
kto bude pánom vtedajšej podoby Európy. V roku 481 pred Kris-  
tom uzavreli zástupcovia asi 30 mestských štátov tzv. *symmachiū*  
– zmluvu spoločného odboja, ktorá vošla do dejín ako protiperzská  
koalícia. Jadrom protiperzskej koalície bol Peloponézsky spolok,  
v ktorom najvyššie velenie zverili vojensky najvyspelejšej Sparte.  
Z iniciatívy Atén vznikla v roku 478 druhá *symmachia* – délska  
náморná *symmachia*, nazývaná aj *prvý aténsky námorný spolok*.

Na jej čele boli Atény. V roku 450 pred Kristom boli Peržania definitívne porazení a stratili nadvládu nad východným Stredomorím. Vojná skončila Kalliovým mierom v roku 449 pred Kristom, po jeho uzavretí vznikla otázka, či bude aténsky spolok rozpustený alebo nie, keďže splnil svoje poslanie. Atény však mali mocenské záujmy, a preto sa rozhodli spolok udržať. Tým, že Sparta uznala prvenstvo Atén nad spojencami v roku 446 pred Kristom, délska symmachia sa oficiálne zmenila na aténsku ríšu.

Po grécko-perzských vojnách sa otvorili obchodné cesty na východ, čo sa odrazilo v raste prosperity gréckeho hospodárstva. V mestských štátoch došlo k prudkému rozvoju remesiel. Koncom 5. storočia začali vznikať tzv. *ergastérie* – veľké remeselnícke dielne. V nich sa objavili **začiatky deľby práce**, napríklad v kováčskej dielni jedna časť otrokov kovala, druhá kalila a tretia brúsila, čo viedlo k zvyšovaniu produktivity. Vo vyspelých štátoch bol veľmi rozvinutý zahraničný obchod a jednotlivé štáty v tom období dokázateľne razili mince. Z hľadiska politického usporiadania môžeme hovoriť o forme otrokárskeho štátu, v ktorých otroci nemali žiadne práva. Otroci neboli považovaní za právne osoby, preto nemali ani vlastné mená. V 4. storočí sa objavila nová forma vykorisťovania – prenajímanie otrokov. Bohatí občania kupovali veľké skupiny otrokov a potom ich prenajímali za úplatu výrobcovi. V tom období sa však objavil aj fenomén prepúšťania otrokov na slobodu.

V rokoch 443 – 430 pred Kristom bol archontom v Aténach *Perikles*, ktorý presadil reformu, ktorou obmedzil moc areopágu a zvýšil váhu ľudového zhromaždenia. Historici pokladajú toto obdobie za počiatok klasickej aténskej demokracie a v literatúre je označované ako zlatý vek.

#### ***Exkurz: Perikles (asi 495 – 429 pred Kristom)***

*Perikles je považovaný za jedného z najzaujímavejších politikov antických dejín a bol aj významnou osobnosťou v oblasti kultúrneho života. Pochádzal z poprednej aristokratickej rodiny. Jeho príbuzným bol Kleistenes, tvorca predchádzajúcich demokra-*

*tických reforiem, a jeho učiteľom bol slávny filozof Anaxagoras. Perikles udržiaval kontakty s mnohými významnými kultúrnymi a umeleckými osobnosťami svojho obdobia. Bol umierneným demokratom a presadzoval záujmy strednej vrstvy. Za jeho vlády nadobudla aténska ústava konečnú podobu. Zaslúžil sa o prosperitu a bezpečnosť Atén. Demokratické zriadenie malo v období Perikla dva piliere: ľudový snem – ekklézia a ľudové porotné sudy. Ľudový snem bol najvyšším politickým orgánom a mohli sa na ňom zúčastniť všetci plnoprávni občania, ktorí mali viac ako dvadsať rokov. Perikles dbal aj o záujmy početnej chudoby a realizoval aktívnu sociálnu politiku: zaviedol diéty za dovedy bezplatné štátne funkcie, žold pre členov armády, nemajetní občania dostávali od štátu priame dary, bezzemkovia dostávali prídely pôdy, zabezpečoval možnosť verejných prác, podporoval vojnových invalidov, vdovy a siroty po vojakoch, ktorí zahynuli vo vojne. Zaviedol tzv. leiturgia – čestnú povinnosť zámožných občanov prispieť určitou hodnotou na občiansky kolektív. Do dejín vstúpil aj ako stavitel' a organizátor veľkolepých kultových slávností. Za jeho vlády sa v Aténach slávil asi 60 sviatkov, z nich najvýznamnejšie boli Veľké Panathénaie a Dionýzie. Perikles sa snažil zabezpečiť Aténom vedúce postavenie v Grécku, preto presadzoval politiku panhele- nizmu – zjednotenia Grékov pod nadvládou Atén. V roku 436 sa pokúsil zvolať všegrécky zjazd, ktorý sa však pre odpor Sparty neuskutočnil. Periklovi sa nepodarilo presadiť diplomatickou cestou hegemoniu Atén nad Gréckom.*

V tridsiatych rokoch 4. storočia pred Kristom vznikli rozpo- ry medzi Aténami a významnými členmi Peloponézskeho spolku, ktorí mali strach z mocenského vplyvu Atén. Požiadali preto Spar- tu, aby chránila ich záujmy a vstúpila do vojny s Aténami. To bol dôvod začiatku *peloponézskej vojny* v roku 431 pred Kristom, kto- rá trvala skoro tridsať rokov. Hlavným sporom bol boj o prvenstvo dvoch hegemonov v Grécku – Atén a Sparty. Z vojny vyšla víťazne Sparta, Sparťania však nedokázali využiť svoje víťazstvo na zjed-

notenie Grécka. Neustále vojnové konflikty, mocenské spory, nedemokratické opatrenia Sparty voči Aténom prispeli k prehĺbeniu krízy v Grécku. Situáciu využil macedónsky kráľ Filip II., ktorý v bitke pri Chirenei v roku 338 pred Kristom porazil spojené vojsko gréckych mestských štátov a stal sa vládcom celého Grécka.

#### Výchova a vzdelávanie v klasickom období

Vo výchove a vzdelávaní sa v klasickom období gréckych dejín udiali hlboké zmeny, ktoré boli výsledkom politickej transformácie a dozrievania mestských štátov. V najvyspelejších mestských štátoch bolo nastolené demokratické zriadenie, ktoré umožňovalo účasť pri riadení obce širším vrstvám slobodného obyvateľstva. Rozvíjal sa kolektívny ideál vernosti komunite: mestský štát (*polis*) bol pre jeho obyvateľov všetkým. Z účasti na politickom živote boli naďalej vylúčení otroci a ženy. Atény boli na čele politických a spoločenských zmien, ktoré vyvrcholili za vlády Perikla a spôsobili aj výrazné zmeny v oblasti kultúry. Vznikali hodnotné diela v oblasti výtvarného umenia, kritický dejepis (Herodotos, Tukydidés), v dramatickom umení vrcholilo obdobie tragédie a rodila sa komédia. Najdôležitejšou zmenou bolo, že filozofia postupne vytlačala náboženstvo a vieru v Homérovu a Hesiodovu mytológiu, ktoré boli dovtedy považované za základ praktického života a aj výchovy a vzdelávania. V tom období mohla vyniknúť len **silná individualita**, ktorá dokázala svojím osobným vplyvom ovládnuť a zaujať ľudí. Rast individualizmu v edukácii šiel ruka v ruku s rastom individualizmu vo všetkých formách politického a sociálneho života. E. P. Cubberley (1920) nazval toto obdobie **prílivom individualizmu**. Náročným požiadavkám doby už nemohol vyhovovať starý spôsob aténskej výchovy, aj keď mala oveľa slobodnejší a individuálnejší charakter ako výchova v Sparte. V období po grécko-perzskej vojne bolo potrebné, aby občan dokázal reagovať a orientovať sa na zmenené politicko-spoločenské podmienky a nové problémy: verejné súdnictvo vyžadovalo poznanie práva, prvenstvo a vodcovstvo Atén si vyžadovalo určité politické a dip-

lomatické spôsobilosti, takže vznikla potreba reorganizácie výchovy a vzdelávania. Táto úloha podľa O. Kádnera (1923) pripadla sofistom.

### **3.4.1 Přírodní filozofi a sofisti**

Ak v epoche vládnuceho rodového zriadenia bol dlhé obdobie výchovným ideálom Grékov statočný Achilles a obratný Odysseus z Homérových eposov Ilias a Odysea, tak v období, keď sa formovalo otrokárske Grécko, sa ideál výchovy a vzdelávania posunul smerom k prírode a k hľadaniu a využívaniu jej tajomstiev. Za najznámejšie osobnosti predsokratovského obdobia sú považovaní najskôr filozofi milétskej školy (Táles, Anaximenes, Anaximandros), neskôr pytagorejci (Pytagoras a jeho prívrženci) a eleatská škola (Xenofanes, Parmenides, Zenón, v 5. storočí pred Kristom Herakleitos, Empedokles, Anaxagoras a Demokritos). Títo tzv. *prírodní filozofi* skúmali prirodzenosť vecí (fyzis) a ich celkové usporiadanie (kozmos). Ich metódou boli ešte naivné špekulácie, ktoré neprešli kritickou reflexiou. Mnohí z nich obohatili poznatky o prírode a vesmíre, ale ich kozmogonické koncepcie sa od seba veľmi nelíšili. Podľa O. Kádnera (1923) každý z nich mal dostatok dôvodov, aby vyvracal názory iných, ale málo argumentov, aby podoprel svoju teóriu. Už v ich období vznikli *prvé filozofické školy* (príp. filozoficko-náboženské), ktoré možno považovať za predchodkyne filozofických škôl v klasickom období. Xenofanes (asi 570 – 478 pred Kristom) založil filozofickú školu v Elei (odtiaľ názov eleatská) na západnom pobreží dnešného Talianska, vtedajšej gréckej kolónie. V juhotalianskom meste Krotón založil v rovnakom čase filozoficko-náboženskú školu Pytagoras (asi 570 – 497 pred Kristom). Pytagoras a jeho stúpenci už venovali istú pozornosť obsahu a metóde výchovy a vzdelávania – vyučovali najmä fyziku, astronómiu, medicínu a matematiku, ktorej prisudzovali centrálnu miesto vo svojom filozofickom systéme.

Generáciu prírodných filozofov vystriedal nový typ učencov,



ktorí vystihli potrebu doby a venovali sa praktickým prednáškam o tom, čo musí vedieť mladý muž, ktorý chce vyniknúť v politike alebo inom odbore ľudskej činnosti. Išlo o tzv. *sofistov* – učiteľov múdrosti, ktorí putovali po jednotlivých mestách a za plat vyučovali mládež rečníckemu umeniu. Ich filozofia bola zameraná na praktické vyučovanie, prostredníctvom ktorého sa mali žiaci naučiť obratne rečniť, argumentovať a dokazovať to, čo momentálne považovali za dôležité a nutné.

Sofisti reprezentujú široké myšlienkové hnutie raného klasického obdobia (prvá polovica 5. storočia pred Kristom), ktoré sa vymedzuje voči predsokratovskému skúmaniu prirodzenosti. Stali sa hybnou silou svojím **obratom v myslení**: upustili od výkladu kozmu a svoju pozornosť zamerali na možnosti človeka udomáčiť sa vo svete, ktorý je mu vlastný – predovšetkým v obci. Sofistika podľa V. Suváka (2008a) preto patrí skôr do sokratovského myslenia ako predsokratovského.

Vystúpením sofistov na gréckej pôde sa presunulo centrum filozofického a pedagogického myslenia do Atén, ktoré boli politicky najsilnejšou obcou v tom čase. Aj keď väčšina sofistov nepochádzala z Atén, pôsobili v Periklovom meste, lebo tu bola v tom období najväčšia potreba novej výchovy a vzdelávania. Sofisti boli predovšetkým vzdelanci a učitelia. V súlade s politickými požiadavkami sa novou oblasťou vzdelávania stala **rétorika** – umenie presvedčivej reči. Sofisti nepredstavujú jednotnú myšlienkovú pozíciu ako neskoršie filozofické školy, ale pôsobili individuálne v niekoľkých generačných vlnách. Navzájom sa od seba v mnohom odlišovali, preto všeobecná charakteristika sofizmu platí pre každého z nich len rámcovo. Z mladšej vlny sú známi *Antifón* a *Trasymachos* a zo staršej sú najznámejší *Protagoras* a *Gorgias*.

**Protagoras** (asi 490 – 420 pred Kristom) bol prvým gréckym sofistom. Po svojej prvej návšteve Atén získal veľkú slávu a obdiv, a to najmä u mladších Aténčanov. Na druhej strane mal však aj odporcov, ktorí zastávali tradičnú výchovu a odmietali rastúci vplyv sofistov na aténsku mládež. Najznámejší Protagorov výrok znie:

„Človek je mierou všetkých vecí, jestvujúcich, že sú a nejestvujúcich, že nie sú.“ Podľa V. Suváka (2008a), tento výrok spôsobuje určité výkladové ťažkosti, vzhľadom na nejednoznačnosť jeho prekladu. Človek môže byť mierou všetkých vecí z dvoch možných dôvodov: 1. pretože nemá v rukách žiadne pevné kritériá poznania skutočnosti; 2. pretože jedinou skutočnosťou, ktorú môže poznávať a pretvárať, je on sám a spoločnosť, v ktorom žije. Prvé vysvetlenie by poukazovalo na relativizmus poznania a druhé by bolo obhajobou humanizmu a vyzdvihnutia schopností človeka. Sofisti, podľa O. Kádnera (1923), považujú po prvýkrát v dejinách **výchovu za najdôležitejšiu ľudskú činnosť**. Podľa Protagora sú dôležité tri faktory výchovy: prirodzené vlohy, zvyk a poučenie. Zaujímavý je aj jeho názor, podľa ktorého teoretické výklady bez praktických cvičení sú neúčinné a naopak, ktorý je aktuálny aj dnes. Protagoras bol poverený vypracovaním ústavy pre novozaloženú panhelénsku kolóniu. Vyhľadával ho aj sám Perikles, aby s ním viedol rozhovory. Na sklonku života musel podobne ako Sokrates opustiť Atény, pretože mu hrozil súd za agnostické výroky proti bohom.

**Gorgias** (asi 490 – 385 pred Kristom) pochádzal zo Sicílie. Do Atén prišiel ako vyslanec rodnej obce a hneď si získal všeobecný obdiv za svoje rečníckej umenie a stal sa vyhľadávaným a dobre plateným učiteľom rečníctva. Výučbe rečníctva venoval niekoľko didaktických spisov a ukážkových rečí, ktoré sa nám zachovali len v zlomkoch (V. Suvák, 2008a). Rétorika v jeho období zažívala rozmach a mala vlastnú metódu, pravidlá a formulácie, vypracované do najmenších podrobností. Čerpal z nej celý starovek. Podľa H. I. Marroua (1969) vyučovanie rétoriky malo dve časti: teoretickú a praktickú. Sofista najskôr vysvetlil svojim žiakom pravidlá umenia rečníctva, teda to, čo vytvára jej *techné*. Praktická časť spočívala v tom, že majster predniesol učňom vzor vlastného systému reči. Sofisti však nielen prednášali žiakom svoje vzorové reči, ale ich aj spísali, aby sa im žiaci mohli aj samostatne venovať. Na základe toho si žiaci vytvárali vlastné diela a učili sa tvorivému spôsobu reči. Pokiaľ malo ich presvedčenie viesť k cieľu, potrebovali viac

ako len formálne schopnosti: museli sa naučiť myslieť a argumentovať, aby mohli dosiahnuť tento cieľ. Osobitná časť bola zameraná na tvorivosť a vynachádzavosť, v ktorej išlo o to, kde a ako dostať nápad.

Sofistiku by sme mohli charakterizovať ako obrat k jazyku, lebo jazyk/reč – *logos*, sa stala východiskom širokých diskusií. Logos umožnil sformulovať rozumne zdôvodnenú a presvedčivú reč, ktorá mohla zabezpečiť víťazstvo v boji bez použitia sily. Stal sa miestom distribúcie moci, ktorá sa prejavila negatívne – napríklad voči tradíciám a pozitívne – napríklad pri vyzdvihovaní schopností človeka (V. Suvák, 2008a). Výcvik v rečníctve zahŕňal viacero oblastí, z ktorých boli niektoré úplne nové: skúmanie jazykových prostriedkov, štýlu, argumentácie, výklad básnických diel. Sofisti mali nepochybne silný vplyv na vzdelávanie a kultúru. Vynikali výraznou schopnosťou reči a argumentácie, čo obdivovali masy, a táto nová metóda bola potrebná pri výchove a vzdelávaní mládeže, ktorej už nestačila príprava na spravovanie domácnosti, ale potrebovala sa pripraviť na politickú kariéru v obci. Grécky človek začína uvažovať, že schopnosť vládnuť a spravovať veci verejné je najdôstojnejšou a najvyššie hodnotenou činnosťou a konečným cieľom, ku ktorému majú smerovať jeho ambície. Zaoberá sa otázkou, ako môže dosiahnuť prevahu nad inými, ako sa dostať do popredia, ako čo najviac vyniknúť. Jeho cieľom už nie je bojovná heroická areté ako v Homérovom období, ani areté duševnej dokonalosti, ale **občianska areté** (H. I. Marrou, 1969). Zmenu pohľadu na človeka vyjadrovala aj zmena v chápaní *techné* – schopnosti človeka vytvárať dokonalé a krásne diela pomocou určitého vedenia alebo zručnosti. Počiatky tohto nového chápania *techné* by sme mohli nájsť v Hippokratovom lekárstve, kde sa zdôrazňuje jeho univerzálnosť, naučiteľnosť, schopnosť preukázať správnosť a poskytnúť vysvetlenie na základe príčin. *Techné* je v tomto zmysle protikladom konania vyplývajúceho z čistej skúsenosti a stáva sa predobrazom klasického vedenia (teoretického aj praktického), ktoré si uvedomuje vlastné schopnosti aj ich ohraničenosť (V. Suvák, 2008a).

V systéme aténskej výchovy a vzdelávania nastali vplyvom sofistov a nového ideálu výchovy zmeny. Ideál harmónie telesnej a duševnej výchovy ustupuje do úzadia: akcent sa začína klásť na **intelektuálne vzdelávanie** (W. Jaeger, 1939). Medzi učebné predmety na nižšom stupni vzdelávania sa zaraďuje geometria a aritmetika, kánon literárnych diel sa rozširuje o didaktickú poéziu a zavedza sa hra na nové, zložitejšie hudobné nástroje, najmä dychové. Na vyššom stupni sa zavedza štúdium literatúry, a to po stránke formálnej, gramatickej a rétorickej, dialektika a logika, učí sa dokonca technickému poznaniu a zručnostiam, taktike a stratégii.

Výchova a vzdelávanie, ktoré uplatňovali sofisti, mali podľa V. Suváka (2008a) praktický cieľ: **naučiť človeka slobode a slobodného človeka porozumeniu svetu**, ktorý ho bezprostredne obklopuje, a tiež ho naučiť, ako zaujať pevné miesto v spoločenstve, do ktorého patrí. Cieľom sofistickej výchovy bolo poukázať na rozdiel medzi tým, čo znamená žiť slobodne (žiť dobre – *eu zén*) a tým, čo znamená žiť v neslobode (žiť zle – *kakós zén*). Schopnosť rozlíšiť tieto dva modusy života sa stalo východiskovou otázkou pre Sokrata a jeho žiakov, ktorí vystúpili proti sofistom: Ako poznáme, čo je kritériom dobrého života, a ak ho poznáme, ako ho máme uskutočňovať?

M. Schoefield (2008, s. 39) nazýva toto obdobie obdobím intelektuálnej revolúcie, H. I. Marrou (1969, s. 87) ho dokonca považuje za obdobie veľkej pedagogickej evolúcie, ktorého ideálom bolo vychovať politicky činného človeka, W. Jaeger (1939, s. 288) v ňom vidí pôvod európskej kultúry. Premena gréckeho sveta v 5. storočí pred Kristom sa spájala s relativizmom voči možnosti poznania a tiež s humanizmom. Sofistika sa v tom zmysle zvykne označovať aj ako prvé osvietenstvo. Sofisti v súlade so všeobecne prevládajúcim optimizmom umiestnili **človeka do centra diania** a svojho chápania *paideii*. Najlepšie to vyjadruje už spomínaný Protagorov výrok – „človek je mierou všetkých vecí, jestvujúcich, že sú a nejestvujúcich, že nie sú“. Sofisti neboli v prvom rade mysliteľmi a hľadačmi pravdy, ale vychovávateľmi ľudí – *paideuontes*

*anthropoi*, ako Protagoras sám označil svoje remeslo. Možno ich pokladať aj za prvé prototypy profesorov vyššieho vzdelávania<sup>16</sup>, dovtedy Gréci poznali len športových trénerov, majstrov remesiel a bežných učiteľov. Sofisti spôsobili prevrat v oblasti gréckej výchovy a vzdelávania a **pripravili pôdu pre vznik pedagogickej teórie**. V dejinách ľudského myslenia sú podľa W. Jaegera (1939) sofisti rovnako významní ako Sokrates alebo Platón, možno povedať, že bez nich by Sokrates alebo Platón nemohli existovať. O pedagogickej teórii, ktorá by bola vlastná sofistom, však ešte nemožno hovoriť.

#### **Počiatky pedagogickej teórie a pedagogického myslenia**

Koncom 5. a najmä počas 4. storočia pred Kristom došlo ku kríze gréckych mestských štátov. Tradičný autonómny mestský štát už nedokázal vzdorovať silným štátom, ktoré sa usilovali získať nadvládu. Ďalšia príčina spočívala v hospodárskej oblasti: rozmach ekonomiky zjavne prekonal hranice polis. Mnohí vtedajší myslitelia: Platón, Aristoteles, Xenofón, sa pokúšali hľadať východisko z krízy, často ho však videli v návrate k starým agrárnym štátom. Sokrates vyzýval Grékov, aby sa zjednotili pod vedením silného štátu. Hľadal vhodnú osobnosť, ktorá by sa postavila na čelo zjednocovacieho procesu a jeho voľba nakoniec padla na cudzinca – *Filipa II. Macedónskeho*. Cieľom zjednotenia mal byť boj proti nadvláde Perzie. Polis strácala na politickom význame a plnila len sociálno-ekonomickú úlohu. Toto obdobie možno považovať za koniec éry gréckej polis. Politický význam začala získavať macedónska monarchia, grécka civilizácia sa začala prelínať s macedónskou, čo viedlo k všeobecnej premene gréckeho sveta.

Klasické myslenie vzniklo v období najväčšieho rozmachu a pádu aténskej polis. V 4. storočí pred Kristom **vznikla klasická grécka filozofia**, v rámci ktorej sa ako samostatný okruh vedenia

---

<sup>16</sup> V historicko-pedagogickej literatúre bývajú označovaní aj ako cestujúci profesori (*professeur ambulants*), príp. ako poloprofessori alebo položurnalisti.

vymedzila etika. Kľúčovú úlohu v tomto procese zohrala klasická sokratovská tradícia myslenia, ktorá sformulovala niekoľko paradigmatických koncepcií vzťahu človeka k svojmu životu a na ktorú nadviazali geniálni myslitelia – Platón a Aristoteles. Práve títo traja myslitelia sú považovaní za zakladateľov západnej filozofie a môžeme ich považovať nielen za klasických filozofov, ale aj za klasických pedagógov. Všetci traja kladú dôraz na **vzťah učiteľa a žiaka**, pričom každý z nich ostáva autonómnou osobnosťou, ku ktorej sa viaže vlastná myšlienková škola a spôsob výučby – sokratovská tradícia, platonizmus a aristotelizmus.

**Filozofia** sa podľa V. Suváka (2008b) v klasickom myslení vymedzuje ako špecifický spôsob myslenia, ktorý má svoj vlastný predmet. Jej počiatkom je pochybnosť a údiv<sup>17</sup> a jej cieľom je hľadanie možností človeka ako bytosti pochybujúcej a poznávajúcej, konajúcej a pretvárajúcej predovšetkým seba. Obrat vo vtedajšom myslení, označovaný aj ako *sokratovský obrat*, najvýstižnejšie vystihol Cicero. Vo svojich Tuskulských rozhovoroch napísal: Sokrates ako prvý „nechal filozofiu zostúpiť z neba, premiestnil ju do miest, vniesol ju do domov a priviedol k tomu, aby sa zaoberala životom, mravmi, dobrom a zlom“. Toto nové klasické myslenie prináša aj nový typ otázok, ktoré sa zaoberajú miestom človeka v obci, jeho možnosťami udomáčniť sa vo svete, spôsobom jeho života, ktorý je mu vlastný. *Kozmos* prestáva byť vládnuce poriadkom všetkých vecí a na jeho miesto nastupuje politika, právo, etika, kultúrna história a pôvod náboženstva, ktorými sa rané klasické myslenie zaoberá. Súhrne by sme ich mohli označiť termínom *paideia*, pretože napätie medzi starou výchovou a novou výchovou ich spája do zmysluplného celku. Rozvíjajú sa aj nové teoretické disciplíny: aritmetika, geometria, astronómia, logika, rétorika, teória hudby, ktoré tvoria súčasť nového modelu výchovy a vzdelávania a majú praktické ciele.

---

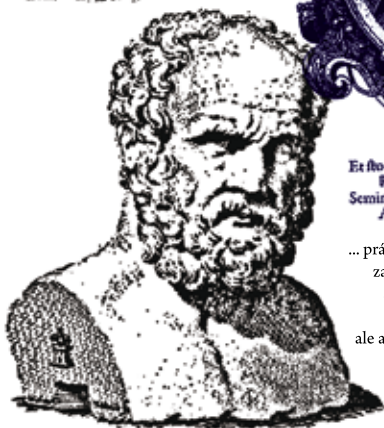
<sup>17</sup> „Ten, kto pochybuje a čuduje sa, má vedomie nevedomosti“ (Aristoteles: Metafyzika, 982b, 12).

### 3. Pedagogické myslenie v antickom Grécku

... v 4. storočí pred Kristom vznikla klasická grécka filozofia, v rámci ktorej sa ako samostatný okruh vedenia vymedzila etika. Kľúčovú úlohu v tomto procese zohrala klasická sokratovská tradícia myslenia, ktorá sformulovala niekoľko paradigmatických koncepcií vzťahu človeka k svojmu životu a na ktorých nadviazali geniálni myslitelia – Platón a Aristoteles... (s.205)



*Et studio rixis vacuo, & civilibus oetis  
Rebus, ab aeterna posteritate viget.  
Semina philofophis, & fundamenta localli:  
Arguit ingratè quantus Aristoteles!*



... práve títo traja myslitelia sú považovaní za priekopníkov západnej filozofie a môžeme ich považovať nielen za klasických filozofov, ale aj za klasických pedagógov... (s.206)

V myslení gréckych klasikov sú dominantné dva výrazy: *areté* a *eudaimonia*. Obidva sa objavujú v sokratovskom myslení a následne v ďalších konceptoch myslenia. Nastal posun v chápaní areté, ktorá sa začína stotožňovať so spravodlivosťou a umiernenou rozumnosťou. V Sokratovom chápaní ide o schopnosť morálne konať a otázku, ako má človek žiť tak, aby bol šťastný. Výraz *eudaimonia* – blaženosť, je najvyššou formou šťastného života, s ktorým je spokojný nielen konkrétny človek, ale ktorý možno všeobecne považovať za dobrý a krásny.

Hoci Atény zažívali v klasickom období obrovský kultúrny rozmach a stali sa skutočným svetovým centrom umenia a vzdelanosti,<sup>18</sup> niektorých filozofov neobišli politické procesy. Protagoras, Anaxagoras a Sokrates boli obvinení z bezbožnosti. Prví dvaja menovaní opustili Atény. Sokrates však odmietol vyhnanstvo aj peňažnú pokutu a prijal rozsudok smrti. Zámienkou na politický motivovaný súd bolo obvinenie zo zlého vplyvu na mládež. Podobne Aristoteles musel na konci života z politických dôvodov opustiť Atény. Nevraživosť Aténčanov voči Aristotelovi spôsobila ich obava z macedónskej hegemonie, s ktorou ho spájali.

### **3.4.2 Sokrates (469 – 339 pred Kristom)**

Sokrates je považovaný za otca západnej etiky, klasika gréckej pedagogiky a najmýtickejšiu postavu starovekej filozofie. O jeho živote nevieme povedať takmer nič isté a informácie sa dozvedáme len sprostredkované, z diel jeho žiakov.

Narodil sa v Aténach ako syn sochára a pôrodnej babice, desať rokov po víťaznej grécko-perzskej vojne, ktorá rozhodla o slobodnom vývoji Atén, a desať rokov po smrti Konfucia. V mladosti opustil povolanie svojho otca, ktorému sa vyučil, a tiež svoju rodinu. Dôvodom jeho odchodu bola túžba naplno sa venovať novému

---

<sup>18</sup> V tom období žili a tvorili napríklad sochári Feidias a Myron, stavitel' Kalikrates, dramatickí básnici Sofokles a Euripides, autor komédií Aristofanes a i.



spôsobu vyučovania, ku ktorému sa cítil byť povolaný. Jednoducho oblečený sa deň čo deň prechádzal po aténskych uliciach a námestiach a obklopovali ho skupinky mladíkov, ktorých vyučoval. Práve preto býva niekedy priradovaný k sofistom. Ideál dokonalosti, ku ktorému viedol mladíkov, však predstavuje v poradí už štvrtý typ gréckeho ideálu dokonalosti a výrazne sa líši od ideálu sofistov: po homérskom hrdinovi, táletovskom vzdelancovi v prírodných vedách a protagorovskom praktickom rečníkovi a politikovi, sa Sokrates snaží viesť mladých ľudí k múdrosti – k poznaniu podstaty cnosti a tým k dobrému životu. Na rozdiel od sofistov vyučoval bezplatne a živil sa z darov svojich žiakov a priateľov. Vyučovacou metódou bol rozhovor, hra otázok a odpovedí. Svojho partnera provokoval otázkami tak dlho, až kým vyčerpaný priznal svoju nevedomosť, čo bol výsledok, ktorý chcel Sokrates dosiahnuť. Sokrates mal necelých štyridsať rokov, keď vypukla tzv. peloponézská vojna a dožil sa ešte jej konca. Obidve vojny poznačili a ovplyvnili jeho život a myslenie. M. Cipro (2002) nazval jeho postoje k existujúcej politicko-spoločenskej realite za inverzné, pretože hľadal riešenie v negácii: na vzrast prepychu reagoval dôrazom na skromnosť, na relativizáciu morálky reagoval ideou o absolútnom dobre, na prešľapy demokratickej vlády (ktorú pôvodne podporoval) reagoval sympatiami k vláde aristokratov, na preceňovanie a zneužívanie rečníckeho umenia na demagogické ciele reagoval propagáciou maieutického umenia, ktoré malo viesť k myšlienkovej samostatnosti, na sebavedomie učencov sofistov reagoval svojím „viem, že nič neviem“ a požiadavkou „poznaj sám seba“, na rozpor medzi slovami a činmi politikov reagoval tak, že obetoval svoj vlastný život, aby neporušil zákon. Na to potreboval nielen intelekt, ale aj pevný charakter.

Podľa M. Cipra (2002) sa do dejín pedagogického myslenia zapísal dvomi objavnými skutočnosťami: *tézou o naučiteľnosti cnosti a maieutickou metódou*. Práve to ho zaraďuje medzi klasikov svetovej pedagogiky.

Uskutočňovanie dobra – *agathon*, ako najvyššej cnosti, je pod-

Ľa Sokrata záležitosťou poznania. Na druhej strane zlo – *kakón*, je dôsledkom nevedomosti. Poznanie dobra a usporiadanie života podľa tohto poznania je možné prostredníctvom *fronésis* – rozumu, rozvážnosti, praktickej múdrosti, prezieravosti.<sup>19</sup> Fronésis umožňuje ovládať samého seba, svoje emócie i túžby, čo podporuje harmonický rozvoj človeka a dovoľuje mu viesť dialóg so sebou. Bez tohto dialógu by človek nebol schopný odhaliť a spoznať dobro ako hodnotu, prekračujúcu rámec akýchkoľvek konkrétnych potrieb. Dobro je podľa Sokrata niečím absolútne konečným a nevyhnutným pre výchovu človeka v človeku (E. Podrez, 1997). Z toho vyplýva imperatív poznania dobra a výchovy k dobru, čiže starostlivosť o cnosť – *areté*, ktorá dovoľuje rozvíjať dobro a dosahovať blaženosť – *eudaimonia*. Kto pozná cnosť, nemôže konať proti nej, lebo by konal proti sebe samému. Konať zlo mu bráni vnútorný božský hlas *daimonion*, ktorý môžeme chápať ako svedomie. Dobro je podľa Sokrata nevyhnutné pre „výchovu človeka v človeku“.

Sokrates používal zvláštnu metódu vyučovania, ktorá sa nazýva *dialogická*,<sup>20</sup> príp. *sokratovská*: pomocou rozhovoru pomáhal na svet myšlienkam iných. Zvyčajne sa žiak pýta a učiteľ odpovedá, u Sokrata je to naopak, on je tým, kto sa pýta. Vyučovanie touto metódou spočíva v rozhovore a kladení otázok. Úlohou učiteľa je prinútiť žiaka k aktivite a uvažovaniu a „priviesť na svet“ správnu, pravdivú myšlienku. Tento postup pripomína prácu pôrodnej babice, keď pri pôrode pomáha rodičke zbaviť sa bolesti a priviesť na svet dieťa. Preto túto metódu nazval podľa pôrodnického umenia

---

<sup>19</sup> Fronésis je základný pojem Aristotelovej etiky.

<sup>20</sup> *Dialogická metóda* sa skladá z dvoch častí: tzv. *irónie* (deštruktívna časť) a *maieutiky* (konštruktívna časť). Deštruktívna časť začína potvrdením Sokratovej vlastnej nevedomosti, čím dovedie toho, s kým vedie dialóg k tomu, aby rezignoval a priznal, že nevie. Túto pozíciu považuje za prvý krok k múdrosti. V konštruktívnej časti Sokrates ukazuje, že on sám je v podobnej situácii: Vie, že nevie! Vďaka tejto metóde sa protivníci stanú priateľmi a začínajú spoločne hľadať nové riešenie. Dialóg nadobúda obvyklú formu otázok a odpovedí (H. Hrehová, 1998).

svojej matky – *techné maieutiké* a povýšil ju na nástroj vyučovania filozofie. Sokrates neponúkal hotovú pravdu, naopak, bol si vedomý svojej nevedomosti. Pripisuje sa mu známy výrok „viem, že nič neviem“. Hovoril, že jeho úlohou nie je múdrosť rodiť, ale iba pomáhať iným pri zrode myšlienok. Sokrates nebol učiteľom všeobecných poučiek a vždy sa osobne venoval fyzicky prítomnému jedincovi. Bol vedený vierou v človeka a láskou k nemu. V priebehu rozhovoru malo byť podľa neho eliminované všetko, čo prekáža správne mysleniu žiaka. To ho priviedlo k hlbšiemu pochopeniu pravdy o podstate dobra a tento spôsob výchovy je identický so Sokratovým dosiahnutím poznania toho, čo je dobré. Ak prejdeme z pozície vnímania a skúsenosti na pozíciu rozumu, špekulácie a kontemplácie, nastáva *proces osvietenia*. E. Podrez (1997) preto označil Sokratovskú paideiu **cestou osvietenia**. Osvietenie v Sokratovom chápaní nie je len cestou odkrývania pravdy o dobre, ale predovšetkým prameňom konštituovania morálnej podmetovosti. V tejto vízii paideie je všetko navzájom previazané: koncepcia človeka i zmysel jeho života, teória dobra i spôsob jeho objavovania, harmónia a poriadok kozmu s prirodzenosťou človeka a jeho rozvojom, dialóg ako forma objavovania a rozvoja vlastnej morálnej podmetovosti. Vychádza pritom nielen z presvedčenia o jestvovaní jednej pravdy, ale aj z nevyhnutnosti dobra. Sokratova paideia nemá len intelektuálny rozmer, ale aj morálny. Podľa E. Kukuľu (2002b) sa po prvýkrát vo výchove objavuje problematika hodnôt. Sokrates chápal výchovu ako vnútorný proces a cnosti sa podľa neho nemožno naučiť inak, ako si ju osvojiť „zvnútra“. Na týchto pilieroch vystavil Platón svoj ideál filozofa – vychovávateľa.

Sokrates nezanechal po sebe žiadne písomné správy. Podobne, ako existuje problém s rekonštrukciou jeho života, označovaný aj ako sokratovský problém, máme aj problém s rekonštrukciou jeho skutočnej filozofie. Získať správny obraz o jeho filozofii a spôsobe vyučovania sa podarilo vďaka jeho žiakom, ktorí napísali niektoré jeho dialógy, a zo zachovaných, najmä Platónových a Aristotelových písomných diel. Podľa V. Suváka (2008b) zo štyroch naj-

starších zdrojov správ o Sokratovi (Aristofanes, Platón, Xenofón a Aristoteles) sa výkladová tradícia prikláňa k Platónovmu svedectvu, ktoré považuje za myšlienkovu najvernejšiu. Sokratov význam a nesmierny dejinný vplyv spočíva v jedinečnosti jeho osobnosti, ktorá nám môže byť blízka i po stáročiach. Sokratom vstúpilo do dejín ľudstva niečo, z čoho sa postupne stávala stále dôležitejšia kultúrna sila: **autonómna osobnosť s autonómnym myslením**. Podľa A. Orczyka (2008), vzhľadom na metódu, ktorú používal, môže byť pokladaný za „otca aktivizmu“.

### **3.4.3 Isokrates (436 – 338 pred Kristom)**

Po ére sofistov a Sokrata, ktorá bola veľmi tvorivá, ale ešte nesystémová a chaotická, prichádza obdobie, v ktorom dozrela antická výchova a vzdelávanie. Sofisti a Sokrates však pripravili predpoklady na to, aby začiatkom 4. storočia pred Kristom vznikol priestor na vytvorenie **pedagogického myslenia a teórie**. Stalo sa to najmä vďaka dvom výrazným osobnostiam tohto obdobia: Isokratovi a Platónovi. Prvý z nich otvoril svoju školu okolo roku 393 a druhý o šesť rokov neskôr, v roku 387. Každý z nich reprezentoval vlastnú, charakteristickú koncepciu vyššieho vzdelávania s príslušným ideálom: Platón zdôrazňoval abstraktné myslenie, usilujúce sa o hľadanie objektívnej pravdy a bol inšpirovaný platónskou dialektikou, Isokrates zdôrazňoval praktický a formálny význam slova a reči ako hlavného nástroja na presadenie toho, čo je spravodlivé, krásne a prospešné obci. Kultúra klasického obdobia sa už neuspokojila s jedným typom kultúry a tiež jej už nestačil jeden typ výchovy a vzdelávania. V rámci gréckej kultúry sa vyprofilovali dva vzájomne súperiace smery: jeden smer bol **filozofický**, reprezentovaný Platónom, a druhý **rétorický**, reprezentovaný Isokratom. Zároveň išlo o **dva vzájomne súperiace koncepty výchovy a vzdelávania**, pričom cieľom jedného bol ideál filozofa a cieľom druhého ideál rečníka. Obidva smery nadväzovali na predchádzajúce filozofické koncepcie a edukačné prístupy: sofizmus a platonizmus.

Isokrates sa narodil v rodine bohatého aténskeho občana, ktorého otroci vyrábali flauty. Bolo to v období vlády Perikla, keď Atény kultúrne a ekonomicky prosperovali. V tom čase tam pôsobili sofisti a mladý Isokrates dostal vynikajúce vzdelanie. Jeho učiteľmi boli najlepší sofisti – Prodikos, Gorgias a Sokrates. Umeniu presviedčať sa však naučil najmä od Gorgia, ktorý toto umenie priviedol až do podoby umeleckej prózy. Vplyv na neho mal aj Sokrates. Počas peloponézskych vojen prišla jeho rodina o majetok a začal sa živiť ako logograf. Spisoval súdne reči pre svojich klientov. Tato práca ho však nenapĺňala a túžil sa venovať politickým rečiam, ktorými by prispel k prekonaniu nesvornosti medzi gréckymi obcami a k obnoveniu jednoty gréckeho sveta.

V roku 393 založil v Aténach rečnícku školu, čo bolo o 6 rokov skôr, ako Platón založil v tom istom meste známu Akadémiu. Škola bola situovaná blízko budovy Lýcea, ktoré o niekoľko rokov neskôr založil Aristoteles (J. J. Chambliss, 1996). Isokratova škola bola veľmi vyhľadávaná, jej meno prekročilo hranice Atén a bol o ňu veľký záujem. Podľa J. F. Dobsona (1924) do roku 370 na nej študovali len Aténčania, neskôr prichádzali do nej študovať študenti z celého gréckeho sveta. Za troj až štvorročné štúdium najskôr platili všetci študenti školné 1000 drachiem. Neskôr, keď Isokrates nadobudol dostatočný majetok, vyberal len od cudzincov, ktorí neboli Aténčanmi. V tom istom období prijal do školy najviac štyroch až desiatich študentov. Za celý čas pôsobnosti svojej školy v nej vychoval okolo sto študentov. Hoci na pohľad nejde o veľké množstvo, išlo zväčša o významné osobnosti, ktoré mali vplyv na formovanie intelektuálneho, kultúrneho a aj politického života vtedajšieho Grécka. Podľa J. J. Chamblissa (1996) Isokratova škola poskytovala vzdelanie popredným osobnostiam Grécka viac ako 50 rokov a mala veľký vplyv na formovanie pedagogického myslenia a kultúry západnej Európy počas dvadsiatich štyroch storočí. Spôsob výchovy a prístup k žiakom bol odlišný od prístupu v Akadémii, ktorá mala znaky pripomínajúce sektu – uzavretosť, výlučnosť. Isokrates vo svojej škole uplatňoval indi-

viduálny prístup k žiakom a rešpektoval ich špecifické vlastnosti. Snažil sa zdokonaľovať prirodzené danosti svojich žiakov. V škole vládla uvoľnená atmosféra a blízke osobné vzťahy medzi učiteľom a žiakmi. Niektorí žiaci ostali s Isokratom v kontakte po celý život. Isokratov ideál rečníka spočíval nielen v maximálnom rozvínutí predpokladov a vlôh adepta, ale aj v tom, že ovládal poznatky z filozofie, vedy a umenia. Rečník mal byť tiež reprezentantom gréckeho ideálu slobody, mal dokázať ovládať samého seba a byť cnostným. Podľa J. J. Chamblissa (1996) bol Isokrates najslávnejším učiteľom klasického obdobia a významným politickým rečníkom. Tieto dve črty vykresľujú jeho profesionálny život.

Zaujímavé je, že Isokrates bol rečníkom, ktorý sa vyhýbal verejným prejavom, pretože mal slabý hlas a trpel úzkosťou z veľkého otvoreného priestoru s veľkým počtom ľudí a z verejného vystúpenia – *agorafóbiou*. M. Cipro (2002) uvádza príklad, že keď mal prehovoriť pred tromi poslucháčmi, vyhlásil, že ich je príliš veľa a jeden z nich musel odísť. Tento jeho handicap dal však podnet na vznik nového literárneho žánru – písanej reči, ktorá bola určená skôr na čítanie ako na prednes, hoci mala charakter hovoreného prejavu. Písané Isokratove reči slúžili ako vzorové prejavy pre jeho študentov. Každá z napísaných reči vznikala veľmi dlho, než s ňou bol spokojný. Isokrates svoje reči piloval dlho ako sochár, ktorý starostlivo opracováva svoje dielo, aby bolo dokonale harmonické v obsahu aj forme (M. Cipro, 2002). Pravdepodobne v roku 390 alebo 391 uverejnil svoju reč *Proti sofistom*, ktorú možno považovať za ideový program jeho školy. Dištancoval sa v nej jednak od filozofov pestujúcich dialektiku len vo forme špekulatívnej filozofie, ale aj od čistých sofistov, ktorých učenie malo byť nezávislé od politiky a morálky. Isokrates kritizoval aj profesorov politickej rétoriky, podľa ktorých umenie rétoriky spočívalo len v určitom postupe, ktorý môže použiť ktokoľvek. Táto reč nebola len kritikou, ale uviedol v nej aj objasnenie svojich vlastných princípov rétoriky, podľa ktorých musí vyučovanie posilniť a rozvinúť prirodzené vlohy žiaka a viesť ho k jeho vlastnej praxi. Hoci svojou skúsenos-

ťou odhalil skutočnosť prirodzenej vlohy žiaka, uvedomoval si aj jej hranice. Upozornil, že schopnosť rečniť môžu mať žiaci, ktorí sú prirodzene nadaní, ale aj žiaci, ktorí nemajú až také výrazné prirodzené vlohy, ale výchovou a praxou nadobúdajú skúsenosti.

Meno a postavu Isokrata nájdeme v dejinách pedagogického myslenia len zriedka. Býva považovaný len za rečníka, ktorý nedosiahol taký význam ako Sokrates a Platón. Je pravda, že Isokrates nebol filozof a dialektik ako oni, ale sám sa pokladal za filozofa – priateľa múdrosti, pretože termínom *filosofos* sa v tom období označovali všetci intelektuáli, teda aj rečníci. Isokrates považoval dialektiku za predstupeň rétoriky, na rozdiel od Platóna, ktorý považoval rétoriku za predstupeň dialektiky. Keďže vychádzali zo vzájomne opačných východísk, ich cesty sa nemohli stretnúť a mohli byť len vzájomnými rivalmi. V 4. storočí pred Kristom sa filozofia a rétorika stali súčasťou intenzívneho kultúrneho konfliktu o charakter Grécka (J. J. Chambliss, 1996).

Druhým významným rozdielom bol Platónov idealizmus v porovnaní s Isokratovým realizmom. Idealizmus Platóna spočíval v dosiahnutí vnútornej dokonalosti a pri jeho opise sa uchýľoval k abstrakcii a utópii. V opozícii voči tomu je Isokratov realizmus, pomocou ktorého formoval intelektuálnu elitu v dobe, v ktorej žil. Isokratizmus nachádzal svojich nasledovníkov jednak v antickom Grécku, ale tiež v antickom Ríme (Cicero, Quintilianus) a čerpal z neho aj renesančný humanizmus a novohumanizmus.

Tretím významným rozdielom bolo, že Isokrates nesúhlasil so Sokratovým stanoviskom o naučiteľnosti cnosti a jej osvojenia v súlade s úrovňou intelektuálneho poznania. Do opozície voči Sokratovmu absolútnemu intelektualizmu staval na jednej strane skúsenosť s prirodzenými vlohami jedinca a na druhej strane význam príkladu a praktického cvičenia. Podľa M. Cipra (2002) ide v dejinách pedagogického myslenia vôbec o **prvý prípad dialektickej dichotómie teórie a praxe výchovy** a intelektuálnej a aktívnej metódy. Isokratov prínos nie je v tom, že popieral naučiteľnosť cnosti, ale v tom, že ako prvý zdôrazňoval **význam príkla-**

**du a praxe** a uvedomoval si nutnosť operatívneho prístupu, ktorý viedol žiakov k tomu, že sa museli prakticky prejavovať. Vyučoval najmä tak, že žiaci analyzovali vzorové prejavy a vlastné rečnícke pokusy.

Svoju poslednú reč *Panathenaikos* začal písať ako deväťdesiatštyriročný, a keďže počas písania ochorel, dokončil ju až o tri roky, krátko pred svojou smrťou. V tom období sa Gréci delili na dva politické tábory – prívržencov macedónskeho kráľa Filipa, ku ktorým patril aj Isokrates, a jeho odporcov, ktorých viedol rečník Demostenes. Isokrates si prijal, aby Filip zjednotil Grécko a Macedónsko, s ktorým mali Gréci veľa spoločného, a tak vytvorili silnú opozíciu voči Peržanom. Isokrates sa nemýlil, keď veril v historické poslanie Macedónie v dejinách Grécka. Bol však sklamaný, keď Filip namiesto toho, aby v Aténach videl spojenca, ich v roku 338 vojensky porazil. Hoci porážka Atén bola pre Isokrata zmarením jeho politického úsilia, jeho rečnícka škola ovplyvnila osudy helénizmu, najmä prostredníctvom žiakov a stala sa jedným z pilierov európskej vzdelanosti. Podľa H. I. Marroua (1969, s. 129) „ak pozeráme na veci globálne, musíme uznať, že je to Isokrates, a nie Platón, kto je vychovávateľom Grécka v 4. storočí a po ňom helénskeho a rímskeho sveta: z Isokrata vystúpili „akoby z trójskeho koňa“ všetci tí pedagógovia a znalci literatúry, oduševnení ušľachtilým idealizmom, úprimní moralisti, milovníci krásnych vied, výreční a obratní, ktorým klasická antika vďačí za všetko podstatné vo svojej kultúrnej tradícii, a to vo svojich pozitívach aj negatívach“. A nielen antika. Isokratovi viac ako komukoľvek inému pripadá zásluha a zodpovednosť za nadšenie pre literárne vzdelávanie, ktoré sa rozvíjalo prostredníctvom západnej tradície. Isokrates bol jedným z najvplyvnejších rečníkov Grécka a významne prispel k rozvoju rétoriky a pedagogického myslenia, najmä prostredníctvom svojho spôsobu výučby a literárnych prác.



### 3.4.4 Platón (427 – 347 pred Kristom)

Podľa H. I. Marroua (1969) nemožno vidieť medzi Isokratom a Platónom a medzi rétorikou a filozofiou len rivalitu. Vzájomným ovplyvňovaním a taktizovaním sa filozofická kultúra a kultúra rétorická stali dvomi stranami jednej mince a vzájomne obohatili klasickú grécku kultúru. Isokrates, pravdepodobne pod vplyvom Platóna, uznal význam filozofie vo výchove a vzdelávaní a aj Platón urobil istý ústupok voči Isokratovi, keď uznal miesto literárneho vzdelávania vo filozofickej rétorike, čo dokumentuje dialóg Faidros.

Platón bo najtalentovanejším a najvýznamnejším Sokratovým žiakom a pokračovateľom jeho diela. Ako filozofa ho možno považovať za idealistu, a keďže jeho filozofickou metódou bol dialóg, ktorý výrazne rozpracoval, označujeme jeho filozofiu za dialektický idealizmus. Je tvorcom prvej filozofickej sústavy a v jeho diele nachádzame **prvé systematické základy pedagogickej teórie**. Filozofiu a vedu povýšil na prvé miesto v štáte s najvyššou mierou moci (A. Reble, 1995). Podľa M. Cipra (2002) na Platónovo myslenie a následne dielo mali vplyv dva dôležité spoločenské aspekty. Prvým bola jeho príslušnosť k attickej pozemkovej aristokracii, ktorá mala záujem zachovať stabilitu existujúcej sociálnej stratifikácie otrokárskej spoločnosti, čím bola povznesená nad dočasné kolísania mocenských štruktúr. Druhým aspektom bola skutočnosť, že obdobie Platónovho života bolo natoľko búrlivé a chaotické, že to v ňom vyvolalo silný odpor a potrebu hľadať riešenie v dokonale spravodlivej, sociálne vyváženej a stabilnej spoločnosti – v ideálnom štáte, v ktorom by vládli filozofi, ktorí poznali nadčasovú pravdu, čo by bolo zárukou, že by v duchu tejto pravdy múdro vládli.

Platón sa narodil v rodine aténskych aristokratov, čo mu zabezpečilo vynikajúce vzdelanie. Od mladosti prejavoval svoj vzťah k literatúre, výtvarnému a hudobnému umeniu. V niektorých prameňoch sa uvádza, že chcel byť poetom, v iných, že mal záujem stať sa politikom. Isté je, že sa nakoniec rozhodol pre filozofiu.

V jeho živote sa striedali relatívne pokojné obdobia štúdia a práce s rušnými cestami, ktorých cieľom bol pokus o praktickú realizáciu idey dokonalého štátu. Aj Platónov život a smerovanie, podobne ako život Isokrata, ovplyvnili vynikajúci učitelia, s ktorými sa stretol. Prvým z nich bol Kratylos, prívrženec Herakleita, ktorému venoval aj jeden zo svojich dialógov. Najväčší vplyv na Platóna mal Sokrates, jeho žiakom sa stal v roku 408 pred Kristom. Mal okolo 20 rokov a toto stretnutie ovplyvnilo jeho život rozhodujúcim spôsobom. Pri Sokratovi zotrval až do jeho smrti. Súdny proces, ktorý vyniesol rozsudok smrti nad jeho učiteľom, Platónom veľmi otriasol. Na protest proti nespravodlivému rozsudku opustil v roku 399 Atény a vydal sa na cesty, na ktorých strávil 12 rokov. Prvou zástavkou bola Megara, kde zostal nejaký čas u svojho synovca Euklida,<sup>21</sup> ktorý bol zakladateľom tzv. megarskej školy. Euklides považoval dobro za jediné, trvalé a nemenné súcno a bol ďalším, kto ovplyvnil Platóna. Počas tejto cesty navštívil aj egyptské mesto Heliopolis, ktoré bolo centrom egyptského náboženstva, a ďalšie egyptské mesto Kyrené, kde sa stretol s Theodorom – astronómom, matematikom a znalcom hudby. Navštívil aj južnú Itáliu, kde sa stretol s pytagorejcami. Cieľom jeho cesty však bola Sicília a jej hlavné mesto Syrakúzy, ktoré boli v tom období najväčším gréckym mestom a kultúrnym centrom gréckeho sveta. V Syrakúzach bolo vtedy obdobie vlády „tyranie“ a vládol tam tyran Dionýzios I. (Starší). Platón sa zoznámil s jeho švagrom a predpokladaným nástupcom, mladým Diónom, ktorý sa stal jeho žiakom. Keď sa vrátil späť do Atén, ako štyridsaťročný založil v roku 387 v Akademovom háji filozofickú školu s názvom *Akadémia*. Bola vedená v pytagorovskom duchu a viedol ju až do konca života, s výnimkou dvoch ďalších ciest na Sicíliu. Vyučovali sa v nej všetky vtedajšie odbory, ktoré boli nevyhnutné pre umenie najvyššej rozumovej činnosti – filozofie. Za nevyhnutný úvod do štúdia filozofie Platón považoval

---

<sup>21</sup> Ide o filozofa Euklida, nie Euklida, známeho matematika, ktorý žil v 3. storočí v Alexandrii.

najmä matematiku. Prostredníctvom štúdia filozofie sa mladí adepti pripravovali na budúcu politickú činnosť. Akadémia pretrvala s menšími prestávkami asi deväť storočí a zanikla pravdepodobne až v 6. storočí po Kristovi. Po dvadsiatich rokoch intenzívnej vedecko-pedagogickej a filozoficko-literárnej tvorby sa v roku 367 vydal na svoju druhú cestu do Syrakúz, kde medzitým Dionýzia I. (Staršieho) vystriedal Dionýzios II. (Mladší), o ktorom si myslel, že by z neho mohol urobiť filozofického kráľa. Všetko sprostredkoval mladý Dión, ktorý sa dostal do podozrenia a nemilosti, že sa usiluje získať moc v Syrakúzach a musel odísť do vyhnanstva. Platón ostal Dionýziovým priateľom a snažil sa ho zmieriť s Diónom, čo sa mu však nepodarilo. Vrátil sa preto do Atén, kde bol zadržaný a až následne, na intervenciu priateľa prepustený. Platón sa stretol v Sparte s Diónom, ktorý medzitým zorganizoval povstanie proti Dionýziovii II. Hoci v ňom zvíťazil, čím sa obnovili nádeje Platóna na vytvorenie ideálneho štátu, o tri roky bol zavraždený a tieto nádeje sa opäť neuskutočnili. Aj tretia Platónova cesta do Syrakúz (361 pred Kristom) preto nebola úspešná. Zvyšok života strávil v Aténach. Počas jeho mladosti vládli v Aténach demokrati a Platón zažil posledné obdobie fázy rozkvetu Atén. Neskôr však došlo k politickým prevratom a bol svedkom úpadku aténskeho štátu. Peloponézska vojna totiž neprebiehala len medzi Aténami a Spartou, ale aj vo vnútri samotných obcí, často ešte búrlivejšie. To inšpirovalo Platóna k hľadaniu pravej politiky a pravého politika.

Platónovo dielo, na rozdiel od Sokratovho, je veľmi bohaté a zachovalo sa v pomerne dobrom stave. Aj ťažisko Platónovej práce spočívalo v ústnom výklade a jeho písomné diela majú formu dialógu.<sup>22</sup> V. Suvák (2008b) uvádza, že stredoveké rukopisy obsahujú 41

---

<sup>22</sup> *Dialóg* (z gr. *dia-logos* – rozhovor; predpona *dia* – prostredníctvom) – otvorený rozhovor, ktorého účastníci sa navzájom rešpektujú a pokladajú sa za rovnocenných. Sú ochotní prijať lepší názor a presvedčivejší argument. Je to výmena myšlienok, prostredníctvom ktorej je možné prísť k správnejšiemu názoru a priblížiť sa k pravde. Je jedným z teoretických predpokladov demokracie.

dialógov, 13 listov (Platón nie je autorom všetkých) a tzv. knihu *Definícií*. Dialógy nie sú všetky priamo od Platóna, väčšina bádateľov pokladá za pravých 27 dialógov. Chronológia vzniku Platónových dialógov, a tým aj vývoj jeho myslenia, sa najčastejšie rozdeľuje do troch období: 1. rané obdobie alebo sokratovské obdobie, ktoré je úzko spojené s pamiatkou Sokrata; 2. konštruktívne obdobie alebo obdobie zrelosti, ktoré sprevádza systematická práca na bytostnom určení človeka a jeho miesta v obci, ktorej súčasťou je metafyzické poznanie skutočnosti (v tom období vznikol dialóg *Politeia* – o ideálnom štáte); 3. kritické obdobie alebo obdobie neskorého Platóna, ktoré je typické prehodnocovaním niektorých raných otázok a pokusom o hlbšiu systemizáciu podstaty platonizmu (v tom období vznikol dialóg *Nomoi* – zákony ideálnej spoločnosti).

Platón vo svojich dialógoch (najmä raných) využíva postavu Sokrata, ktorá v jeho prvých dielach vystupuje ako hlavná postava a v neskorších hrá dôležitú úlohu. Ťažko rozlíšiť, koľko z toho, čo Sokrates hovorí, pochádza z jeho vlastných myšlienok, pretože Platón používa jeho postavu, aby vyslovil svoje vlastné myšlienky. Platón nahrádza Sokratovo „viem, že nič neviem“, náukou, že nášmu mysleniu a správaniu je vo večných ideách daná miera, ktorú je možné využiť a myšlienkovo uchopiť. Mnohými prvkami svojho učenia predbehol svoju dobu, najmä metódou *dialektického myslenia*. V jednom však ostal jej produktom: otrokársku spoločnosť prijímal ako niečo prirodzené a večné. Stál na konzervatívnych pozíciách stavovskej hierarchie, ktorú idealizoval a teoreticky zdôvodňoval, opierajúc sa o idealistickú koncepciu súcna.

Platónove dialógy sa vyznačujú skvelým jazykom a sú majstrovským dielom. Tvoria súčasť svetovej literatúry. Sú dôkazom hlbokého poznania, že ľudské myslenie je vždy rozpoltené a musí zostať v zajatí protikladov. Jeho prínosom je najmä metóda *dialektického myslenia*, ktorou predbehol svoju dobu. *Dialektika* je pre Platóna metódou, ako vytvoriť živú diskusiu formou otázok a odpovedí, presne vymedziť pojmy a správne ich klasifikovať. Dialektické myslenie privádza Platóna k téze, že zmyslový svet je

kombináciou bytia (svet ideí) a nebytia (hmoty). Jeho idealizmus završuje túto tézu tvrdením, že v tejto kombinácii je podstatné bytie – súcno, večné a trvalé idey.

U Platóna nachádzame prvé systematické úvahy o výchove v európskej oblasti. V období, v ktorom žil, už bola organizovaná výchova súčasťou spoločenského systému. Išlo o výchovu slobodných občanov a vládnucej triedy. Jej obsahom boli najmä *grammatika, gymnastika a múzika*,<sup>23</sup> teda výchova jazyková, telesná a estetická. Platón sa však nezaoberá popisom existujúceho spôsobu výchovy, ale rozvíja svoje vlastné myšlienky a idey, ktoré predbiehajú aktuálnu prax. Svoju filozofiu výchovy objasnil najmä v dielach *Politeia* (Ústava), ktoré patrí do jeho konštruktívneho obdobia a predstavuje odvážnu utópiu, a *Nomoi* (Zákony), ktoré patrí k jeho posledným a najzrelším dielam a je oveľa realistickejšie. Obidva dialógy sa venujú problematike vybudovania ideálnej spoločnosti a výchovy a vzdelávania jej vládcov – filozofov, ktorí sú hlavným prostriedkom dosiahnutia tohto cieľa. Názorová evolúcia môže súvisieť s opakovane nevydareným pokusom o politickú reformu a vybudovanie ideálneho štátu v Syrakúzach.

### **Dialóg Politeia**

V dialógu *Politeia* (Ústava)<sup>24</sup> Platón opisuje ideálnu spoločnosť, a to prostredníctvom jedného z aktérov dialógu – Sokrata – a hľadá možnosti, ako vychovať spoločenstvo v nej.

Prvé knihy opisujú tradičnú výchovu a jej nedostatky. Platón tu kritizuje básnikov, označovaných za „vychovávateľov Grékov“. Navrhuje, aby obec poskytovala väčší priestor rozvoju duševných činností, ako gymnastike, vojenskému umeniu, básnictvu a hudbe. O to sa pokúšali už aj sofisti, pre Platóna však bola výchova dobré-

---

<sup>23</sup> Pod pojmom *múzické vzdelanie* treba chápať nielen vzdelanie hudobné, ale jeho obsahom je umenie všetkých múz.

<sup>24</sup> Výrazom *politeia* sa pôvodne označoval každodenný život občanov, neskôr usporiadanie obce a ústava obce (V. Suvák, 2008b).

ho občana späť a najmä s morálnym poznaním Dobra. Trval na tom, aby sa duševný rozvoj uskutočňoval spoločne s rozvojom charakteru. Vyčítal homérskej a sofistickej výchove, že stratila zo zreteľa zdatnosť charakteru a konania – prívrženci Homéra ju stotožňovali so cťou a slávou a sofisti ju zamieňali za šikovnosť. Platón stavia na prvé miesto výcvik dobrého charakteru, naň nadväzuje duševný výcvik a najvyššie stojí dialektika ako pravé morálne vedenie Dobra (V. Suvák, 2008b). V období svojho stredného veku, keď napísal dialóg *Politeia*, navrhuje, aby boli deti vychovávané spoločne a vzdelávali sa v oblasti gymnastiky a hudby. Asi v trinástich rokoch sa vyberú najvhodnejší kandidáti na štúdium, ktorí sa vzdelávajú v matematike.

Zaujímavou na svoju dobu bola požiadavka rovnakej výchovy pre obidve pohlavia. Podľa Platóna aj ženy môžu vykonávať povolanie strážcu. U Platóna možno badať výrazné eugenické snahy. Chcel plánovať populačnú politiku tak, že za legitímne by boli považované len deti zo spojenia zvlášť vybraných jedincov, ku ktorému prichádza na zvláštnych slávnostiach, keď ženy patria strážcom. Tieto deti, ktoré nepoznajú otca, by mali byť od narodenia vychovávané štátom.

Druhá až štvrtá kniha analyzuje sociálne zloženie ideálnej obce. Politické nastolenie spravodlivosti je závislé od harmonického spolužitia troch sociálnych skupín, do ktorých sa delia slobodných občanov: *remeselníci a roľníci*, ktorí tvoria základnú triedu, a Platón ich výchove nevenuje pozornosť; *strážcovia*, ktorí majú byť vychovávaní k statočnosti, a najvyššiu vrstvu predstavujú *vládcovia*, ktorých treba vychovávať k múdrosti. Takýto štát je štátom spravodlivým. Jeho túžbou je, aby sa filozofi stali vládcami alebo vládcovia tohto sveta filozofmi. Svoje chápanie výchovy uplatňoval aj pri založení a vedení Akadémie, ktorá bola výrazom jeho politických snažení. Táto štruktúra spoločnosti je kopírovaná aj v Platónovej psychológii: podľa nej má človek tri duše – prvá je žiadostivosť a sídli v bruchu, druhá je citová (hnevľivosť) a sídli v srdci a tretia je rozum a sídli v hlave. Obec sa delí na triedu

vládnucích a ovládaných. Triedu vládcov tvoria filozofi, u ktorých prevláda rozumnosť, a strážcovia, u ktorých prevláda hnevливость. Triedu ovládaných tvoria remeselníci, ktorých ovláda žiadostivosť. Proces výchovy sa týka vládcov, z ktorých sa postupne vyčleňujú strážcovia a filozofi, ich výchove venuje Platón veľkú pozornosť.

Strážcovia by mali zabezpečovať poriadok v spravodlivo riadenom štáte. Mali by mať filozofické vzdelanie a prejsť múzickou a gymnastickou výchovou, ktorá by ich pripravila na budúce úlohy. Múzika a gymnastika by sa mali navzájom prelínať a pripravovať všestranne a harmonicky vzdelaných mužov. Strážcov treba vybrať z najlepších občanov. Z najlepších strážcov treba vybrať na základe prísnych skúšok vládcov – filozofov. Musia sa pripraviť prostredníctvom štúdia aritmetiky, planimetrie, stereometrie, astronómie a múzickej teórie. Až potom môžu začať študovať najvyššiu vedu – dialektiku. Vyučovanie má prebiehať bez nátlaku, čo vytriedi priemerných žiakov, ktorí bez nátlaku nebudú postupovať vpred. Od 20. – 30. roku života vybraní adepti študujú tieto predmety znova, ale už s odhaľovaním ich vnútorných súvislostí. Až po 30. roku života môžu najlepší adepti začať študovať päť rokov dialektiku. Po jej absolvovaní môžu ísť do praxe, kde vykonávajú vysoké štátne politické a vojenské funkcie. V 50. roku života sú pripravení vystriedať predchádzajúcich vládcov a zastávať ich funkciu. Platónov filozof predstavuje ideál vzdelaného človeka, ktorý je predurčený stať sa najlepším vladárom. Pozná ideu spravodlivosti, čo znamená, že dokáže zabezpečiť blahobyt pre všetkých občanov. Netuži po tom, aby vládol, príp. aby získal moc a slávu, ale musí vládnuť preto, lebo on jediný dokáže viesť obec k Dobru. Prvoradou úlohou obce je zabezpečiť výchovu, ktorá vytvára podmienky pre dobrý život občanov. V tomto zmysle je návrh ústavy veľmi pragmatický.

Šiesta a siedma kniha predstavujú vrchol Platónových filozofických, ontologických, etických, noetických a pedagogických úvah, ktoré spája do svojej filozoficko-poetickej vízie. V hierarchii skutočnosti a poznania stojí najvyššie idea Dobra, ktorá nás vedie jed-

nak k tomu, že sa stávame dobrými, ale umožňuje nám aj pomáhať iným k poznaniu dobra. Samotné Dobro ako najvyššia idea stojí v Platónovom chápaní mimo bytia, no zároveň je zdrojom všetkého bytia. Platón tu uvádza analógiu medzi Slnkom a Dobrom, známu ako *podobenstvo o jaskyni* (Ústava, VII., 514a). Je považovaná za najvýstižnejšie vyjadrenie jeho ontológie a môžeme v nej nájsť aj podstatu Platónovho chápania výchovy a jeho pedagogického myslenia.

V známom podobenstve o jaskyni (ukážka č. 1) Platón vykresľuje obraz ľudského života a ľudského poznania. Náš každodenný spôsob života je väzením v jaskyni. Tiene predstavujú všetko okolo nás tak, ako nám to ukazujú zmysly. Čo vidíme a pokladáme za skutočné, sú len tiene pravých vecí na stene. Výstup a pohľad nahor znázorňuje vzlet duše do sveta ideí, ktoré sú večným predobrazom podstaty vecí. Jednotlivé veci sú pomimutélné, ale idey sú najvladnejšou realitou, sú trvalé. Mnohosť ideí je obsiahnutá v jedinej idei dobra a krásy, ktorá ako „idea ideí“ všetky ostatné prevyšuje. Táto idea je absolútnom – božstvom Platónovho systému. V podobenstve o jaskyni ju zastupuje *Agathon* – slnko, svetlo. Filozof je ten, kto vyšiel z jaskyne, uvidel skutočné svetlo, skutočné veci a po návraťe späť o tom hovorí svojim spoluväzňom v jaskyni. Podobenstvo o jaskyni sa končí návratom „obráteneho“ – vychovaného späť do pôvodnej situácie. Platónov rozprávač Sokrates neposkytuje žiadne vysvetlenie, prečo sa ten, kto bol prostredníctvom namáhavého obratu vychovaný, vracia späť do sveta tienov – do jaskyne. Tento obraz sa často vysvetľuje tak, že ide o poslanie „otvárať oči“ iným, vychovať iných. To však z Platónovho textu nie je úplne jasné. Je to zahalené mlčaním. Vychovaný sa jednoducho vracia. Podľa R. Palouša (1991) je tento návrat znamením príslušnosti. Obrátenie a púť za slnkom, svetlom – *Agathon* – chce byť len ukážkou toho, ako človek na tom je. Zostáva stále na zemi. Návrat je skôr možné pripodobniť návratu do bežného života, z ktorého sme vlastne ani neodišli. Avšak nie je to návrat toho istého človeka. Jaskynný mýtus je v istom zmysle púťou, ktorá v sebe zahrnuje obrat, je



výchovou. Počúvajúcí sú vyrušení, zneistení vo svojich doterajších všedných istotách, čo je dôležitý začiatok výchovného pôsobenia. Platón vychádza z kritiky každodennej skúsenosti. Pokiaľ v nej ľudia žijú nekriticky a bez sebareflexie, žijú vo svete zdania (v jaskyni) a nevedia nič o vlastnom bytí. Filozofia oslobodzuje človeka z jaskyne zdania a privádza ho k slnku pravdy. Platónova filozofia je *metafyzikou svetla* a vtláča nezmazateľný znak metafyzike.

Podľa Platóna existujú *dve skutočnosti*: jedna zmyslová, premenlivá (javová) a druhá nadjavová, patriaca len do oblasti rozumových úvah – transcendentný svet ideí, ktorý zahŕňa všetko. Idea vyjadruje podstatu veci, možno ju odhaliť len rozumom, ktorý je časťou duše.<sup>25</sup> Najvyššie poznanie je možné dosiahnuť len túžbou po dobre, láskou ku kráse, posadnutosťou pravdou. Táto láska k pravde spojená s osobnou obetou je výrazom cnosti – *areté*. Dáva filozofovi autoritu vládca a robí z neho učiteľa. Služba pravde a dobru sa uskutočňuje prostredníctvom *paideia*, v ktorej nachádza aj svoje posledné zdôvodnenie.

**Ukážka č. 1 Platónovo podobenstvo o jaskyni (bližšie pozri Platón: Ústava, s. 315 – 319)**

V ukážke vyzýva Sokrates Glaukóna, aby si predstavil rozdiel medzi vzdelanou a nevzdelanou dušou podľa nasledujúceho podobenstva:

Sokrates: *Predstav si ľudí v podzemnom prírbytku podobnom jaskyni, ktorá má k svetlu otvorený dlhý vchod pozdĺž celej jaskyne. V tejto jaskyni žijú ľudia od detstva spútaní na nohách a na krku, takže zostávajú stále na tom istom mieste a vidia len priamo pred seba, pretože putá im bránia otáčať hlavou. Vysoko a ďaleko vzadu za nimi horí oheň; uprostred medzi ohňom a spútanými väzňami vedie cesta nahor, kúsok nižšie je postavená nízka stena na spôsob zábradlia, aké majú pred sebou bábkari a nad ktorým hrajú divadlo. Po tejto stene chodia ľudia a nosia rôzne náradia, ktoré vyčnievajú nad stenu, podoby ľudí a zvierat z kameňa a dreva.*

---

<sup>25</sup> Duša je podľa Platóna jednotou rozumu, vášne a žiadosti.

Glaukón: *Opisuješ divný obraz a divných väzňov.*

Sokrates: *Podobajú sa nám. Myslíš, že by títo väzni mohli sami od seba vidieť niečo iného než tiene vrhané ohňom na opačnú stranu jaskyne?*

Glaukón: *Ako by mohli vidieť, keď sú celý život nútení držať hlavu nehybne?*

Sokrates: *Títo väzni by nemohli považovať za pravdivé nič iné ako tiene tých vecí.*

Glaukón: *Iste.*

Sokrates: *Keby jeden z nich bol zbavený pút a prinútený náhle vstať, otočiť hlavou, ísť a pozrieť sa hore do svetla, mohol by to urobiť len s bolesťou a pre oslepujúci lesk by nebol schopný pozeráť sa na predmety, ktorých tiene predtým videl; čo by podľa teba povedal, keby mu niekto tvrdil, že vtedy videl iba preludy? Nemyslíš si, že by bol zmätený a myslel by si, že predmety, ktoré vtedy videl sú pravdivejšie než tie, ktoré mu ukazujú teraz?*

Glaukón: *Omnoho pravdivejšie.*

Sokrates: *A keby ho niekto odtiaľ vliekol násilím, cez drsný a strmý vchod a nepustil by ho, dokiaľ by ho nevytiahol na slnečné svetlo, nepocíťoval by bolesť toto násilie a nevpieral by sa, a keby prišiel na svetlo, mohli by jeho oči plné slnečného svetla uvidieť niečo z toho, čo sa mu teraz uvádza ako pravdivé?*

Glaukón: *Nie, aspoň nie hneď.*

Sokrates: *Myslím, že by si musel na to zvyknúť, keby chcel vidieť veci tam hore. Najskôr by asi bez problémov poznal tiene, potom samotné predmety; ďalej by potom mohol pozorovať nebeské telesá a samotnú oblohu v noci, dívajúc sa na svetlo hviezd a Mesiaca. Nakoniec by sa myslím mohol pozeráť na Slnko samo osebe na jeho vlastnom mieste a mohol by tiež pozorovať, aké je.*

V ôsmej a deviatej knihe Platón kritizuje jednotlivé typy vlád – oligarchiu, tyraniiu, demokraciu, a to v analógii k usporiadaniu duše.

Ústava je podľa V. Suváka (2008b) predovšetkým projektom ideálnej výchovy. Jej konečným cieľom je výchova človeka k spravodlivému konaniu, vďaka čomu sa stáva slobodnou bytosťou. Úlohou individua a aj celej obce je získať vládu nad sebou a nájsť stav rovnováhy v sebe samom. Vládnuť znamená v prvom rade ovládať seba samého. Na rozdiel od sokratovskej výchovy, ktorá ostala individualistická a nebrala do úvahy vzťah medzi výchovou človeka a obce, Platón opúšťa tento individualizmus starostlivosti

o seba samého, prekračuje ho a hľadá širší rámec, v ktorom je možné uskutočňovať slobodu a blaženosť jednotlivca. A hoci chápanie výchovy v *Politei* je utopické a zidealizované, jej vplyv na vývoj pedagogického myslenia je neodškriepiteľný. Napríklad J. J. Rousseau označil Platónovu *Politeiu* za najkrajšie dielo o výchove, aké bolo kedy napísané.

Koncept Platónovej *paidei* v Ústave, má svoj počiatok v duši človeka a jeho posledným cieľom je zjednotenie s ideou Dobra, preto ju E. Podrez (1997) nazýva **cestou zjednotenia**. Učí utvárať vzťahy a osvojovať si to, čo je ľudské – *tá antropina*. Ukazuje, že ľudské je viac než to, čo dokážeme vtiesnať do našich pojmov, do logos nášho jazyka – teda to, čo starí Gréci nazvali *theion* – božské. Všetko, čo predstavuje kultúrne dedičstvo a je súčasťou étosu, má vplyv na občiansky aj politický život. Príklady a modely zo života a umenia obsahujú etické a výchovné prvky. Spôsobujú harmóniu duše a dovoľujú utvárať pozitívne vzťahy medzi dušou a skutočnosťou i medzi jednotlivcom a celkom – *polis*. Polis nie je len miestom či mestom. Je aj bytostne náboženským priestorom, ktorý zjavuje prvotné a konštitutívne spoločenstvo duše so svetom ideí. Ide o tajomstvo bytia, ktoré je sprístupnené iba tým, čo rozvíjajú a pestujú poznanie Dobra, podávajú o ňom pravdivé svedectvo a podávajú sa jeho moci. Takéto poznanie spôsobuje *metanoiu* – zmenu myslenia, v ktorej sa poznávajúci stáva filozofom a učiteľom iných.

### **Dialóg *Nomoi***

Druhým významným dielom, v ktorom sa Platón venoval otázkam výchovy, je dialóg *Nomoi* (Zákony). Pravdepodobne je jeho posledným dielom a nevystupuje v ňom Sokrates. Zákony sú už oveľa realistickejšim dielom ako Ústava. Odrážajú dozrievanie Platóna a vplyv rôznych životných skúseností na jeho myslenie. V Ústave sa Platón zaujímal najmä o výchovu vládcov. V Zákonoch sleduje otázky výchovy od útleho detstva až po starobu, čo dnes nazývame celoživotné vzdelávanie. Výchovu majú absolvo-

vať všetky sociálne kategórie obyvateľstva, podľa niektorých aj otroci.<sup>26</sup>

Platón v dialógu uvažuje o podstate výchovy. Už v prvej knihe, ktorá je určitou predohrou k celej ďalšej myšlienkovvej stavbe dialógu, sa rozvíja rozhovor medzi aténskym hosťom (zosobňujúcim samotného autora), Kréťanom Kleiniasom a Spartanom Meillosom (ukážka č. 2). Kleinias je poverený vypracovaním zákonov pre novozriadenú kolóniu a využíva skúsenosť a múdrosť svojich spolubesedníkov, aby zistil ich názory na najvhodnejšiu organizáciu štátu a jeho zákonov. Za najlepšiu vládu považujú vládu založenú jednak na autorite vládcu a zároveň na autorite ľudu. To má byť zabezpečené dobrými zákonmi. Popri politických, právnych, etických a náboženských otázkach je tu venovaný veľký priestor výchove. Výchova je považovaná za dôležitú funkciu vlády. Aténčan, ktorého spolubesedníci vyzvali, aby o niečom hovoril, sám navrhol tému výchovy a začal vysvetľovať, čo pod výchovou rozumie: „Základom výchovy je podľa nášho názoru taká starostlivosť, ktorá čo najskôr privedie dušu hrajúceho sa chlapca k tomu, v čom bude musieť mať dokonalú znalosť, až dospeje v muža.“ (Platón, 1961, s. 43). Podstatu výchovy chápe ako starostlivosť o dieťa zameranú na rozvoj jeho osobnosti so zreteľom na praktický život. Samozrejme, ostáva tu akcent kladený na to, aby sa z dieťaťa stal dobrý občan, schopný spravodlivo vládnuť a akceptovať spravodlivé rozhodnutia. Na rozdiel od Ústavy ide už aj o profesionálnu prípravu budúceho odborníka. Chápanie výchovy je tu oveľa realistickejšie a praktickejšie ako v Ústave. M. Cipro (2002) uvádza, že tu môžeme vidieť syntézu výchovy všeobecnej a odbornej, mravnej a pracovnej.

V šiestej časti Zákonov diskutujúci hovoria o organizácii výchovy. Zaujímavosťou je, že hovoria o zriadení úradu najvyššieho

---

<sup>26</sup> Túto hypotézu by mohla potvrdiť skutočnosť, že slobodní Gréci potrebovali otrokov nielen na manuálnu prácu, ale aj na vykonávanie náročnejších činností, ktoré si vyžadovali určité vzdelanie.

správcu všetkej výchovy, čo by sme dnes mohli označiť ako ministerstvo školstva. Tento úrad by mal byť najdôležitejší zo všetkých úradov. Ďalšou pokrokovou myšlienkou je aplikácia princípu výchovy. Podľa múdreho Aténčana by sa mal uplatňovať čo najskôr, najlepšie už vtedy, keď dieťa je ešte v tele matky.

Celá siedma časť je venovaná obsahu výchovy a vyučovania. Platónov časový rozvrh organizácie vzdelávania je prvým pokusom a zároveň anticipáciou **myšlienky celoživotného vzdelávania**. Začína sa v útlom detstve a končí v päťdesiatich rokoch (pre triedu vládcov). Najmenšie deti vo veku od 3 do 6 rokov by mali byť zhromažďované do spoločných zariadení. Pod dohľadom vychovávateľiek by sa mali spoločne hrať, spievať, tancovať, a tak cvičiť svoje telo, zmysly, obratnosť. Od šiestich rokov by sa mali deti deliť podľa pohlavia a do desiatich rokov by mala byť podstatou vyučovania múzika, ktorá vzdeláva ducha, a gymnastika, ktorá cvičí telo. K tomu sa pridávajú základy počtov. Táto výchova musí byť poskytnutá deťom všetkých slobodných občanov bez rozdielu pohlavia. Dievčatá by mali absolvovať všetko to, čo chlapci, dokonca aj bojový výcvik. Od desiatich rokov sa začína výchova budúcich bojovníkov a vládcov, pričom do trinástich rokov prevažuje literárne štúdium (čítanie a písanie), od trinástich do šestnástich rokov múzické štúdium a sedemnásty rok je zasvätený najmä matematike. Medzi osemnástym a dvadsiatym rokom sa mládež zúčastní na povinnej gymnastickej službe vojenského zamerania. Po dvadsiatom roku začína filozofické vzdelávanie. Posun v názoroch na výchovu a rozšírenie pedagogického horizontu Zákonov oproti Ústave spočíva najmä v tom, že výchova je určená pre všetky sociálne triedy, rovnako pre mužov ako pre ženy, aj keď v rôznom rozsahu. U najvyššej triedy prebieha od útleho detstva až po starobu.

#### **Ukážka č. 2 Úvaha o podstate výchovy (Platón: Zákony, s. 43 – 44)**

Aténčan: *Ja teda poviem, čo je treba rozumieť výchovou a vy uvážte, či sa vám bude moja výpoveď páčiť.*

Kleinias: *Hovor, prosím.*

Aténčan: *Teda hovorím, že v čomkoľvek má byť muž dobrý, musí sa práve v tom už od detstva cvičiť, zaoberajúc sa hravo i vážne všetkými jednotlivými činnosťami, ktoré k tej veci patria. Tak napríklad, kto má byť dobrým roľníkom alebo staviteľom, má sa hrať tak, že stavia nejakú z detských stavieb, ďalší zase obrába pole; pestún má každému z nich zaobstarať tiež malé nástroje, napodobneniny skutočných a dohliadať, aby sa hrou už dopredu učili všetkým tým náukám, ktoré je potrebné poznať, napríklad staviteľ merať alebo užívať krokvu a bojovník jazdiť na koni alebo vykonávať nejakú inú z takýchto činností; pritom sa má pokúšať, aby hrami nasmeroval záľuby a túžby detí tam, kam majú dôjsť ako dospelí. Základom výchovy podľa nášho názoru je taká starostlivosť, ktorá čo najskôr dovedie dušu hrajúceho sa chlapca k láske k tomu, v čom bude musieť mať dokonalú znalosť až dospeje v muža. Nuž pozrite sa, či sa vám potiaľ, ako som povedal, páči moja výpoveď.*

Kleinias: *Ako by nie?*

Aténčan: *Len aby nezostalo nevymedzené to, čo nazývame výchovou. Teraz, keď haníme alebo chválime vychovanie niektorých ľudí, hovoríme, že jeden z nás je vychovaný a druhý nevychovaný, a to niekedy aj o ľuďoch, ktorí sú veľmi vzdelaní pre obchodovanie a loďníctvo alebo pre zručnosť v iných podobných odboroch. Pretože súčasná reč nevychádza z dohadov, že výchova je v týchto zručnostiach, ale z presvedčenia, že sa ňou myslí výchova k добрote už od detského veku, ktorá vstępuje dieťaťu žiadosť a túžbu, aby sa stalo dokonalým občanom, schopným vládnuť a dať sa ovládať podľa spravodlivosti. Len takto vymedzenú starostlivosť by sme mali v našej reči nazvať výchovou, ale starostlivosť smerujúcu k peniazom alebo telesnej sile, či k niektorej inej schopnosti bez rozumu a práva, by mala posúdiť ako sprostú, nedôstojnú slobodného človeka a nehodnú vôbec sa nazývať výchovou. Nerobme medzi sebou žiadne rozdiely, lebo práve táto myšlienka by mala byť trvale platná, že správne vychovaní sa určite stávajú dobrými a že sa teda výchova nemá podceňovať, pretože je to prvá z najkrajších vecí, ktorej sa dostáva najlepším mužom, a ak niekedy schádzajú na scestie a je možné ich napraviť, má to robiť každý po celý svoj život.*

Kleinias: *Správne, zhodujeme sa v tom, čo hovoríš.*

Aténčan: *Už predtým sme sa zhodli, že dobrí sú tí, ktorí dokážu ovládať sami seba, a zlí tí, ktorí to nedokážu.*

#### **Ukážka č. 3 Úryvok na dokreslenie Platónovho pedagogického profilu (Platón: Zákony, s. 153)<sup>27</sup>**

Múdry Aténčan tu odporúča, aby za správcu akejkoľvek výchovy pre mužov aj pre ženy bol ustanovený jeden muž: „... ktorý by ich spravoval podľa zákonov, vo veku najmenej 50 rokov, otec manželských detí, najlepšie synov a dcér, ak nie, jedného alebo druhého pohlavia; a nech si uvedomí aj sám zvolený, aj voliteľ, že tento úrad je najdôležitejší zo všetkých najvyšších úradov v obci. Pretože u všetkého, čo rastie, u rastlín, u zvierat krotkých a divokých, aj u ľudí, dobré vypučanie prvého výhonku má najväčší význam pre úspešné zavŕšenie dobrotivosti, aká prináleží jeho prirodzenosti. Človek je, ako hovoríme, tvor krotký a ak sa mu dostane správnej výchovy a šťastnej prirodzenosti, spravidla sa stáva najbožskejším a najkrotkejším živočíchom, avšak keď sa vychová nedostatočne alebo nedobre, tak najdivokejším, akých vôbec zem plodí. Z týchto dôvodov zákonodarca nesmie dopustiť, aby bola výchova detí vecou druhoradou a vedľajšou, ale hľadiac na potreby, aby najskôr a na začiatku bol dobre zvolený ten, kto by sa o ne staral, musí sa čo najviac vynasnažiť, aby im ustanovil a prikázal za správcu muža, ktorý by bol zo všetkých občanov po všetkých stránkach najlepší.“

Podľa P. Natorpa (in: O. Kádner, 1923) Platónov názor na filozofiu ako na metodické skúmanie a spoločné hľadanie pravdy ho priviedol k výchovným otázkam. Môžeme povedať, že celá Platónova filozofia je vlastne pedagogikou a celá pedagogika je filozofiou. Z jeho diela vidieť, ako v ňom pomaly zreli a vyvíjali sa odpovede na výchovné problémy a ako je jeho filozofia od počiatku podložená pedagogickými ideami.

#### **3.4.5 Aristoteles (384 – 322 pred Kristom)**

Tradícia západného myslenia sa dlho delila na prívržencov jeho dvoch najvýraznejších smerov – platonizmu a aristotelizmu. Podľa V. Suváka (2008b) protikladnosť týchto dvoch smerov a ich zakla-

---

<sup>27</sup> Jadro tejto úvahy cituje Komenský v 6. kapitole Veľkej didaktiky, aby podoprel autoritou gréckeho mysliteľa svoj vlastný pedagogický optimizmus a presvedčenie o dôležitosti výchovy.

dateľov nie je až taká viditeľná z bezprostrednej blízkosti (v období, v ktorom žili), ale skôr je dielom neskoršieho vývoja filozofie. Na rozdiel od Platónovho špekulatívneho idealizmu a fantázií zamieranej na krásu a idey, nachádzame u Aristotela striedmeho ducha, usilujúceho sa o zhromažďovanie a katalogizovanie všetkého, čo je, ale takisto o prísne logický dôkaz. Aristoteles je v prvom rade vedec, ktorý trpezlivo skúma prírodu, človeka a spoločnosť a rešpektuje ich realitu. Svoj vedecký systém buduje na empirii a racionálnej analýze pozorovanej skutočnosti. Jeho výskumný záber predstavujú všetky oblasti vedeckého poznania. Môžeme ho považovať za najuniverzálnejšieho učenca a mysliteľa staroveku, v myslení ktorého mala svoje miesto aj výchova a vzdelávanie. Tak Platónovo, ako aj Aristotelovo pedagogické myslenie je neoddeliteľné od dosiahnutia najvyššieho dobra pre jednotlivca žijúceho v obci (J. J. Chambliss, 1996). Ani Aristoteles však neprekročil rámec otrokárskej spoločnosti a jeho ontológia nie je oslobodená od idealizmu.

Aristoteles sa narodil v Stageire na polostrove Chalkidiki v severnom Grécku (vtedajšom Macedónsku) v rodine dvorného lekára macedónskeho kráľa Filipa II. Jeho otec Nikomachos bol jedným z najlepších lekárov svojej doby. Aristoteles sa od neho pravdepodobne veľa naučil. Zomrel, keď mal Aristoteles sedemnásť rokov. Podporovaný svojimi príbuznými začal v tom istom roku študovať na Platónovej Akadémii. Zotrval v nej 20 rokov – najskôr ako žiak a neskôr ako Platónov spolupracovník. Po Platónovej smrti v roku 367 pred Kristom sa jeho nástupcom vo vedení Akadémie stal Speusippos a Aristoteles z neznámych príčin opustil Akadémiu aj Atény. Odišiel k svojmu priateľovi, bývalému spolužiakovi do Atarneia na ostrov Assos (súčasný Lesbos) v Malej Ázii, ktorý sa stal medzitým diktátorom a oženil sa s jeho adoptívnou dcérou Pythiadou. Vyučoval tu tri roky a po Atarneovej smrti odišiel do Mytilény. Ostrov Lesbos poskytol Aristotelovi dobré podmienky na skúmanie rôznych foriem života, ktoré by sme dnes zaradili do obsahu všeobecnej biológie. V roku 341 ho macedónsky kráľ Filip,



ktorý násilne zjednotil Grécko, požiadal, aby vychovával jeho syna Alexandra, neskôr nazývaného Veľký. Keď sa dvadsaťročný Alexander ujal v roku 336 pred Kristom vlády, Aristoteles sa vrátil do Atén. Tu založil v roku 334 pred Kristom vlastnú filozofickú školu *Lykeion*, v ktorej sa venoval rozsiahlej bádateľskej a pedagogickej činnosti. Nevieme, ako bolo Lykeion organizované po formálnej stránke (T. Irwin – G. Fine, 1995). Materiálne ho pravdepodobne podporoval kráľ Alexander Veľký. Aristoteles založil veľkú súkromnú knižnicu a prírodovedeckú zbierku rastlín a živočíchov celého vtedy známeho sveta<sup>28</sup>. Za účelom akéhosi sociologického porovnania vytvoril zbierku všetkých známych štátnych ústav, ktorých zozbieral 158.

Aristotelovi stúpenci boli nazývaní *peripatetici* – doslova tí, ktorí chodia sem a tam, pretože vyučovanie prebiehalo v rozhovorech pri prechádzkach v chládku alejí. Keď mu zomrela manželka Pythiada, oženil sa s Herpyllidou, ktorá mu porodila syna Nikomacha. Aténčania boli voči nemu nevraživí, keďže bol Alexandrovým priateľom, ktorý pripravil Atény o slobodu. Po predčasnej smrti Alexandra Veľkého musel znova emigrovať, lebo Aténčania začali prejavovať svoju nevraživosť voči Macedónčanom. Bol obžalovaný z bezbožnosti. Aby sa vyhol súdному procesu, ktorý by pravdepodobne skončil rozsudkom smrti, rozhodol sa v roku 323 emigrovať do Chalkis na ostrove Euboia, kde o rok na to osamotený zomrel.

Aristotela preslávil jeho neobyčajný talent polyhistora, neúnavná vedecká aktivita a originálna invencia. To všetko mu umožnilo, aby si ešte v lone Platónovej Akadémie vytvoril vlastnú filozofickú koncepciu a bol otvorene kritický k učeníu svojho majstra. Vystupoval proti Platónovmu chápaniu dobra a kritizoval, že jeho najvyššia idea Dobra nemôže byť najvyšším morálnym dobrom pre človeka. Dôvodom bolo, že idea Dobra je len predmetom teoretic-

---

<sup>28</sup> Kráľ Alexander vraj nariadil všetkým záhradníkom, lovcem a rybárom, aby Aristotelovi poslali vzorky všetkých vyskytujúcich sa rastlín a živočíchov.

kého skúmania a vylučuje akúkoľvek zainteresovanosť na praxi. To, že človek vie, čo je dobré, neznamená ešte, že dobre aj koná. Na miesto Platónovej idey Dobra stavia *eudaimoniú* – blaženosť, ako najväčšie praktické dobro pre človeka. Niektorí autori však ponúkajú iné stanovisko a interpretáciu: môže ísť aj o rozvinutie učenia platonizmu a jeho pokračovanie.

Z obrovského Aristotelovho diela sa nám zachovala asi tretina.<sup>29</sup> Jeho spisbu zachovali jeho nástupcovia Theofrastos a Nelos. Spisy boli uchované v aténskej knižnici a boli roztriedené až v 1. storočí po Kristovi, keď ich Andronikos Rodský vydal v Ríme. Jeho dielo bolo také rozsiahle, že o niektorých prácach sa doteraz vedú spory, či ide o autentické dielo Aristotela. Ich zoradenie podľa obdobia vzniku nie je možné (T. Irwin – G. Fine, 1995). Vedci sa pokúsili oddeliť pravé spisy od nepravých a tie rozdelili podľa obsahu. Podľa uvedených autorov sa spisy najčastejšie delia do piatich kategórií: spisy zaoberajúce sa logikou, spisy zaoberajúce sa prírodnými vedami, spisy zaoberajúce sa prvou filozofiou – metafyzické spisy, spisy zaoberajúce sa praktickou filozofiou – etické spisy, spisy zaoberajúce sa rétorikou a literatúrou.<sup>30</sup>

Treba si uvedomiť, že Aristoteles obsiahol vo svojej filozofii všetko vtedajšie poznanie, takže v jeho období sa filozofia stotožňovala s vedou vôbec. Do Aristotelovej filozofie v širšom zmysle slova patria všetky disciplíny obsiahnuté v jeho diele. Vlastnú filozofiu v užšom zmysle slova nazýval „prvou filozofiou“. Pod fyzikou nechápal fyziku v dnešnom zmysle, ale vedu o prírode vôbec. Významná bola aj jeho kozmológia, v ktorej zem považoval za guľatú a tvorila stred sveta. Ptolemaiom upravená Aristotelova geocentrická teória pretrvala až do obdobia M. Kopernika. Aristotela

---

<sup>29</sup> Súčasný revidovaný kompletný preklad Aristotelovho diela v modernej angličtine obsahuje okolo 2450 strán (J. Barns [ed.]: *Complete Works of Aristotle: The Revised Oxford Translation Aristotle*, 1984).

<sup>30</sup> Nemecký autor E. Zeller (1914) uvádza ešte jednu kategóriu, a to spisy zaoberajúce sa politikou.

možno považovať aj za zakladateľa psychológie, a to najmä dielom *O duši*. Najdôležitejšou oblasťou jeho záujmu bola však etika, ktorú vysvetlil vo svojom najznámejšom diele *Etika Nikomachova*.

Podľa V. Suváka (2008b) je Aristoteles pôvodcom myšlienky systematického vedenia. Ako prvý oddelil od seba jednotlivé druhy vedenia – *epistémé*, vďaka čomu sa mohli jednotlivé vedy začať rozvíjať nezávisle od seba. Vedenie rozdelil na teoretické, produktívne (poietické) a praktické. V našom myslení a jazyku to znamená, že od Aristotela pochádza **prvá systematická klasifikácia vied**, ktorá delí vtedajšie vedenie – filozofiu na teoretickú, praktickú a poietickú (M. Cipro, 2002). Teoretická filozofia obsahovala matematiku, fyziku a všetky prírodné vedy (do ktorých patrila aj biológia a psychológia), teológiu alebo tzv. prvú filozofiu, neskôr označovanú ako metafyzika. Praktická filozofia obsahovala etiku<sup>31</sup>, oikonomiu (teóriu o usporiadaní domácnosti) a politiku. Poietická filozofia sa týkala umenia: teória maliarstva, sochárstva, ale aj architektúra, teória divadla, básnictvo. Rétorika bola chápaná ako pomocná politická veda a logika ako filozofická propedeutika. Pri skúmaní jednotlivých oblastí vedenia Aristoteles postupoval od toho, čo je menej poznateľné, k tomu, čo je poznateľné vo svojej prirodzenosti. Poznávanie musí smerovať k tomu, čo je pravdivé, teda k rozumným príčinám vecí. Pri skúmaní konania postupoval od toho, čo je dobré pre jednotlivca, k tomu, čo je dobré pre obec, aby sa to, čo je dobré vôbec, urobilo rovnako dobrým pre jednotlivca. Aristoteles odmietol Platónovu tézu, že bytie je niečo „oddeľené“ od jednotlivých vecí a existuje samo osebe ako „idea“.

Podľa J. J. Chamblissa (1996) Aristoteles na rozdiel od Platóna nenapísal špeciálnu prácu o edukácii. Aristotelove myšlienky o výchove sú roztrúsené. Nájdeme ich predovšetkým v spise *Politika* (v šiestej kapitole druhej knihy), ale mnoho podnetov nájde-

---

<sup>31</sup> Etiku chápal ako časť politiky, pričom každá má vlastný predmet skúmania. Etika sa týka konania jednotlivého človeka a politika skúma, čo je dobré pre celú obec.

me aj v dielach *Metafyzika* a *Etika Nikomachova*. Niektorí autori uvádzajú, že podľa zachovaných katalógov jeho spisov je autorom špeciálnej práce o výchove *Paideia*, určenej pre širší okruh čitateľov. Toto dielo sa stratilo. Zachovali sa však jeho poznámky k prednáškam, ktoré boli určené na vnútornú potrebu žiakov jeho školy.

Aristotela možno považovať za zakladateľa prvej vysokej školy, ktorá spájala prednášky s vedeckým výskumom. Hoci už existovala Isokratova rečnícka škola a Platónova Akadémia, ktorým patrí prvenstvo, v týchto dvoch školách nešlo ešte o systematické vyučovanie a cielené bádanie. Študenti tu skôr spoločne žili, viedli dialógy a čerpali poznatky z úzkej oblasti. Až v Aristotelovom *Lykeiu*, bolo systematické vyučovanie spojené s vedeckým výskumom. Pre Aristotela nebola vysokoškolská výučba už len vecou praxe, ale zamýšľal sa aj nad jej metodikou. Môžeme povedať, že Aristoteles je zakladateľom vysokoškolskej pedagogiky. Dokumentuje to úryvok z druhej knihy *Metafyziky* (ukážka č. 4).

**Ukážka č. 4 Aristoteles – zakladateľ vysokoškolskej pedagogiky (Aristoteles: *Metafyzika*, s. 70)**

„Spôsob vysvetľovania (hovori Aristoteles) sa riadi zvyklosťami poslucháčov. Pretože žiadame, aby sa k nám hovorilo tak, ako sme zvyknutí; čo sa od toho odchyľuje, pôsobí pre nezvyklosť ako cudzie a málo zrozumiteľné. Lahšie totiž chápeme to, čo je bežné. Aká veľká je sila zvyku, ukazujú zákony, v ktorých viac ako jasné poznanie pôsobí to, čo je vyjadrené bežným mýtickým a detsky prostým spôsobom. Jedným sa teda nepáči vysvetľovanie, ak nie je robené matematickým spôsobom, iným, ak neobsahuje množstvo príkladov, a ďalší žiadajú, aby sa na potvrdenie uvádzali básnici. Jedni potom chcú, aby bolo všetko vysvetlené presne, naopak, iným sa presnosť a dôkladnosť nepáči buď preto, že ju nedokážu sledovať, alebo je pre nich puntičkárska. Keďže presnosť niečo také v sebe má a niektorým sa javí v niečom neslobodná ako v rozhovoroch, tak vo vedeckých prednáškach. Preto je najskôr potrebné poučenie a výchova, ako si treba vážiť každý jeden spôsob vysvetľovania, lebo je nezmyselné brať ohľad zároveň na vedu aj na spôsob výkladu; ani jedno, ani druhé nie je ľahké dosiahnuť.“

## Politika

V *Politike* Aristoteles uvažuje najskôr o všeobecných otázkach výchovy a zdôrazňuje jej zameranie na mierové ciele. Podľa neho zákonodarca má dať prednosť pokoju a mieru pred vojnou. Ako príklad uvádza systém výchovy a vzdelávania v Sparte, ktorý bol len čiastočne úspešný, ale v konečnom dôsledku nepriniesol obci šťastie. Aristoteles potom rozvíja zaujímavú úvahu: vojna núti ľudí, aby boli spravodliví a umiernení a naopak prosperita v mieri a pokoji ich robí nemorálnymi. O čo majú viac nadbytku a slobody, o to viac filozofie, umiernenosti a spravodlivosti potrebujú. Štát, ktorý chce prekvitať, musí občanom vštepovať tieto cnosti. Podľa Aristotela majú k tomu prispievať tri veci: príroda, zvyk a rozum. Pretože rozum dozrieva až vekom, je vhodné začať so starostlivosťou o telo a až potom venovať pozornosť prejavom duše.

Deťom do siedmeho roku veku Aristoteles odporúča domácu výchovu so zameraním na starostlivosť o telo, správnu výživu, otužovanie, pohyb a hru. Varuje pred zlým príkladom, pretože prvé vnemy sú najsilnejšie, či už sú dobré alebo zlé. Ďalšou etapou je obdobie od siedmeho roku do puberty a od puberty do dvadsaťjeden rokov.

Aristoteles, podobne ako Platón, považuje výchovu detí za jednu z prvých starostí zákonodarcu. Nedbalosť obcí v tejto oblasti je podľa neho veľmi škodlivá. Osobitne trvá na tom, aby vyučovanie bolo verejné: „Pretože každý štát má len jeden spoločný cieľ, má byť len jedno vyučovanie pre všetkých občanov; nemá sa realizovať oddelene, ako sa to praktizuje dnes, keď sa každý stará o svoje deti a vzdeláva ich podľa svojej fantázie vo vede, ktorá sa mu páči; výučbu treba robiť verejne. Všetko, čo je spoločné, treba cvičiť spoločne. Je potrebné, aby sa každý občan presvedčil, že nikto nepatrí sebe samému, ale všetci patria štátu, ktorého je každý súčasťou; že teda vládca každej tejto súčasti sa musí prirodzene prispôbiť celku.“ (Aristoteles, 1999, s. 67). Ako príklad uvádza systém výchovy a vzdelávania v Sparte.

Na obsah výchovy jestvujú podľa Aristotela rôzne názory, rov-

nako ako na cieľ výchovy: má sa zdôrazňovať skôr formovanie inteligencie alebo je dôležitejšia výchova mravov? Nejestvuje ani názorová zhoda v tom, či sa majú deti učiť praktické veci pre život alebo radšej rozvíjať cnosti, prípadne sa venovať vysokej vede, bez ktorej sa nezaobídu. Týmto Aristoteles dáva nazrieť do rodiaceho sa myšlienkového spektra v otázkach výchovy; nedáva však jasné odpovede.

V časti venovanej múzike, rozlišuje štyri hlavné vyučovacie predmety: literatúra, gymnastika, múzika, niekedy k nim pripája maliarstvo. Hoci múzika nie je nevyhnutná pre praktický život, má veľký význam pre príjemné trávenie voľného času. Písanie a čítanie okrem svojho praktického úžitku zároveň majú aj ďalší význam – otvárajú prístup k iným vedám. Maľovanie je predmetom, ktorý je užitočný pre prax a kultivuje vkus. Výchova má podľa neho začínať vštepovaním návykov a telesnou prípravou a až potom sa má prístupit' k rozumovej výchove. Upozorňuje na význam gymnastiky a telesných cvičení, ktoré posilňujú temperament a dodávajú pohybom eleganciu. Mládež však netreba vysilovať tvrdým režimom, a preto odporúča do puberty robiť len ľahké cvičenia.

**Ukážka č. 5 Rozličné názory na výchovný cieľ (Aristoteles: Politika, s. 260 – 261)**

Je teda zrejmé, že výchova sa má usmerňovať zákonom a že má byť verejná; ale nesmie zostať nejasným, čo vlastne výchova je a ako treba vychovávať. V dnešnom čase nie je totiž jednota v otázke o predmetoch. O tom, čo sa má mládež učiť, už či je cieľom života cnosť, alebo najlepší život, neuvažujú všetci rovnako ani nie je jasné, či má výchova viac prizeráť k rozumovej schopnosti, alebo mravnej stránke duše. Dnes zaužívaný spôsob výchovy spôsobuje, že riešenie otázky je spleť a nie je jasné, či sa mládež má učiť to, čo je pre život potrebné, či to, čo vedie k cnosti; alebo či sa má učiť aj vyššie náuky – lebo každý z týchto názorov našiel svojho zástancu. Nieto však zhody ani v tom, čo vlastne vedie k cnosti – lebo niet všeobecnej jednoty už v tom, čo vlastne cnosť je, takže pochopiteľne sú rozdiely aj v poňatí, akým spôsobom sa v nej treba cvičiť a ju nadobúdať.

Nemôže byť teda žiadnej pochybnosti, že z toho, čo je užitočné, má sa mládež

učiť to, čo je nutné; ale že nie všetko, keď sa výkony delia na slobodné a neslobodné, je zrejme odtiaľ, že sa má zaoberať len takým užitočným zamestnaním, ktoré neponižuje. Za ponižujúce treba pokladať každé všedné zamestnanie, zručnosť a znalosť, ktoré telo, dušu alebo rozumovú schopnosť slobodných ľudí robí menej zdatnou k užívaniu cností a ich výkonom. Preto také umenie a remeslá, ktoré zhoršujú telesný stav, ako aj každú námedznú prácu, nazývame nízkymi. Lebo zbavujú ducha voľného času, oslabujú ho a zaviňujú jeho nízke zmýšľanie.

Zaoberať sa do istej miery niektorými vyššími náukami, nie je totiž nedôstojné pre slobodného človeka; ak sa tu však zabieha až do prehnanej dôkladnosti, spôsobuje to už uvedené škody. Veľmi záleží tiež na tom, za akým cieľom niekto niečo robí, alebo sa niečo učí; ak to robí pre seba alebo pre priateľov alebo pre cnosť, nie je to nedôstojné pre slobodného človeka. Často však, ak to robí pre druhých, býva to asi nádennické a otrocké.

#### **Etika Nikomachova**

V *Etike Nikomachovej* Aristoteles rozpracoval svoju teóriu mravnosti, ktorá má veľký význam v objasnení jeho chápania výchovy. Dokazuje, že cnosti nie sú ani city, ani vrodené alebo zdedené schopnosti. Uznával prirodzené vlohy, ktoré sú predpokladom pre možnosť ich kultivácie. Tým vlastne vytvoril priestor pre mravnú výchovu. Cnosti<sup>32</sup> sú podľa neho trvalé stavy, ktoré dosahujeme vlastným úsilím na základe slobodnej voľby. „Cnosť je teda vedome volený stav; nachádzajúci sa v onom strede, ktorý je stredom vzhľadom na nás a ktorý je určený úsudkom tak, ako by ho určil rozumný človek. Je stredom, ale keď chceme označiť jej hodnotu, povieme, že cnosť je vrcholom“ (Aristoteles, 1937, II 6). Nie je ľahké ich získať, pretože mýliť sa môžeme mnohými spôsobmi, ale správne konať len jedným. Mravná cnosť sa prejavuje v ovládaní citov a v správaní: „Cnosť sa týka citov a správania, ktorých nadbytok je chybou a nedostatok býva potrestaný, stred však býva

---

<sup>32</sup> Aristoteles rozdelil cnosti na *mravné* (statočnosť, striednosť, štedrosť, veľkodušnosť, čestnosť, umiernenosť), ktoré možno získať zvykom, *spoločenské* (priateľstvo, priamosť, vtipnosť, hanblivosť, spravodlivosť, slušnosť) a *rozumové* (umenie, veda, múdrosť), ktoré sa dajú získať učením.

chválený a je správny; a toto oboje prináleží cnosti. Cnosť je teda akousi strednosťou, pretože mieri k stredú“ (tamže).

Aristoteles nahradil Platónovu ideu Dobra blaženosťou – *eudaimonia*. Práve *eudaimonia* je východiskom etického skúmania, pretože človek sa o ňu usiluje pre ňu samu a je jeho konečným cieľom. Blaženosť je možné dosiahnuť len vedomou činnosťou a nie je možné vystačiť len s poznaním toho, čo je dobré. Teoretické vedenie hľadá odpovede na otázku „čo je to?“. Človek v úsilí o dobrý život však potrebuje aj praktické vedenie. Etika smeruje ku konaniu – *praxis*, a začiatok konania človeka je v jeho slobodnom rozhodovaní. Aristoteles odmieta Sokratovu tézu, že vedenie je postačujúcou podmienkou dobrého konania. Je presvedčený, že každý slobodný človek sa narodí s možnosťou stať sa morálne dobrým a prakticky múdrom. Na to potrebuje byť zdatný. Zdatnosť (*areté*) nadobúdame postupne: najskôr ako návyky v detstve, neskôr ako etické cnosti, ktoré sa nakoniec stávajú praktickou múdrosťou. Človek sa stáva dobrým prostredníctvom svojho charakteru, ktorý ho vedie k správnej voľbe a správne konaniu. Ak chce dobre žiť, musí správne voliť. Správna voľba je túžba vykonať to, čo je rozumné a vedie k cieľu – *eudaimonia* a je v našej moci.

Aristoteles odmieta Platónovo dualistické chápanie sveta a na ňom založený prístup vo výchove. Idey podľa neho nie sú mimo sveta, ale priamo v tvaroch, vlastnostiach a vzťahoch konkrétnych vecí (Z. Pinc, 1999). Vzdelávanie sa tak stáva vedeckým poznávaním, cestou od zdania ku skutočnému poznaniu. Nadobúdame ho systematickým skúmaním, rozlišovaním a klasifikáciou súcién a prežitej skúsenosti ako takej.

Ak platónske chápanie filozofie ako starostlivosti o dušu má interpretačný charakter, aristotelovské chápanie filozofie ako vedy je pokusom zrušiť nutnosť interpretácie a nahradiť ju pochopením prežitej skutočnosti. K tomu dochádza prostredníctvom poznania. Aristotelov prístup predpokladá správne poznanie a mravné úsilie. Keďže poznávanie pravdy, dobra a povinnosti je predpokladom dokonalosti a šťastia, výchova k nim je na individuálnej rovine



úlohou etiky, na spoločenskej rovine úlohou politiky. Etika sa tak *stáva praktickou pedagogikou* – utvára podmienky na mravné zdokonaľovanie jednotlivcov a tým aj na ich duševnú kultiváciu, blaženosť a dosahovanie životného cieľa. Má prispieť k utváraniu harmonického, vnútorne vyrovnaného a stabilného charakteru, čo umožňuje dosiahnuť životné šťastie. Aristotelovu filozofiu charakterizujú tri pojmy: *logos, fyzis a étos*. V zmysle úsilia o múdrosť, vzdelanie a mravnosť sa stali východiskom a základom pre neskoršie chápanie pojmu *humanitas*.

Podľa K. Bartnickiej a I. Szybiaka (2001) pedagogika vďačí Aristotelovi za základy teórie vyučovania (didaktiky) a ustálenie gréckej koncepcie výchovy a vzdelávania slobodného človeka.

### **Vyššie vzdelávanie v klasickom období**

Od 4. storočia pred Kristom začali v Grécku vznikať vyššie školy. Na sklonku klasickej doby existovali v Aténach tri filozofické školy: *Akadémia* založená Platónom, *Lykeion* zriadené Aristotelom a *Kynosargés* – stredisko kynickej filozofickej školy. Platónovu Akadémiu ďalej viedli jeho najbližší žiaci. Najskôr to bol *Speusippos* (asi 405 – 334 pred Kristom) a neskôr *Xenokrates z Chalcedonu* (asi 396 – 314 pred Kristom). Akadémia nadväzovala najmä na neskorú Platónovu filozofiu a pytagoreizmus. Okolo 3. storočia pred Kristom sa Akadémia stala centrom vtedy rozšírenej skeptickej filozofie a v 2. a 1. storočí pred Kristom eklekticismu. Začiatkom nášho letopočtu sa v Akadémii rozvíjal novoplatonizmus.

Lykeion pretrvávalo aj naďalej. Aristoteles ho viedol do roku 322 pred Kristom a potom sa jeho nástupcami stali *Teofrastos* (asi 372 – 287 pred Kristom), *Straton z Lampsaku* (asi 340 – 268 pred Kristom) a *Alexander z Afrodízie* (?). Aristotelovo Lykeion nepodliehalo až takým obsahovým zmenám ako Platónova Akadémia, lebo štúdium bolo okrem filozofie zamerané na skúmanie v jednotlivých vedách, najmä fyzike, matematike a biológii.

Kynickú školu založil *Antisténes* a cieľom kynizmu bola apatia, indiferentnosť. Kynici nevykonávali žiadne povolanie, preto

boli chudobní, ale považovali sa za svetoobčanov a kozmopolitov. Opoprvovali umením, vedou a teoretizovaním, v ich učení bolo všetko jednoduché. Za základ šťastia pokladali opovrhovanie spoločenskými normami, odmietnutie bohatstva, zmyslových pôžitkov a dosiahnutie nezávislosti a vnútornej slobody. Najslávnejším kynikom bol Diogenes zo Sinopy, Antisténo v žiak. Kynická škola bola jednou z tzv. sokratovských škôl. Ďalšie takéto školy sa nachádzali mimo Atén. Boli *to megarská, kyrénska a elidská škola*.

*Megarská škola* bola nazvaná podľa mesta Megara, ležiaceho pri Korinte neďaleko Atén. Jej zakladateľom bol *Euklides z Megary* (asi 450 – 375 pred Kristom), ktorý bol jedným z najvernejších Sokratových žiakov a vytvoril syntézu eleatskej a sokratovskej filozofie. Cnosť je podľa neho len jedna a spočíva v poznaní pravej povahy bytia. Megarská škola mala veľký vplyv na vývoj antickej logiky a jej prívrženci formulovali mnoho antických paradoxov (sofizmov).

*Kyrénsku školu* založil Aristippos z Kyrény (asi 435 – 355 pred Kristom) v severnej Afrike. Táto škola hlásala hedonizmus, podľa ktorého cieľom života je dosiahnuť pôžitok a slasť. Sloboda spočíva v uspokojovaní potrieb a kyrenici odmietajú zákony a spoločenské konvencie.

*Elidská škola* alebo *elidsko-eretrijská* sa učením podobala megarskej škole. Zachovali sa o nej len útržkovité správy. Jej stúpenci sa zaoberali prevažne etickými otázkami. Jej predstaviteľmi boli *Faidón z Elidy* a *Menemedos*, ktorý tvrdil, že všetky rôznorodé cnosti majú jednotný základ, a preto ich možno redukovat' na jedinú dobro, ktoré je vlastne rozumom postihnuteľnou pravdou.

Aristotelov žiak a priateľ *Eudémos*, ktorý je považovaný za najvernejšieho Aristotelovho žiaka, založil v 4. storočí pred Kristom filozofickú školu na ostrove Rodos. Považuje sa za zakladateľa učenia eudaimonizmu, ktorého základom je túžba človeka po vyššom šťastí, uskutočňovaná cestou rozvoja duchovných síl. Eudémovi je okrem komentárov k Aristotelovým dielam pripisované

aj autorstvo cenných historických kníh: *Dejiny aritmetiky, Dejiny geometrie a Dejiny astronómie*.

Vyššie vzdelávanie poskytovali naďalej aj sofisti, ktorí pôsobili už od 5. storočia pred Kristom. Ich vzdelávanie však nebolo inštitucionalizované. Za odmenu pripravovali záujemcov na budúcu politickú kariéru. Vyučovali právo, rečníctvo, históriu a prírodné vedy. Celý výchovný proces v Aténach, aj iných gréckych obciach, završovala *efébia* – dvojročná vojenská služba pre mladých chlapcov. Postupne sa však pretransformovala na ďalšie obdobie výchovy, v ktorom sa dôraz kládol na sebazvdelávanie.

### 3.5 Obdobie helenizmu (poklasické obdobie)

Filip II. zvolal do Korintu celogrécky snem, na ktorom bolo ustanovené združenie gréckych obcí, ktoré sa nazývalo aj *Helénovia*. S výnimkou Sparty sa podarilo vytvoriť jednotný zväzok gréckych štátov, tzv. *Korintský spolok*. Filip stál na jeho čele a vyhlásil vojnu Perzii. V roku 336 pred Kristom však bol zavraždený a túto plánovanú výpravu uskutočnil jeho syn, *Alexander Veľký Macedónsky*.

Po zavraždení Filipa II. kráľovská rada vyhlásila za kráľa dvadsaťročného Alexandra. Alexander je jednou z najznámejších a najpopulárnejších postáv staroveku. Vyrastal v dobe, keď sa Macedónsko stalo hegemonom Grécka, čo malo vplyv na jeho ďalší životný vývoj. Alexander mal jednak výborné osobné vlastnosti – rozvahu, cieľavedomosť, pevnú vôľu, a bol aj veľmi vzdelaný. Vychovával ho najskôr otec a neskôr ďalší vychovávateľa, spomedzi ktorých bol najznámejší už spomínaný Aristoteles. Oboznámil Alexandra s vtedajšou gréckou vedou, literatúrou a umením. Po upevnení svojich pozícií v Grécku začal pripravovať výpravu proti Perzii. Vojnu s Perziou chápal ako odvetu za zničenie Atén v grécko-perzskej vojne. Zrejme to však bola len zámienka na rozšírenie macedónskej ríše. Jeho víťazstvo a podrobenie celej Malej Ázie malo ob-

rovské dôsledky. Proti Alexandrovi sa postavil sám perzský kráľ, ale neúspešne. Alexander pokračoval vo svojej vojenskej výprave a v roku 332 pred Kristom dorazil do Egypta. Egypťania ho prijali ako osloboditeľa, keďže boli pod perzskou nadvládou. V roku 331 tu Alexander založil jedno z prvých miest, ktoré nieslo jeho meno – *Alexandria*, a stalo sa obchodným a kultúrnym centrom. Po týchto víťazstvách sa dal Alexander svojimi vojakmi oslovovať ako kráľ Ázie a triumfálne vťahol do Babylonu. Obdaroval gréckych spojencov a prepustil ich zo svojich služieb, pretože výprava v znamení pomsty gréckych obcí sa podľa neho skončila. Ďalšie vojenské akcie už podnikal vo vlastnom mene. V roku 325 prišiel až k rieke Indus a k Indickému oceánu. Na spiatocnej ceste sa zastavil v Babylone, odkiaľ chcel spravovať celú ríšu a začal sa pripravovať na vojenskú výpravu do Arábie. V roku 323 však náhle zomrel. Keďže nemal následníka, pred smrťou odovzdal pečatný prsteň a tým aj regentstvo ríše svojmu blízkemu macedónskemu spolupracovníkovi Perdikkovi.

Podľa P. Čorneja et al. (1999) znamenalo Alexandrovo obdobie stretnutie dvoch civilizácií a kultúr, ktoré viedlo k potlačeniu suverénnych gréckych polis a k zničeniu starého Orientu spojeného pod vládou Peržanov. Na druhej strane sa týmto stretnutím vytvorila možnosť na prelínanie gréckej a orientálnej kultúry do kultúry *helenizmu*. Helenizmus sa prejavoval najmä v rozširovaní gréckeho jazyka, zákonov, zvykov, ale tiež rozmachom obchodu. V rámci Alexandrovej ríše prestali existovať hranice a hospodárske, ako aj dopravné prekážky, čo bol dôvod vzniku nových obchodných ciest. V neposlednom rade prenikali na východ mnohí grécki umelci a vedci. Grécky svet sa konfrontoval s novými orientálnymi kultúrami, najmä ich náboženstvom. Podľa V. Suváka (2008b) v klasickej polis bol človek súčasťou rodu alebo ľudu – narodil sa do konkrétnej obce a prijal jej obyčaje a zákony. Náboženstvo a morálka boli úzko prepojené so životom štátu. S príchodom helenizmu ustupujú božstvá ochraňujúce obec a ich miesto zaujímajú osobné kulty. Z kultúrneho hľadiska bolo dôležité, že grécka veda

i umenie sa obohatili o nové poznatky. Na vojenských výpravách sa zúčastňovali aj učitelia, ktorí vykonávali prieskum dobytých krajín, zbierali exempláre vzácnych rastlín a zvierat a zapisovali významné udalosti. V politickej oblasti Alexander prekonal partikularistické myslenie jednotlivých polis a začal uvažovať v univerzálnych dimenziách. Od jeho vlády sa typickým politickým zoskupením stala absolútna monarchia, ktorá nebola vlastná gréckemu mysleniu. Aj v administratívnej oblasti prevzal Alexander východný model – členenie na *satrapie*. Stal sa zakladateľom helenistického kráľovského kultu, na ktorý neskôr nadviazal rímsky cisársky kult. Alexander prispel k europeizácii Orientu a na druhej strane k orientalizácii Západu. Spojením helénskej a východnej kultúry vznikla vyspelá **helenistická kultúra**.<sup>33</sup>

Perdikkas sa po určitých prieťahoch stal skutočným vládcom ríše a vojenský veliteľia (*diadochovia*) uzavreli dohodu o zachovaní jej celistvosti. Vnútorne ju však rozdelili na šesť satrapií. Medzi diadochmi začalo postupne prichádzať k sporom a vojnám. V druhej polovici 4. storočia pred Kristom nastal v Grécku rozklad jednoty štátu a občanov a jednotlivé polis sa rozpadávali hospodársky, politicky, sociálne aj kultúrne. Individualizmus sa objavil aj v nových filozofických školách – v epikureizme, stoicizme a u skeptikov. V roku 301 sa Alexandrova ríša rozpadla a vznikli dva helenistické štáty: Egypt, ktorý ovládla dynastia Ptolemaiovcov, a ázijská časť ríše s centrom v Sýrii, ovládaná dynastiou Seleukovcov. Po smrti Alexandra Veľkého ožili aj nádeje Grécka na oslobodenie spod macedónskej nadvlády. Na čelo protimacedónskeho povstania sa postavili Atény.

Po určitom období rovnováhy síl medzi Ptolemaiovcami a Seleukovcami narušili toto obdobie dvaja ctižiadostiví monarchovia,

---

<sup>33</sup> Termín *helenizmus* prvýkrát použil nemecký historik J. G. Droysen až v 19. storočí vo svojom diele *Geschichte des Hellenismus*. Týmto výrazom označil rozšírenie gréckej vlády a gréckej vzdelanosti na dožívajúce kultúrne národy Východu (I. Tretera, 1999).

ktorí nastúpili na trón takmer súčasne: *Filip V. Macedónsky* (221 pred Kristom) a *Antiochos III. Sýrsky* (223 pred Kristom). Svojimi ambicióznymi plánmi vzbudili pozornosť Ríma, ktorý bol nútený zasiahnuť do diania vo východnom Stredomorí. Koncom 3. storočia pred Kristom vtrhli na Balkánsky polostrov rímske légie. Rimania využili nejednotnosť a časté vojny medzi jednotlivými gréckymi oblasťami a ich odpor proti macedónskej vláde. Začali zasahovať do vnútorných záležitostí Grécka. Po tretej macedónskej vojne ovládli celú Macedóniu a Grécko a nastalo prerastanie gréckej kultúry aj smerom na západ, do stále silnejúcej Rímskej ríše a tým aj do vnútra európskeho kontinentu. Bolo to síce zo strany vojensky porazeného partnera, ale kultúrne vyspelejšieho. Toto sprostredkovanie tradícií klasického a helenistického Grécka bolo dôležitým vkladom do budúcej európskej civilizácie a natrvalo ovplyvnilo jej budúcu politiku a kultúru. Grécko však podľašlo v priebehu svojho ďalšieho vývoja despotickým tradíciám a vlastná grécka kultúra bola implementovaná do byzantskej kultúry. Po nevydarenom povstaní v roku 146 pred Kristom stratilo samostatnosť a stalo sa súčasťou Rímskej ríše. Tlaku Rimanov najdlhšie odolávala ptolemaiovská dynastia, ktorá ovládala Horný Egypt. Jej vládu ukončil až Oktavián (neskôr prvý rímsky cisár Augustus), ktorý v roku 31 pred Kristom zvíťazil v občianskej vojne nad Caesarovým druhom Antoniom a jeho milenkou, egyptskou kráľovnou Kleopatrou. Tým skončilo obdobie helenizmu a s ním aj grécka hegemonia v Stredomorí, ktorú vystriedala vláda rímskeho impéria.

### **Výchova a vzdelávanie v období helenizmu**

Vojenské a politické úspechy Alexandra Veľkého otvorili cestu gréckej vzdelanosti a kultúre jednak na východ – až do Indie, a jednak na západ – do rodiacej sa Rímskej ríše. To pretrvávalo až do 30. rokov pred Kristom, keď sa Egypt, ako posledný z helenistických štátov, dostal do područia Ríma. Gréčtina sa stala najpoužívanejším jazykom v oblasti Stredomoria a grécka kultúra sa šírila do novozaložených miest, z ktorých sa stali známe centrá kultúry

a vzdelanosti: Alexandria, Rodos, Tars, Antiochia, Pergamon a i. Vzájomné ovplyvňovanie gréckej kultúry s miestnymi kultúrami jej vtlačilo kozmopolitný charakter a prehĺbil sa aj kozmopolitný charakter vzdelávania. Grécka kultúra sa stretla s novými náboženskými a kultúrnymi prostrediami, ktoré ju ovplyvnili: židovské náboženstvo a kultúra (neskôr kresťanstvo) a tiež orientálne náboženstvá a kultúra.

V klasickom období gréckych dejín najmä zásluhou Platóna a Aristotela vznikla a začala sa rozvíjať teória výchovy a vzdelávania, za ktorou začala zaostávať prax. Obdobie helenizmu znamená zavŕšenie a stabilitu v oblasti výchovy a vzdelávania, o ktorú sa usiloval už Perikles. Do popredia začínajú vystupovať **otázky organizácie výchovy a vzdelávania**. Podľa H. I. Marroua (1969) antická výchova sa stala definitívnou až v období, ktoré prišlo po Aristotelovi a Alexandrovi Veľkom. Ide o ukončenie procesu pedagogickej evolúcie. Klasickú grécku výchovu v helenistickom období prijal celý vtedajší grécky svet. Helenistická kultúra a vzdelávanie ovplyvnili aj Itáliu a prostredníctvom nej celú západnú európsku kultúru. Rímska výchova, ktorej sa budeme venovať v piatej kapitole, je však iba aplikáciou helenistickej výchovy a vzdelávania do latinského jazykového prostredia. Významnejšie zmeny v edukačnej oblasti nastali v Ríme až v období cisárstva. Podľa spomínaného autora helenistická výchova existovala bez prestávky počas celého rímskeho obdobia a ešte aj dlhšie. Vznik a povolenie kresťanstva nevyvolal prevratné zmeny v oblasti pedagogického myslenia. Klasická grécka výchova a vzdelávanie ovplyvnili aj celú históriu Byzancie.

V chápaní človeka helenistického obdobia neexistoval iný cieľ, ako dosiahnuť najväčší a najdokonalejší rozvoj osobnosti. *Paideia* už nie je len súborom techník, ktoré majú postupne pripraviť chlapca, aby vyrástol v muža. Slovo *paideia* začína označovať niečo dokonalé, v zmysle nášho slovného vyjadrenia používaného na vyjadrenie toho, aby sa niečo stalo dokonalé: aby sa človek stal skutočne človekom. Cicero prekladal slovo *paideia* latinským

slovom *humanitas*. Táto zmena chápania slova *paideia*, našla svoj odraz aj v spoločenskej oblasti. Nositeľom určitého ideálu už nie je rasa, ale civilizácia. Politická jednota skončila smrťou Alexandra Veľkého a začalo obdobie, v ktorom **nositeľom určitého ideálu, ktorý zjednocuje spoločnosť, je civilizácia, prípadne kultúra.**

System výchovy a vzdelávania v období helenizmu vychádza z klasického aténskeho systému (V. Štverák, 1983). Naďalej pretrvávajú školy gramatistu, kitharistu, palaistra a gymnasion. Elementárne školy ostávajú súkromnou záležitosťou a je to jediné vzdelávanie, ktoré môžu získať aj ženy. Zvyšuje sa celkový počet škôl a v dôsledku osamostatňovania niektorých vedných odborov (napríklad lekárstvo, matematika, filológia, astronómia) vznikajú špecializované školy, ktoré sa vyvinuli z gymnázií. Poskytovali všeobecné vzdelanie v danom odbore, okrem lekárskejších, ktoré pripravovali na konkrétne povolanie. Pretrvávajú aj gymnáziá, ktoré slúžili naďalej na stretávanie chlapcov a mužov a realizáciu rôznych telesných cvičení a športov. Efébia a gymnastická výchova stráca na význame a postupne zaniká. Je zdôrazňovaný význam múzického vzdelávania a objavuje sa nový odbor – gramatika (gr. *gramma* – písmo). Ide o filologické štúdium, ktoré sa zaoberá literatúrou po stránke jazykovej aj obsahovej. Rétorika s gramatikou a filozofiou (dialektikou) tvoria tzv. encyklické vzdelanie (*enkyklios paideia*), potrebné pre vyššie vrstvy. Významnou súčasťou vzdelávania sa stáva výučba umeniu rečníctva.

Vo vyššom vzdelávaní existovali dva druhy vyšších škôl: *gramaticko-rečnicke a filozofické*. Dominantné postavenie medzi školami vyššieho typu mali gramaticko-rečnicke školy. Vyučovala sa v nich teória rečníctva, študovali sa reči a dôraz sa kládol aj na praktické cvičenia. Prvú rečnícku školu, ako už bolo spomenuté, otvoril v Aténach začiatkom 4. storočia pred Kristom Isokrates. Najznámejšia rečnícka škola bola na ostrove Rodos.

Popri rečníckych školách vznikali aj nové filozofické školy. Tie mali voľnejší charakter združenia intelektuálov, zaujímajúcich sa o vedu. Vyučovala sa v nich gramatika, logika, filozofia a etika. V ob-



dobí helenizmu mali najväčší vplyv dve filozofické školy: Zenónova filozofická škola *Stoa* a Epikurova filozofická škola *Képos*.

**Epikuros** (341 – 271 pred Kristom) tvrdil, že ľudia nevedia žiť šťastne, lebo sa boja toho, čo nepoznajú – smrti a posmrtného života, a preto potrebujú filozofickú prípravu. Narodil sa na egejskom ostrove Samos, ale po otcovi bol Aténčan, čo mu umožnilo zakúpiť si pozemok v Aténach, na ktorom vybudoval slávnu *Képos* – Záhradu. Zoskupil okolo seba spoločenstvo žiakov – ženy, deti, otrokov, ktorí mu preukazovali úctu. Nepanovali tu však pomery ako v iných nábožensko-filozofických a mystických sektách, napríklad pytagorejcov, ktorí mali spoločné pravidlá života a spoločný majetok. Epikurovo dielo je bohaté (starovekí doxografi mu pripisovali okolo 300 kníh), žiaľ, jeho hlavné diela sa nezachovali. Podľa Epikura je prvoradou úlohou filozofie odstrániť zo života človeka strach – z bohov, zo smrti, z utrpenia a z nedosiahnuteľného šťastia. Prvé dve odstraňuje fyzika a druhé dve etika. Filozofia nám pomáha pochopiť povahu vecí (fyzika) a ukazuje nám cieľ života (etika), ale najväčší význam v živote má rozhodovanie človeka. Pre epikureizmus sú dôležité štyri druhy poznania, ktoré vedú človeka k blaženosti: poznanie, že niet nijakého božstva, ktoré by nás trestalo; poznanie, že niet nijakého života po smrti, ktorého by sme sa mali obávať; poznanie, že to, čo skutočne potrebujeme, môžeme získať ľahko a poznanie, že to, čo nám spôsobuje bolesť, môžeme ľahko odstrániť. Šíriteľmi a pokračovateľmi Epikurovho učenia boli jeho najbližší spolupracovníci. Jeden z nich – Filodemos z Gadyary (asi 110 – 35 pred Kristom) – založil významnú epikurovskú školu v Neapoli, ktorú navštevovali známe rímske osobnosti, napríklad Vergílius, Horácius. Cirkevní otcovia odmietli bezbožnosť a nemravnosť epikurovskej školy. Epikureizmus ožil v neskorom stredoveku a najmä v renesančnom humanizme.

Zakladateľom Stoy bol **Zenón z Kitia** (asi 334 – 262 pred Kristom), ktorý mal pravdepodobne zmiešaný grécko-orientálny pôvod. V mladosti bol ovplyvnený učením Sokrata. Škola sa nachádzala na severnej strane aténskej agory, v stĺporadi zdobenom

freskami – *Poikilé Stoa*. Prívrženci Zenóna sa tu stretávali, a preto dostali meno *stoikoi* – stoici. Zenónova filozofická škola – stoicizmus, bola najpopulárnejším myšlienkovým prúdom helenistickej filozofie. Hlásili sa k nej okrem filozofov aj básnici, spisovatelia, politici. Podľa stoicizmu je cieľom ľudského snaženia život v súlade s prirodzenosťou, ktorý prináša blaženosť. Rané stoické predstavy o usporiadaní sveta vyústili do myšlienky svetovej obce, ktorá je spoločenstvom múdrych. Stoicizmus sa postupne vyvíjal a presadil sa aj v 1. storočí v Ríme (tzv. *mladší stoici*). Jeho prívržencami boli také známe osobnosti, ako napríklad rečníci a politici Cicero a Seneca a rímsky cisár Marcus Aurelius.

Rečnícke aj filozofické školy pretrvali až do obdobia rímskeho impéria. Aténske filozofické školy zatvoril v roku 529 po Kristovi cisár Justinián, ktorý ich vyhlásil za strediská pohanstva (E. J. Watts, 2008). Systém výchovy a vzdelávania v Aténach v období helenizmu zaznamenal významné zmeny v porovnaní s klasickým systémom aténskej výchovy a vzdelávania. Gymnastické vzdelávanie ustúpilo do úzadia na úkor intelektuálneho, na význame stratila aj efébia, ktorá sa zmenila na akési študentské kluby a spoločenstvá. Výchova a vzdelávanie začali byť prístupné aj pre cudzincov. Záujemcovia o štúdium z Itálie, Ríma a Orientu počtom často prevýšili domácich študentov. Obce si začínajú uplatňovať právo dohľadu nad výchovou a vzdelávaním a chceli mať vplyv pri voľbe *scholarchov* – predstaviteľov jednotlivých filozofických škôl.

Rivalom Atén začala byť v helenistickom období egyptská Alexandria, ktorá sa najmä zásluhou Ptolemaiovcov stala najvýznamnejším kultúrnym a vzdelávacím centrom vtedajšieho sveta. Helenistický Egypt sa zmenil pôsobením gréckej aj rímskej kultúry. Rástla tu miera vzdelanosti, a to predovšetkým vďaka veľkým systémom knižníc, o ktorých fondy sa opierala práca a tvorba vtedajších učencov a básnikov, a prostredníctvom ktorých sa vyučovalo mnohým vedným disciplínám. Uchovávali sa v nich veľké množstvá literárnych pamiatok, preto ich navštevovali ľudia z celého

vtedy známeho sveta. Panovníci si tu vydržiavali veľké osobnosti helenistického sveta.

Prestížnym centrom vzdelávania sa v starovekej Alexandrii stalo *Múseion* (svätyňa Múz), ktoré založil v roku 280 pred Kristom Ptolemaios I., vedľa kráľovského paláca. Bývalo a pracovalo tu veľké množstvo učencov rôznych odborov a tiež básnikov, ktorým celkové zabezpečenie poskytoval štát. K dispozícii mali obrovskú knižnicu (odhaduje sa, že počet pergamenových zvitkov sa pohyboval okolo 500 až 700-tisíc), rôzne prístroje, nemocnicu, botanickú záhradu, zoológickú záhradu, astronomické observatórium. Vyučovala sa tu astronómia, matematika, fyzika a humánne odbory. Výsledky, ktoré boli v *Múseione* dosiahnuté, znamenali v mnohých vedných odboroch prevratné zmeny: vznikla tu Ptolemaiova teória geocentrickej sústavy, Eratostenes ako prvý určil dĺžku obvodu Zeme, Euklides položil základy geometrie, Archimedes vytvoril základy statiky, Hérofilos základy anatómie, ktorá sa už opierala o pitvu, lekár Galenos sa zaslúžil o vznik starovekej medicíny, prebiehali tu mnohé fyzikálne a astronomické pokusy, kategorizácia prírodovedných poznatkov v duchu Aristotelovej filozofie, vznikli tu aj prvé výklady Písma, a to alegorickou metódou. Alexandrijský *Múseion* bol inštitúciou, v ktorej prvýkrát v histórii ľudstva začali vzdelanci **systematicky rozvíjať a triediť vedecké výsledky a písomné práce v jednotlivých vedných oblastiach**. Napríklad Euklides sústredil a utriedil vedecké výsledky svojich predchodcov a vytvoril základ vedeckej systematiky písomných zbierok. Rozvíjala sa tu aj historiografia helenistického Grécka a zberateľstvo rôznych artefaktov, ktoré otvárali cestu k poznávaniu iných krajín. Predstaviteľom helenistickej historiografie v 2. storočí pred Kristom bol Polybios, ktorý napísal dielo *História*, obsahujúce 40 kníh. História a etnografia boli spojené s geografickými dielami – cestopismi a kronikami, ktoré súviseli najmä so strategickými cieľmi v období Alexandra Veľkého. Získaný kultúrno-historický a etnografický materiál obsahoval základné informácie o pôvode jednotlivých národov, ich menách, systéme stravovania, odevoch, obydliach, zvykoch a tiež spôsobe

vládnutia a zákonodarstva. V Grécku sa v tom období rozvinuli viaceré historiografické smery, školy a metódy faktografického výkladu historických udalostí, ktoré postupne nahrádzali starobylé mýty a veštby. Podobné inštitúcie múzejného typu s rozsiahlymi knižnicami vznikli aj v Pergamene<sup>34</sup>, Antiochii a Carihrade. V období najväčšieho rozkvetu alexandrijskej školy sa v nej rozvíjala aj filológia a literárne vedy. Veľmi starostlivo sa študovali pramene a v rámci literatúry vznikla didaktická poézia. V tom období sa uskutočnili aj záverečné úpravy homérskeho eposu. Vznikol tu tiež systém prízvukov a interpunkčných znamienok. Vo filozofii sa rozšíril vplyv novoplatníkov spolu s nábožensko-mystickými náukami, ktoré syntetizovali grécku filozofiu s náboženskými učeniami Východu. V Múseione študoval aj sv. Pavol a prví cirkevní otcovia.

V knižniciach helenistického obdobia sa zhromažďovali dostupné diela vtedajšieho antického sveta, ktoré sa katalogizovali a porovnávali. Zisťovalo sa ich autorstvo, zostavovali sa zoznamy slov, rodili sa prvé výklady a komentáre. Hoci sa zoznamy kníh nezachovali ako celok, rekonštrukciou nájdených zvyškov sa podarilo vytvoriť pravdepodobnú metódu ich klasifikácie. Jej základom bolo rozdelenie na nasledujúce kategórie: rétorika, právo, eposy, tragédie, komédie, poézia, história, medicína, matematika, prírodné vedy a rôzne. Pod každým predmetovým heslom boli abecedne zoradení autori a pri každom mene boli krátke životopisné údaje a zoznam autorových diel po kritickom prehodnotení, z čoho možno dedukovať, že v tom období vznikla aj textová kritika. V prípade alexandrijskej knižnice išlo o prvý knižničný katalóg v dejinách európskej vzdelanosti. Podľa J. Assmana (2001) sa týmto literárna

---

<sup>34</sup> Pergamenská knižnica bola druhou najväčšou knižnicou v období helenizmu. Založil ju Eumenés II. v 2. storočí pred Kristom v snahe vyrovnáť sa Ptolemaiovcom. Zatiaľ sa nenašli žiadne správy o tom, koľko zvitkov obsahovala. Jediná správa hovorí o tom, že v roku 41 pred Kristom Antonius dal z nej odviezť do Alexandrie dvestotisíc zvitkov. Nemeckí archeológovia našli časti tejto knižnice, ktoré poskytujú oporné body na vytvorenie predstavy o podobe starovekej knižnice (W. Ekschmitt, 1974).

tradícia vytrhla z kontextu orálnej tradície polis a zaradila sa do inštitucionálneho rámca helenistickej spoločnosti. Vznikla **kultúra, ktorá sa opierala o texty a ich výklad**, a alexandrijská knižnica sa stala symbolom tejto novej kultúry.

Učitelia filozofie využívali naďalej peripatetickú metódu a vyučovanie malo aj naďalej charakter gréckeho vzdelávania. Ustálil sa obsah vyučovania, čo by sme mohli označiť ako vznik prvých učebných osnov. Alexandrijskí učitelia kodifikovali počet vyučovacích predmetov na sedem, označovali ich ako **sedem slobodných umení**. Literárne umenia – gramatika, rétorika a dialektika tvorili nižší stupeň vzdelávania (neskoršie *studium formale, trivium*). Matematické disciplíny – aritmetika, geometria, astronómia a múzika tvorili vyšší stupeň vzdelávania (neskoršie *studium reale, kvadrivium*). Tento systém bol na sklonku antiky hlbšie rozpracovaný a v stredoveku tvoril základy vzdelávania. Alexandrijské Múseion pretrvalo až do islamskej invázie v roku 641 po Kristovi, keď bola pravdepodobne zničená aj slávna knižnica. Jej poklady vraj vydržali šiest mesiacov na vykurovanie alexandrijských verejných kúpeľov.

Vývoju a komparácii života a s ním spätého systému edukácie v Aténach a Alexandrii v období neskorkej antiky (2. až 6. storočie po Kristovi) sa podrobne venuje E. J. Watts vo svojej publikácii *City and School in Late Antique Athens and Alexandria*. Ide o obdobie, keď sa začína výraznejším spôsobom šíriť kresťanské učenie. Pre kresťanov podľa E. J. Wattsa (2008) vznikol problém, ktorý spočíval v konflikte medzi náboženskými prvkami obsahu klasického vzdelania a ich vlastnou vierou (bližšie v 6. kap.). Väčšina z nich však využívala univerzálne klasické vzdelávanie, lebo iné v tom období nebolo ani možné. Keďže medzi Aténami a Alexandriou boli veľké ekonomické a sociálne rozdiely, rozdielne boli aj inštitúcie vzdelávania a kurikulum, ktoré sa v nich poskytovali.

Atény boli v období neskorkej antiky chudobným mestom so slabou rozvinutým priemyslom, okrem škôl. Výchova a vzdelávanie boli veľmi dôležitou súčasťou života mesta a pohanskí učitelia

... alexandrijskí učitelia kodifikovali počet vyučovacích predmetov na sedem, označovali ich ako sedem slobodných umení. Literárne umenia gramatika, rétorika a dialektika tvorili nižší stupeň vzdelávania (neskoršie studium formale, trivium). Matematické disciplíny – aritmetika, geometria, astronómia a múzika tvorili vyšší stupeň vzdelávania (neskoršie studium reale, kvadrivium). Tento systém bol na sklonku antiky hlbšie rozpracovaný a v stredoveku tvoril základy vzdelávania... (s.253)



mali veľkú mieru slobody v zostavovaní kurikula. Vyššie školy a ich predstavitelia často spolupracovali s predstaviteľmi mesta a vedeli si presadiť svoje záujmy. S takouto podporou dokázali pohanskí učitelia ochrániť tradičné náboženské prvky kurikula. Aténske školy sa neadaptovali na politické a náboženské zmeny (vznik kresťanstva), ktoré nastali v tom období v celej Rímskej ríši. Najlepší učitelia podľahli politickej kontrole a aténske školy boli definitívne zatvorené v roku 529.

Oproti tomu Alexandria bola bohaté mesto, ktoré sa rýchlo rozvíjalo, edukácia však zohrávala len nepatrnú úlohu v jeho živote. Situácia v oblasti výchovy a vzdelávania tu bola komplikovaná. Vyššie školy mali blízke kontakty s kresťanskou komunitou v meste. Počnúc 2. storočím veľa pohanských učiteľov vyučovalo študentov, ktorí sa hlásili ku kresťanstvu. Kresťanská komunita mala významný vplyv na pohanských učiteľov. Keď sa táto komunita v Alexandrii stala určujúca a získala mocenský lokálny vplyv, vzťahy sa zmenili. Neformálne kontakty boli nahradené určitým odstupom. Vyššie školy a obsah vzdelávania v nich však nebol nikdy oficiálne zakázaný. Podľa E. J. Watta (2008) sociálne a náboženské rozdiely medzi týmito dvomi mestami boli jedným z faktorov pokračovania vo vyššom vzdelávaní v Alexandrii a jeho zákazu v Aténach. Najdôležitejším faktorom podľa neho boli učitelia a študenti.

#### ***Exkurz: Alexandrijská knižnica***

*Alexandrijská knižnica<sup>35</sup> bola najväčšou a najslávnejšou starovekou knižnicou. Zriadil ju okolo roku 305 pred Kristom Ptole-*

---

<sup>35</sup> Alexandrijská knižnica patriaca k Múseionu nebola jedinou knižnicou, ktorú po sebe zanechal Ptolemaios I. a Demetrios. Existovala ešte tzv. chrámová knižnica v chráme Serapida, ktorá bola akosi pobočkou knižnice v Múseione. Bola pravdepodobne prístupná všetkým občanom, a nielen kráľom podporovaným učencom. Boli v nej uložené kópie z alexandrijskej knižnice, prípadne prebytočné zvitky. Knižnica bola v roku 391 zničená. Archeológom sa podarilo objaviť zvyšky Serapidovho chrámu.

*maios I. na podnet Demetria z Faléru, ktorý bol učencom na jeho dvore a mal na starosti univerzitu a neskôr aj knižnicu. Úlohou alexandrijskej knižnice bolo zhromaždiť knihy všetkých národov na Zemi. Fondy alexandrijskej knižnice obsahovali v podstate celú grécky písanú spisbu, grécke preklady egyptskej literatúry a iných starovekých kultúr. V období vlády Julia Caesara obsahoval fond knižnice okolo sedemstotisíc zvitkov. Hromadenie kníh nebolo vždy legálne, pretože zdrojom akvizície boli všetky knihy, ktoré sa ocitli na území mesta. Každý návštevník, ktorý vstúpil do Alexandrie, musel ukázať knihy, ktoré niesol so sebou. Ak sa medzi jeho knihami objavila taká, ktorá ešte nebola v knižničnom fonde, knihu majiteľovi odobrali, dostal len jej opis a originál putoval do knižnice. Začiatkom nášho letopočtu knižnica zanikla, nie je úplne jasné, z akých príčin. Najpravdepodobnejšou verziou je, že vyhorela v roku 47 pred Kristom pri požiari, ktorý založil Julius Caesar. Koncom 4. storočia po Kristovi ju počas náboženských nepokojov úplne zničilo cisárske vojsko. Niektoré pramene uvádzajú, že bola znova vystavená a v svojej činnosti pokračovala až do roku 641, keď Alexandriu dobyli Arabi. Nepoznáme presne miesto, kde sa nachádzala. Obnovu slávnej alexandrijskej knižnice navrhol až v roku 1972 egyptský historik Mustafa El-Abbadí. Návrh na realizáciu tohto projektu podal v roku 1987 prezident Egyptskej arabskej republiky Husní Mubarak. S jej výstavbou sa začalo v roku 1995. Pokusne bola otvorená 1. novembra 2001, keď sa mali overiť jej počítačové a audiovizuálne technológie, oddelenie pre nevidiacich, študovne a konferenčné sály. Oficiálne bola otvorená na Svetový deň knihy, 23. apríla 2002. Modernú budovu alexandrijskej knižnice navrhli nórski architekti. Má tvar kruhu v znamení egyptského boha Slnka – Ra a symboly vryté do vonkajšej fasády znázorňujú slová vo všetkých jazykoch sveta. Je jednou z najmodernejších knižníc sveta, ktorá poskytuje aj najmodernejšie knižnično-informačné služby. Fondy, ktoré majú dosiahnuť až 8 miliónov knižničných jednotiek, budú prednostne zamerané na všetky kultúry, ktoré vznikali, vyvíjali sa a zanikali*



*v pásme neobyčajne priaznivom pre ľudskú kultúru a vzdelávanie v krajinách v okolí Stredozemného mora.*

### **Plutarchos (asi 45 – 50 až 120 – 127 po Kristovi)**

Na tradíciu helenizmu nadviazal Plutarchos, grécky filozof, spisovateľ, historik a autor moralistických diel. Narodil sa v Chaironei, kde prežil aj väčšinu svojho života. Získal kvalitné vzdelanie v Aténach a v egyptskej Alexandrii. Veľa cestoval – navštívil Egypt, Malú Áziu, Rím. Získal čestné občianstvo Atén a udržiaval úzke kontakty s delfskou veštiarňou, najdôležitejším kultovým strediskom helénskeho obdobia. Stal sa členom delfského kňazského kolégia, neskôr jedným z dvoch najvyšších delfských kňazov. Cisár Traján mu udelil titul konzula a neskôr ho cisár Hadrián menoval za protektora Achaie.<sup>36</sup> Zo svojich ciest sa rád vracal do rodnej Chaironeie, kde sa natrvalo usadil a založil vlastnú chaironeiskú školu. Venoval sa tiež literárnej činnosti a jeho dielo je mimoriadne bohaté. Tvorí ho okolo dvestopäťdesiat spisov, z ktorých sa zachovalo menej ako polovica. Jeho škola ho prežila asi o sto rokov.

Jeho najznámejším dielom boli *Životopisy slávnych Grékov a Rimanov* (originálny názov je *Bioi paralléloi* – Súbežné životopisy), ktoré sa stali vo svojej dobe bestsellerom a sú populárne až dodnes.<sup>37</sup> V knihe opísal dvadsaťdva dvojíc, tzv. paralelných životopisov slávnych historických postáv gréckych a rímskych dejín, prostredníctvom ktorých zachytil históriu antického sveta od 5. storočia pred Kristom až do 1. storočia po Kristovi. Začal ich písať údajne na podnet svojich priateľov, no túto činnosť si veľmi obľúbil. Prostredníctvom týchto životopisov a v zmysle svojho politického presvedčenia o nevyhnutnej historickej súčinnosti

---

<sup>36</sup> Grécko sa stalo v roku 146 pred Kristom súčasťou rímskeho impéria, a to ako provincia Achaia a Plutarchos sa stal na sklonku svojho života jej miestodržiteľom.

<sup>37</sup> V slovenskom preklade vyšli v dvoch dieloch v roku 2008.

Grékov a Rimanov poukázal na rovnocenný podiel obidvoch národov na budovaní antickej spoločnosti. Cieľom Plutarcha bolo, aby prostredníctvom životopisov slávnych Grékov pripomenul Rimanom grécke prvenstvo v antickej civilizácii a zároveň aby prostredníctvom životopisov slávnych Rimanov pripomenul Grékom, že Rimanov nemožno považovať za barbarov. Životopisy významných osobností mali byť podľa ich autora poučením pre správanie ľudí. Mali veľký význam aj v neskoršom období a čerпали z nich mnohí starokresťanskí grécki spisovatelia (Bazil Veľký), Rimania (Marcus Aurelius, Julián Apostata), myslitelia a spisovatelia renesančnej doby (Erasmus Rotterdamský, Melanchton, Komenský), politici a vojvodcovia (Napoleon), filozofi (Machiavelli, Rousseau, Nietzsche), básnici a dramatici (Shakespeare, Goethe, Schiller, Rolland). V tomto diele nachádzame aj viaceré pedagogické informácie a myšlienky o výchove. Najcitovanejšou je časť, ktorá je venovaná spartskému zákonodarcovi Lykurgovi a opisuje podrobnosti o výchove a vzdelávaní v Sparte. Informácie o charaktere výchovy a vzdelávania v Aténach sa dozvieme v časti, ktorá je venovaná Aténčanovi Solónovi.

Klasickým a najznámejším Plutarchovým pedagogickým spisom je dielo *O výchove detí*. Hoci existujú isté pochybnosti o tom, či je to autentické dielo samotného Plutarcha, do ktorého boli pri neskorších opisoch vložené myšlienky jeho žiakov, alebo ide o dielo niektorého z jeho žiakov, podľa M. Cipra (2003) ide o vynikajúce dielo, ktoré v mnohom odhaľuje podstatu výchovy, poukazuje na jeho talent a ušľachtilú povahu. Skladá sa z dvadsiatich krátkych kapitol. Autor v ňom uvažuje, ako treba deti viesť k dobrým mravom; požaduje, aby matky samy kojili a krmili svoje deti; vyzdvihuje filozofiu ako vzdelávací predmet, ktorý je jediným liekom proti chorobám a bolestiam duše; zdôrazňuje význam telocviku pre zdravé telo v mladosti a v starobe; varuje pred tvrdými trestami a pred preťažovaním detí; nabáda na vládnuosť a príjemnosť v reči a odhovára od neslušných rečí; venuje sa aj problému pederastie; odporúča otcom, aby dospievajúcim synom nenechávali až príliš

veľa voľnosti a aby ich chránili pred zlou spoločnosťou; tiež odporúča, aby otcovia neboli príliš tvrdí a prísni voči synom a pri miernejších previneniach aby boli zhovievaví a spomenuli si, že aj oni boli mladí. V záverečnej úvahe možno identifikovať hlavnú Plutarchovu metódu – metódu príkladu: „Otcovia musia byť sami pre svojich synov predovšetkým žiarivým príkladom tým, že sa ničím neprevinia, ale vždy budú konať, ako sa patrí, aby sa synovia mohli pozerieť na ich život akoby do zrkadla a odvrátili sa od zlých skutkov a rečí. Tí, ktorí svojich synov kárajú za previnenia, ktorých sa sami dopúšťajú, si neuvedomujú, že namiesto svojich synov obžalávajú samých seba“ (Plutarchos, 1987, s. 229).

Podľa M. Cipra (2003) Plutarchov význam pre dejiny pedagogického myslenia nespočíva len v tom, že sa mu pripisuje autorstvo cenného spisu *O výchove detí*, ale v tom, že celý svoj život zasvätil náučno-výchovnej literárnej a školskej činnosti. Jeho životopisy sú veľkolepou učebnicou morálky, ktorá je založená na najúčinnjšom výchovnom prostriedku, metóde príkladu, a to nie vymysleného, ale autentického, ktorý odráža historickú realitu. Je autorom súboru úvah a dialógov na rozličné témy s ťažiskom v etickej oblasti, ktorý sa označuje *Éthica* (napríklad O zvedavosti, O počúvaní, O duševnom pokoji, O láske). Celé jeho dielo má výchovný, náučný a popularizačný charakter.

Plutarchos bol iným typom učenca, ako boli filozofi a rečníci v predchádzajúcom období. V období, v ktorom žil, sa integrovala grécka kultúra s kultúrami východných národov a vplyv začala mať aj rímska kultúra. Plutarchos býva niekedy porovnávaný s veľkými filozofmi, čo ho odsúva na vedľajšiu koľaj a do pozície popularizujúceho eklektika. Podľa M. Cipra (2003) ide v prípade Plutarcha o talent iného druhu a osobnosť všestranného učenca, akého daná doba práve potrebovala. Integračný proces jednotlivých kultúr zákonite viedol k nutnosti zjednotenia vtedajšieho myslenia a poznania, preto považuje Plutarcha za učenca so schopnosťou robiť syntézy, čo bolo v danej dobe potrebné vzhľadom na rozmanitosť poznania. Okrem toho žil v čase (narodil sa asi dvadsať rokov po

Kristovom ukrižovaní), keď apoštol Pavol zakladal prvé kresťanské osady v Efeze, Miléte, Soluni, Aténach, Korinte a na Kréte. Pravdepodobne už poznal kresťanské náboženstvo a myslenie a je možné, že jeho prakticko-morálne dielo ovplyvnila nová myšlienková atmosféra, ktorá už nekládla taký dôraz na intelekt, ale skôr na morálku a praktický život. Jeho dielo našlo pozitívnu odozvu u niektorých cirkevných otcov (napríklad Bazil Veľký). Plutarchos sa vyznačoval veľmi ušľachtilou povahou a bol príkladom svojmu okoliu, čo dokázal aj v ťažkých životných situáciách, keď bol oporou pre iných (zomreli mu tri deti). Jeho život a dielo tvoria jednotu, ktorá potvrdzuje, že základom pedagógovho úspešného pôsobenia je jednoduché pravidlo: Dobre vychováva ten, kto dobre žije.

**Ukážka č. 6 *Plutarchov názor na výchovu?* (Plutarchos: O lásce a přátelství, s. 218)**

Ja tvrdím (aj keď sa moje tvrdenie podobná skôr veštbe ako pripomienke), že len dobrá výchova a riadne vzdelanie je to hlavné, začiatok, stred aj koniec a že tieto dve veci vedú priamo k cnosti a blaženosti. Ostatné dobré sú totiž pozemské, nepatrné a nestojí za to, aby sa o ne človek usiloval. Ušľachtilý pôvod je síce krásny, ale to je dobro predkov. Bohatstvo je hodnotné, je to však dar Šťasteny, ktorá je často odňatá tým, ktorí ju mali, a priniesla ho tým, ktorí v ňu dúfali. Veľké bohatstvo je cieľom tých, ktorí sa chcú zmocniť cudzích mešcov, všetkých domácich zlodějov a udavačov a najhoršie je, že ho vlastní tí najväčší darebáci. Sláva je hodná úcty, avšak je nestála. Krása je žiaduca, avšak má krátke trvanie. Zdravie je drahocenné, ale sa ľahko mení. Sila je hodná závidi, ale choroba a staroba ju ľahko premôžu. Ak je niekto hrdý na svoju telesnú silu, nech si uvedomí, že je vo veľkom omyle. Veď aká malá je sila človeka v porovnaní so silou iných živých tvorov, napríklad slonov, býkov a levov.

Zo všetkého, čo je v nás, jedine vzdelanie je nesmrteľné a božské. V ľudskej prirodzenosti sú najvýznamnejšie dve veci: rozum a reč. Rozum vládne reči, reč je podriadená rozumu, ktorý šťastena nepremôže, udavačstvo neodníme, choroba nezničí, staroba nezmrzačí. Rozum jediný starnutím mladne a čas, ktorý všetko ostatné odníma, pridáva starobe na skúsenosti. Aj vojna, ktorá ako divoký prúd všetko strháva a všetko odnáša, nie je schopná ulúpiť jediná vec, vzdelanie.

Podľa H. I. Marroua (1969) helenistické myslenie považovalo za najvyššiu hodnotu človeka. To sa odrazilo aj v systéme výchovy a vzdelávania, v ktorom bol človek centrom všetkých hodnôt. Človek slobodný, bez ohraničení, ktorého *paideia* sprevádzala do *humanitas*. Zistil, že rozpadom pevnej polis ho opustili aj bohovia, ktorých si dovtedy uctieval. Oslobodením samého seba začal vnímať svet inak – ako bezhraničný. Začal hľadať niečo, čo by mu poskytovalo istotu a ukazovalo ako žiť. Nenašiel iné východisko, ako uzatvoriť sa vo vlastnej istote seba samého. Človek žil a umieral, aby uskutočnil ideál, ktorý bol zmyslom jeho existencie – *areté*, ktorá nie je abstraktná, ale viaže sa ku konkrétnemu človekovi. Areté je dominantný a výlučný koncept gréckeho chápania edukácie, je sebavyjadrením a sebarealizáciou človeka v zmysle dosiahnutia ľudskej dokonalosti. Gréci boli podľa P. R. Cola (1931) prví, kto vyriešil spor medzi ľudskou slobodou a povinnosťou.

Grécka antika priviedla rozvoj ľudského myslenia až do štádia **vzniku teórie** ako takej a tiež **pedagogickej teórie**. Vyprofilovali sa v nej aj **prvé organizované a inštitucionalizované systémy výchovy a vzdelávania**. Mala tiež výrazný **občiansky aspekt**. Podľa H. I. Marroua (1969), obdivovateľa antickej edukácie, celú európsku tradíciu splodila antika a neskôr rímsky duch. Helenistická civilizácia dala tejto tradícii definitívnu podobu a helenistická výchova a vzdelávanie je jej syntézou a symbolom. Edukácií v gréckej antike mnohí vytýkajú, že pripisovala malý význam rodine a diskriminovala ženy. Bolo to až kresťanstvo, ktoré naznačilo „nové, originálne východisko z labyrintu antického myšlienkového dedičstva a rozporov otrokárskeho systému“ (M. Cipro, 2003, s. 109).

## 4. PEDAGOGICKÉ MYSLENIE V IZRAELI

Izraeliti, neskôr Židia, žili v priestore starého Orientu a podľa F. P. Gravesa (1913) si zasluhujú zvláštnu pozornosť, pretože ich história trvala dlhšie ako história okolitých kultúr. G. Compayre – W. H. Payne (2003, s. 6) o výchove v Izraeli uvádzajú, „že ak nejakí ľudia demonštrovali silu edukácie, tak to boli ľudia Izraela“.

Starodávne tradície izraelského ľudu a náboženské úvahy o jeho pôvode, vyvolení a poslaní nachádzame v súbore kníh s názvom *Biblia*. Grécke slovo *ta biblía* (knižičky, spisy) poukazuje na to, že ide o zbierku samostatných spisov rôznych literárnych foriem a obsahovej náplne. Postupom času sa termínom *Biblia* označovala zbierka ako celok. V tomto význame sa dnes používa takmer vo všetkých jazykoch. Biblické knihy Starého zákona<sup>1</sup> i Nového zákona vznikali viac ako tisíc rokov a majú bohatú históriu. *Biblia* je súborom spisov rôznorodého charakteru: nájdeme v nej historické rozpravy, texty zákonov a kultových predpisov, básnické zbierky, reči a kázne náboženského obsahu, modlitby a piesne, múdroslovné výroky, apokalyptické výjavy, zbierky listov a pod.

Zaujímavé je datovanie *Biblie* v porovnaní s Homérovými eposmi. Jedna z najdôležitejších udalostí Starého zákona – odchod Izraelitov z Egypta, je zároveň prvou udalosťou, ktorá sa dá presnejšie datovať. Je datovaná asi do 12. storočia pred Kristom, čo je obdobie Homérových eposov o dobývaní Tróje. Najstaršie z biblických

---

<sup>1</sup> Názvom *Starý zákon* sa v kresťanskej terminológii označuje zbierka biblických spisov, ktorú Židia tradične nazývajú „Zákon, proroci a spisy“ a v dnešných časoch aj neologizmom *Tanak* (Tanak), ktorý je utvorený z prvých písmen tradičného názvu v hebrejčine: *Tóra* – Zákon, *Nebiim* – Proroci, *Ketubim* – Spisy, a označuje sa TNK (J. Heriban, 1997, s. 19).

kníh vznikli asi v 9. storočí pred Kristom, približne v období vzniku Iliady a Odysey. V 6. storočí, keď Židia prvýkrát zhromaždili staré spisy a položili tak základ celej Biblie, v gréckych Aténach sa Homérove spisy stali posvätnou knihou Grékov. Napriek tomu ide o dva úplne rozdielne svety. Podľa B. Kudláčovej (2003) rozdielnosť sa týka najmä predstavy boha, chápania vzťahu boha a človeka a vzťahu človeka k iným a k svetu.

Ak si všimneme aj ďalšie časové údaje, v ktorých sa odohrávajú významné historické udalosti v tom období, narazíme na pozoruhodný fakt: dejinnému obratu v Grécku, ktorý je reprezentovaný vznikom filozofie a vedy vôbec a v židovskom národe, ktorý reprezentujú významní proroci (Jeremiáš okolo roku 600 v Jeruzaleme; Ezechiel okolo roku 580 v Babylone), zodpovedajú aj dejinné obraty podobného dosahu v Indii a Číne. V Číne v tom období pôsobil Lao-c' (asi 600 – 517 pred Kristom) a bezprostredne po ňom začal pôsobiť Konfucius, v Indii v tej istej dobe vystúpil zakladateľ džinizmu Mahávira (asi 599 – 527 pred Kristom), Budha (asi 563 – 483 pred Kristom) a ďalšie osobnosti. Skutočnosť, že ľudský duch spôsobil na rôznych miestach zemegule vo viacerých, voči sebe uzavretých kultúrnych okruhoch taký výrazný krok vpred a prostredníctvom spomínaných osobností dospel k mnohému podobnému, je pre nás práve taká úžasná ako nevysvetliteľná. Nemecký filozof K. Jaspers nazval toto obdobie osou svetových dejín (axiálny vek).

Starý zákon vznikol z dejín izraelského národa a zároveň je prameňom, z ktorého sa dozvedáme o priebehu a súvislostiach týchto dejín. M. Eliade (1995, s. 148) označil náboženstvo Izraela „za náboženstvo knihy“. Ďalším zdrojom poznania dejín Izraela sú mimoizraelské pramene – egyptské, chetitské, babylonské a asýrske texty, ktoré umožňujú nahliadnuť do dejín Blízkeho východu, kde sa dejiny Izraela odohrávali. Poznatky o dejinách Izraela dopĺňajú archeologické nálezy. Na konci 20. storočia už pre mnohých bádateľov nebol pre rekonštrukciu dejín Izraela rozhodujúci príbeh Izraela, vychádzajúci z kníh Starého zákona, ale svojbytná tvár de-

jinnej reality, ktorá začala vznikať z historicky spracovaných dát (M. Prudký, 2003). Rozvoj biblickej archeológie v 20. storočí spôsobil, že úlohou tejto vedy už nie je poskytovať dôkazový materiál o pravdivosti biblických tradícií, ale vytvoriť samostatný obraz o dejinách Izraela.

Periodizáciu dejín Izraelského národa uvádza U. Struppeová (1998). Ide o tri obdobia:

1. do vzniku kráľovstva: Izrael ako kmeňová spoločnosť v starom orientálnom svete (1250 – 1020 pred Kristom),
2. obdobie kráľovstva: monarchia v Izraeli, Severná a Južná ríša (asi 1020 – 586 pred Kristom),
3. po zániku kráľovstva: Izrael ako provincia cudzích mocností (586 – 63 pred Kristom).

Izrael bol jedným z mnohých národov a štátov starého Blízkeho východu. Nikdy nebol politickou veľmocou a nemal žiadny mocenský vplyv na svoje okolie. Jeho politické dejiny sa začali odvíjať od politickej situácie, ktorá sa vytvorila okolo roku 1300 pred Kristom, keď Babylonskú ríšu úplne vyplienili Chetiti, čo napomohlo vzniku nových štátov Edomu, Moábu, Amonu, Aramu a Izraela. Tieto štáty neprežili nový nástup Egypta a Novobabylonskej ríše. Izrael vďaka za svoje prežitie svojmu náboženstvu: náboženské skúsenosti a ich interpretácia urobili z malého semitského národa Izrael.

Územie dnešného Izraela a Jordánska, ktoré bolo dejiskom biblických dejín, sa nazýva Palestína.<sup>2</sup> Zaberalo strednú časť tzv. Úrodného polmesiaca, kde sa križovali dôležité dopravné cesty a úrodnosť zabezpečovali rieky Tigris a Eufrat. Náboženstvo a spoločnosť v starom Oriente boli v úzkom vzťahu, čo možno vidieť na dvoch susedných kultúrach – Egypte a Mezopotámii a ich náboženstvách. Chrámy slúžili na oslavu bohov a zároveň boli hospodárskymi komplexmi. Egypt je príkladom, keď sa pozemský

---

<sup>2</sup> Názov Palestína je gréckou formou pôvodného aramejského slova, ktoré označovalo územie osídlené Filištíncami v prímorskej rovine.



kráľ – faraón stotožňoval s bohom a bol považovaný za syna boha. V Palestíne bol ako najvyšší boh uctievaný *El* (ľudový názov bol *Is – ra – El*). Popri ňom existovalo viacero typov bohov – *Bálov*, ktorých kult sa spájal s určitým miestom. Názov Izrael sa prvýkrát vyskytol v stéle faraóna *Merenptaha* (1219 pred Kristom). Izrael sa tam objavuje spolu s označením ľud. Archeologický výskum povrchu lokalizuje územie osídlené obyvateľstvom Izraela do strednej časti Palestíny. Podľa U. Struppeovej (1998) je Izrael historicky potvrdený ako národ v strednej Palestíne koncom 13. storočia pred Kristom.

System a obsah výchovy a vzdelávania v Izraeli podľa A. Lemaira (1992) veľmi úzko súvisel so zmenami v politickej histórii tohto národa. Podobne ako v iných kultúrach, edukácia nebola rovnako prístupná pre všetky vrstvy obyvateľstva. Rozdiely spôsobilo aj to, či obyvatelia žili na vlastnom hospodárstve, v malej dedinke alebo v Jeruzaleme, a tiež to, či išlo o palestínskych Židov alebo o Židov v diaspore. Len porozumenie historickému, politickému a sociologickému kontextu tohto národa môže pomôcť pochopiť systém jeho edukácie. Vplyv naň mala aj výchova a vzdelávanie v okolitých krajinách: v Mezopotámii, Egypte a neskôr v Grécku. Napríklad jedným zo zdrojov biblickej knihy *Príslovia* je egyptská kniha *Učenie Amenhotepa* (A. Lemaire, 1992; I. Ruisel, 2005) a dve malé *Transjordánske zbierky* (A. Lemaire, 1992). V období exilu mnohí Židia absolvovali aramejské vzdelanie v Babylone. Začiatkom 2. storočia pred Kristom možno sledovať silný vplyv helenistickej výchovy a vzdelávania.

#### 4.1 Obdobie do vzniku kráľovstva (asi do 1020 pred Kristom)

Podľa R. Rendtorffa (1996) zo starozákonných textov nie je možné rekonštruovať súvislý obraz dejín Izraela pred usadením v Kanaáne. Rekonštrukcii tohto obdobia napomáhajú skôr novšie skúmania mimoizraelských tradícií. Biblická tradícia považuje

za otca kmeňa patriarchu Abraháma, z ktorého vznikol izraelský národ. Boh ho povolal nasledujúcimi slovami: „Odíd' zo svojej krajiny, od svojho príbuzenstva a zo svojho otcovského domu do krajiny, ktorú ti ukážem. Urobím z teba veľký národ, požehnám ťa a preslávim tvoje meno a ty budeš požehnaním. Požehnám tých, čo ťa budú žehnať, a prekľajem tých, čo ťa budú preklínať! V tebe budú požehnané všetky pokolenia zeme!“ (Gn 12, 1 – 3) Abrahámovo otcovstvo však nie je vedeckým popisom etnografického vývoja kmeňa, ale má náboženský charakter. Abrahám je prvým veriacim a tým aj náboženským otcom kmeňa. Obdobie Abraháma a jeho povolanie môžeme z historického hľadiska zaradiť na prelom 19. a 18. storočia pred Kristom (D. Duka, 1992). Boh s Abrahámom uzavrel zmluvu, ktorú obnovoval s jeho potomkami. Abrahám opustil svoje rodisko – chaldejský Ur, pretože Boh mu prisľúbil nové územie a rozmnoženie rodu. Jeho vnuk Jakub dostal meno *Izrael* (Gn 32, 29) a mal dvanásť synov. V 16. storočí pred Kristom sa Izraeliti dostali do Egypta, kde sa z nich stal veľký národ a začalo vznikať vlastné náboženstvo Izraela. Mojžišovi sa zjavil Boh – *Jahve*, ktorý ho poveril úlohou vyslobodiť Izraelitov z Egypta a viesť ich do zasľúbenej zeme. Následne sa stal vodcom Izraela na ceste za vyslobodením z egyptského otroctva, ktoré trvalo vyše štyristo rokov. Počas putovania púšťou sa Mojžiš na hore Sinaj stal sprostredkovateľom zmluvy s Jahvem a tým aj zákonodarcom izraelského národa. Tento moment možno považovať za zrodenie mocenského aj náboženského kultu Izraela – bola zhotovená archa zmluvy, svätostánok, zriadený úrad kňaza, slávená prvá obeta, zjavené Desatoro prikázaní (Dekalóg). Pod Mojžišovým vedením prišiel ľud k prahu zasľúbenej zeme, kde Mojžiš ustanovil svojho nástupcu Jozueho. Až Jozue priviedol Izraelitov do Kanaánu. Izrael v tom období ešte nemal hlavné mesto a ani centrálné vedenie. Obsadenie územia Kanaánu prebehlo v dvoch vlnách v 14. a 13. storočí. Izraelské kmene vytvorili náboženskú kmeňovú konfederáciu so strediskom v *Šilo*, kde bola svätyňa. Tam sa zhromažďovali pri dôležitých politických a náboženských udalostiach. Veľkňaz

mal značnú autoritu, ale nevykonával politickú funkciu. Abrahámom začali tzv. *dejiny patriarchov*. Obdobie patriarchov vystriedalo *obdobie sudcov*, ktoré trvalo asi dvesto rokov. Sudcovia boli vedúcimi osobnosťami v národe, boli jednak duchovnými vodcami a jednak vykonávali právo.

Už od čias Mojžiša (asi 1500 pred Kristom) mali Židia svoj vlastný etický systém v podobe náboženských a mravných prikázaní – *Dekalóg* (Desať slov).<sup>3</sup> Tieto prikázania sa najskôr odovzdávali orálne a neskôr boli písomne fixované v *Tóre* (Zákony) a interpretované v *Talmude*.<sup>4</sup> Dekalóg bol normou pre život Izraelitov, v ktorom sa spájal náboženský a etický rozmer. Slúžil na ochranu prirodzených a náboženských hodnôt. Bol darovaný Izraelu prostredníctvom Mojžiša na hore Sinaj ako základná norma pre vzťah človeka k Bohu a k iným ľuďom. Začína historickým prológom, v ktorom sa Boh predstavil človekovi zjavením svojho mena. V elohistickej tradícii je zjavenie mena a predstavenie Boha vyjadrené slovami: „*Ja som Pán, tvoj Boh, ktorý ťa vyviedol z egyptskej krajiny, z domu otroctva.*“ (Ex 20, 1 – 2) V deuteronomistickej tradícii je zjavenie mena vyjadrené tými istými slovami (Dt 5, 5 – 6). Z tejto vety je zrejmé, že prikázania nie sú tým prvým, na čom Bohu záleží. Skôr, než vyslovil prikázania, vyviedol svoj ľud z egyptského otroctva na slobodu, aby mu na hore Sinaj poskytol spoločenskú normu, ktorá mu mala pomôcť v tejto slobode žiť.

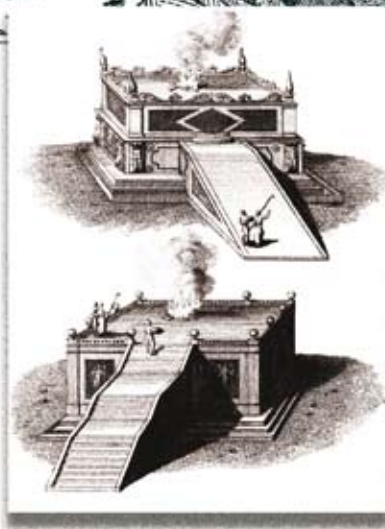
Dekalóg tvorí desať prikázaní. Prvé tri prikázania určujú vzťah človeka k Bohu, čo zodpovedá vertikálite človeka a jeho konečnému cieľu v biblickom chápaní. Ich rešpektovanie je základom

<sup>3</sup> Dekalóg má dve tradície: staršiu tradíciu (elohistickú) zachováva Exodus 20, 2 – 17 a novšiu (deuteronomistickú) zaznamenáva Deuteronomium 5, 6 – 21. Ide o dve rozličné podoby tradície.

<sup>4</sup> *Talmud* (hebr. učenie) je zbierka zákonov a pravidiel náboženského kultu postbiblickej judaistickej tradície vydaná v písomnej forme v dvoch vrstvách: staršia *mišna* (135 – 200 po Kristovi) komentuje Tóru, mladšia *gemara* (pred rokom 600 po Kristovi) komentuje mišnu. Podľa obsahu sa delí na *halachu* (presné zákony, ustanovenia, predpisy a normy) a *haggadu* (poučné príbehy a legendy).



... už od čias Mojžiša (asi 1500 pred Kristom) mali Židia svoj vlastný etický systém v podobe náboženských a mravných príkazaní – Dekalóg (Desať slov). Tieto príkázania sa najskôr odovzdávali orálne a neskôr boli písomne fixované v Tóre (Zákon) a interpretované v Talmude... (s.267)



budovania správnych relácií voči iným ľuďom a voči svetu, teda pre horizontálny rozmer človeka. Tento ľudský rozmer je upravený prostredníctvom zvyšných siedmich prikázaní. Dekalóg obsahuje zákazy a príkazy pre oblasť kultu a medziľudských vzťahov. Pre Izraelitov bol súhrnom základných predpisov, všetko ostatné bolo len jeho rozvíjaním. Verili, že ak budú tieto zákony dodržiavať, Boh bude prítomný uprostred ich národa.

Na rozdiel od okolitých národov mali Židia zakázané zabíjať novorodencov s postihnutím. Tento zákaz vychádzal zo spomínaného Dekalógu. V oboch jeho tradíciách nachádzame striktnú formuláciu vyjadrenú imperatívom: „*Nezabiješ!*“ (B. Kudláčová, 2008b, 2009) Samo postihnutie, prípadne choroba, boli v židovskom myslení zväčša považované za trest Boha za hriechy človeka. V istom zmysle ako potupa a boli chápané negatívne. Zrejme to vyplývalo z veľkej úcty a bezvýhradnej oddanosti voči Bohu, čo viedlo k pripisovaniu zodpovednosti Bohu aj za to, za čo nemohol byť zodpovedný.<sup>5</sup> Človek v hebrejskom myslení je obrazom Boha ako celok. Židovské myslenie nepozná dualizmus duše a tela typický pre antiku (C. Tresmontant, 1998). Boh stvoril človeka ako konkrétne bytie v telesno-duchovnej podstate – osobu, ktorá sa odlišuje od ostatného stvorenia a zvierat rozumom a slobodnou vôľou. To bolo základom dôstojnosti každého ľudského jedinca, z čoho vyplynulo, že postihnutie neznižuje hodnotu človeka ako takého.

---

<sup>5</sup> Úvahy o tom, či choroba je naozaj Božím trestom a hnevom, nájdeme už v niektorých knihách Starého zákona. Napr. *Elihu* vo svojej reči v knihe *Jób* odmieta teóriu o Božom treste za hriechy. Trpiacemu Jóbovi objasňuje, že „Boh nerobí zlo“ (Jób 34, 12) a neoslobodí ho z utrpenia, utrpenie mu však môže pomôcť lepšie spoznať Boha a prehodnotiť svoj život.

## Výchova a vzdelávanie v období do vzniku kráľovstva

Primárnym a najdôležitejším priestorom na výchovu a vzdelávanie v izraelskom národe bola rodina. Rodina nebola len základom sociálneho a politického usporiadania, ale aj kultovým spoločenstvom a miestom uctievania Boha. Domov bol pre Židov *mikdaš me'at* – malou svätyňou. Rodičia rozprávali svojim deťom a vnukom o náboženských zážitkoch svojich predkov. Primárnym cieľom výchovy bolo pomôcť deťom, aby sa stali múdrymi ľuďmi. Rodičia niesli nenahraditeľnú zodpovednosť za výchovu, pričom jej hlavným nositeľom bol otec. Práve on bol strážcom tradície a odovzdával učenie Tóry. Rodina v hebrejčine je podľa toho výstižne nazvaná *bet av* – otcov dom (Gn 24, 38).

Prvý iniciačný obrad v židovskej rodine sa u chlapcov vykonával krátko po narodení: chlapci boli na ôsmy deň obrezaní (Gn 17, 10 – 14). Obriezka bola viditeľným znakom zmluvy, ktorú Boh uzavrel s Abrahámom a vyjadrovala príslušnosť k Božiemu ľudu.<sup>6</sup> Obyčajne ju vykonával otec rodiny a neskôr skúsený muž, ktorého volali *mohel*. Robila sa ostrým kamenným nožom.

Výchova najmenších detí bola záležitosťou matky, a to až do ich odstavenia od dojčenia. V tento deň bola slávnosť aj s pozhnaním. Deň, keď matka prestala dojčiť dieťa ťažko presne špecifikovať a závisel od konkrétnej matky. Podľa biblických kníh a tiež egyptskej a mezopotámskej tradície bol tento sviatok slávený okolo tretieho roku dieťaťa (A. Lemaire, 1992). V rodinách z vyšších vrstiev mohla matku nahradiť dojka. Vyskytovalo sa to najmä v kráľovských rodinách v Jeruzaleme (podobne ako v Egypte).

---

<sup>6</sup> Obriezka jestvovala už pred Abrahámom. Od uzatvorenia zmluvy s ním však dostala nový zmysel a náboženský charakter. Bola vonkajším znakom medzi Bohom a Izraelitmi a mala im pripomínať záväzky, ktoré mali voči Bohu. Tiež bola pripomienkou Božieho vyvolenia a prísľubu, že z Abrahámovho potomstva sa narodí Mesiáš. Len tí, ktorí boli obrezaní, mohli byť účastní na Božom pozhnaní a vlastníkmí zaslúbenej zeme. Neobrezaní boli eliminovaní spomedzi Božieho ľudu. Obriezka bola predobrazom sviatosti krstu, ktorý sa stal typickým pre kresťanstvo (Kol 2, 11).

Od troch rokov do piateho roku dieťaťa v bohatých rodinách nahradila dojku pestúnka alebo vychovávateľka, v bežných rodinách toto miesto často zaujala stará mama. Aj keď mali rodičia hlavnú zodpovednosť za výchovu dieťaťa, dôležitú úlohu pri výchove mala aj širšia rodina, najmä starí rodičia, otcovi bratia a sesternice a bratrance. Uprostred takejto veľkej rodiny sa dieťa prirodzenou formou vychovávalo a učilo národným tradíciám, najmä prostredníctvom rodinných osláv jednotlivých židovských sviatkov.

Dievčatá zostávali pri matke, až kým sa nevydali. Ich výchove v Biblii nie je venovaná zvláštna pozornosť. Matka bola pre dcéry prirodzeným vzorom. Popri náboženských povinnostiach učila dcéry domácim prácam, praktickým zručnostiam, prípadne aj niektorému zo ženským remesiel. Dobrá a statočná žena bola považovaná za Boží dar, cennejší nad všetky poklady sveta (Prís 31, 10).

Otec preberal zodpovednosť za výchovu synov, a to v oblasti morálky, náboženstva a učil ich jednotlivým remeslám. Pre výchovu v Izraeli je typické, že vzťah učiteľa k dieťaťu bol vždy vyjadrený vzťahom otcovstva a synovstva. Otcovia mali povinnosť vychovávať prostredníctvom Písma: vysvetľovať náboženské rituály a učiť o Božích prikázaniach. Otec učil vybrané biblické verše už malé deti, ktoré len začali rozprávať. Mal nadovšetko milovať jediného Boha a o ňom sa rozprávať s deťmi stále a všade: „Počuj, Izrael, Pán je náš Boh, Pán jediný! A ty budeš milovať Pána, svojho Boha, celým svojím srdcom, celou svojou dušou a celou svojou silou. A tieto slová, ktoré Ti ja dnes prikazujem, nech sú v tvojom srdci, počúvaj o nich svojich synov a sám uvažuj o nich, či budeš sedieť vo svojom dome, či budeš na ceste, či budeš ležať alebo stáť. Priviaž si ich ako znamenie na ruku, nech sú ako znaky medzi tvojimi očami, a napíš si ich na veraje svojho domu a na dvere.“ (Dt 6, 4 – 9) Srdce, duša a sila značia, že človek nemá deliť svoju lásku medzi viacerých bohov alebo medzi jedného Boha a jeho stvorenia. Nadovšetko má milovať Boha a stvorenia kvôli Bohu a v Bohu. Izraeliti si písali niekto-

ré zákony na kúsok pergamentu, ktorý vkladali do malého puzdra a pri modlitbe si ho priväzovali na čelo a na ľavú ruku. To bolo vyjadrením peknej symboliky: čelo – pamäť a srdce – láska. Tieto puzdrá obsahujúce prúžky pergamentu s veršami Tóry, ktoré nosili na hlave a ľavej ruke, nazývali *tefillin* a boli zárukou Božej ochrany. Ženy ich nesmeli nosiť. Podobne na dvere pribíjali schránku, ktorá obsahovala spomínané texty. Schránka sa nazývala *mezúza* a pri vchádzaní do domu bola na ľavej strane dverí. Kto vychádzal, dotkol sa najskôr úst a potom schránky, aby tak prejavil úctu, lásku a ochotu plniť Božie príkazy. Výchova mala predovšetkým náboženský a morálny charakter.

Výchova a vzdelávanie v Izraeli bolo rigidné a prísne. Hlavným zdrojom informácií o ich charaktere je Biblia. J. A. Emerton (1979, s. 226) však upozorňuje, že „dôkazy v Starom zákone sú slabé“. Hebrejské slovo *mūsār* je pravdepodobne najlepším výrazom pre výchovu v Biblii, až kým nebola preložená do gréčtiny, odkedy bolo nahradené gréckym slovom *paideia*. Vyjadruje rovnako výchovu aj disciplínu, prípadne telesný trest (H. I. Marrou, 1969; J. Jensen, 1973). V Izraeli neexistovala sekulárna edukácia, vždy išlo o náboženskú výchovu, ktorej východiskom aj cieľom bol Boh (B. Kudláčová, 2003). Náboženstvo určovalo a ovplyvňovalo všetky úseky života rodiny a života vôbec.

Do obdobia kráľovstva boli v Izraeli okrem egyptského hieroglyfického písma používané pravdepodobne ďalšie tri typy písma: akkadské písmo, klinové písmo (nájdené na tabuľkách v Beth-She-mesh a Taanaku a na bronzových stélach v Nahal Tabor) a lineárne písmo (nájdené na rytinách a papierových zvitkoch v Palestíne). Používanie týchto troch druhov písma evokuje otázku, či už v období pred vytvorením kráľovstva neexistovalo vzdelávanie pisárov v Palestíne (A. Lemaire, 1992). Nálezy záznamov z počiatkov histórie Izraela, najmä z 12. – 10. storočia pred Kristom, podľa F. M. Crossa (1980) ukazujú, že v Palestíne bolo používané lineárne písmo a túto písomnú tradíciu prijali Izraeliti. Vychádzajúc z biblickej tradície môžeme predpokladať, že izraelská kultúra v tom období



bola odovzdávaná najmä orálne, a to prostredníctvom bohoslužieb na posvätných miestach.

#### **4.2 Obdobie kráľovstva (asi 1020 – 586 pred Kristom)**

Systém náboženskej konfederácie izraelských kmeňov vytvoril predpoklady na centralizáciu. V oblasti Kanaánu žili okrem Izraelitov, ktorí boli v menšine, pôvodní obyvatelia Kanaánci a okolo roku 1300 pred Kristom sa tu usadili aj Filištínci. Izraelské kmeňe boli navzájom značne izolované, lebo strategické miesta a pevnosti boli v rukách Filištíncov a Kanaáncov. Kráľovstvo vzniklo v období posledného sudcu Samuela, okolo roku 1030 pred Kristom (J. Heriban, 1992). Nové politické usporiadanie malo svojich prívržencov aj odporcov. Samuel pomazal Saula, ktorý vládol ešte v zmysle sudcov a územie jeho vlády bolo malé. Vzhľadom na rôzne konflikty so susednými národmi, severné kmene v ňom videli svojho kráľa a postupne sa vyprofilovalo Izraelské kráľovstvo (Severné). Keďže však nastal konflikt medzi ním a manželom jeho dcéry Dávidom, Dávid sa postavil voči Saulovi do opozície. Začal si budovať mocenské pozície u južných kmeňov a vzniklo Judské kráľovstvo (Južné). Hoci Saul bol rozporuplnou osobou, možno ho podľa R. Rendtorffa (1996) považovať za prvého z izraelských kráľov. Už za Saulovho života sa stal dominantnou postavou Dávid. O žiadnom inom kráľovi sa nezachovali také obširne správy. Po Saulovej smrti zástupcovia Severného kráľovstva ponúkli Dávidovi hodnosť kráľa Severného Izraela, a tak sa Dávid stal kráľom Judska aj Izraela. Dobyl kanaánske opevnené mesto Jeruzalem a preniesol doň archu zmluvy. Z Jeruzalema urobil hlavné mesto a náboženské centrum ríše. Po Dávidovej smrti sa prostredníctvom viacerých intríg dostal k moci jeho syn Šalamún. Za jeho panovania prežíval Izrael kultúrny a hospodárskych rozmach. Usporiadal správu ríše a zriadil úradnícky aparát podľa vzoru Egypta. Do Jeruzalema povolal egyptských poradcov. Jeho man-

želkami boli aj princezné iných národov a v období jeho vládnutia sa Izrael otvoril voči susedným krajinám. Rozvíjal bohatú stavebnú činnosť: v Jeruzaleme dal postaviť chrám a kráľovskú rezidenciu. Po Šalamúnovej smrti v roku 932 pred Kristom sa Izraelské kráľovstvo znovu rozpadlo na dve samostatné územia. Tým sa rozbila personálna únia oboch ríš, ktorú udržali Dávid a Šalamún. Obidva celky boli veľmi rozdielne. Osud Severnej ríše bol ťažký, králi boli pri moci zväčša krátke obdobie, a tak sa nevytvorila dynastia. Izraelské kráľovstvo sa postupne stalo závislým od Asýrie a v roku 722 sa dostalo definitívne pod nadvládu asýrskeho kráľa Sargona II. Obyvateľstvo bolo deportované a krajinu osídlili cudzinci (U. Struppeová, 1998).

Judské kráľovstvo vydržalo o niečo dlhšie. Jeho štátnosť garantovali okrem kultu v Jeruzaleme vojsko a judejská šľachta. Kráľ Joziáš uskutočnil v období svojho vládnutia významné reformy a centralizoval kult do Jeruzalema. Judsko prišlo o svoju nezávislosť po dobytí Jeruzalema babylonským kráľom Nabuchodonozorom II. v roku 586 pred Kristom. Po dvojročnom obliehaní Babylončanmi dobyli Jeruzalem, podpálili jeruzalemský chrám, zničili kráľovský palác a zruinovali celé mesto. Dobytie Jeruzalema predstavuje zlom v dejinách Izraela. Skončila ním viac ako štyristoročná vláda dávidovskej dynastie.

Charakteristickým prvkom pre obdobie kráľovstva bol *profétizmus*. Tento fenomén sa vyskytoval aj v iných oblastiach starého Orientu, podľa R. Rendtorffa (1996) však nikde nedosiahol taký význam ako u Izraelitov. Prorok (hebr. *nābî*) bol „hovorca“ Boha. V jeho mene a s jeho posolstvom sa obracal k národu. Výroky prorokov boli stručné a uvádzané formulkou: „Tak hovorí Jahve.“ Najstaršími biblickými literárnymi záznamami boli práve výroky prorokov (*logia*). K nim sa neskôr pridali životopisy prorokov. V období babylonského zajatia a krátko po návrate vznikla tzv. *prorocká literatúra*, ktorá vychádza z redakcie jednotlivých prorockých škôl a literárne spracovala celé dedičstvo prorokov a ich žiakov. Proroci mali vyššie postavenie ako králi, pretože ich

poslanie bolo od Boha. Často prichádzali s kráľmi do konfliktu, lebo poukazovali na ich nesprávny život.

S existenciou kráľovstva vzniklo v Izraeli aj súdnictvo a vyná-  
šanie rozsudkov. Začali sa formovať prvé zákonné texty a zbierky. O konfliktoch v rodine rozhodovala hlava rodiny. Normy a podoby rozsudkov boli akýmsi spoločným majetkom. Mnohé formulácie neskoršieho práva vychádzali a nadväzovali práve na zaužívané „rodinné mravy“. Tieto normy neboli ešte „právom Božím“. S kráľovstvom vznikla aj centrálna moc a králi začali byť prizývaní na pomoc pri sporoch. V období kráľov vznikla aj najstaršia kniha Starého zákona, ktorá mala právny charakter, tzv. *Kniha zmluvy*. Obsahuje právne ustanovenia v užšom zmysle, ako aj kultové ustanovenia, čo je rozdiel oproti iným právnym kódexom starého Orientu. Tak sa zrodila základná štruktúra starozákonného zákona, ktorý bol neskôr známy ako Tóra.

V období kráľovstva boli spísané aj ústne odovzdávané tradície a prvotné dejiny izraelského národa, ktoré nachádzame v spisoch s názvom *Pentateuch*.<sup>7</sup> Je to označenie prvých piatich kníh Starého zákona, v židovskom národe označovaných aj *Tóra* – zákon, náuka. Židia pokladali Tóru za základ náboženského života s väčšou záväznosťou ako ostatné starozákonné spisy, lebo bola podstatou zmluvy medzi Bohom a izraelským ľudom. Čítanie Tóry je aj dnes základnou časťou židovskej synagogálnej služby (obr. 13).

Texty zachované v Starom zákone nie sú literatúrou v zmysle, že by boli od začiatku písomne zaznamenávané a určené na literárne použitie. Mnoho textov bolo vytvorených na konkrétne príležitosti v rámci života izraelskej spoločnosti a v tomto duchu sa používali.

---

<sup>7</sup> *Pentateuch* je grécke slovo s pôvodným významom „päť puzdier“, do ktorých sa po použití vkladali kožené alebo papyrusové zvitky piatich spisov Biblie. Sú to knihy *Genesis*, *Exodus*, *Levitikus*, *Numeri* a *Deuteronomium*. Tieto spisy sa často označujú aj názvom „päť kníh Mojžišových“, lebo izraelský národ podľa tradície dostal tóru prostredníctvom zákonodarcu Mojžiša. *Pentateuch* opisuje prehistóriu a najstaršie dejiny Izraela: od stvorenia sveta po Mojžišovú smrť pred zabratím zaslúbenej zeme – Kanaánu (J. Heriban, 1997).



... Židia pokladali Tóru za základ náboženského života s väčšou záväznosťou ako ostatné starozákonné spisy, lebo bola podstatou zmluvy medzi Bohom a izraelským ľudom. Čítanie Tóry je aj dnes základnou časťou židovskej synagogálnej služby... (s.275)

Až postupne dostávali texty súčasnú podobu a systematickou prácou viacerých autorov boli zhrnuté do kníh.

V starozákonnej knihe *Genezis*,<sup>8</sup> ktorá je prvou knihou *Pentateuchu*, má svoj pôvod starozákonné chápanie človeka ako *imago Dei* – obrazu Boha. Kniha *Genezis* sa nazýva aj *Knihou počiatkov*, lebo opisuje počiatok stvorenia, ľudstva, manželstva, hriechu a smrti, počiatok vyvoleného ľudu a Božích prisľúbení. V jej prvých jedenástich kapitolách sú spracované tradície Izraela a okolitých národov starovekého Blízkeho východu o prehistórii ľudstva a prehistórii vyvoleného izraelského národa.

V úvode knihy *Genezis* nachádzame známu rozpravu o tom, ako Boh svojím životodarným slovom stvoril svet a človeka. Začína sa vetou: „*Na počiatku stvoril Boh nebo a zem.*“ (Gn 1,1) Spojenie „na počiatku“ treba chápať v zmysle začiatku Božej činnosti navonok. Predtým nejestvovalo nič okrem Boha. „Stvoril“, hebr. *bárá*, znamená urobil z ničoho. Sloveso v tejto forme vyjadruje výhradne činnosť Boha, a to nezávisle od hmoty. Boh má príčinu svojho bytia v sebe samom, je večný. Slová *nebo a zem* značia svet, vesmír.

Biblická výpoveď o stvorení človeka a jeho mieste v stvorenom svete jestvuje v dvoch verziách. Staršia z výpovedí, nazývaná *jahvistický prameň* (Gn 2, 4b – 3,24), dokumentuje stvorenie človeka. Je odvodená z toho, že sa v nej používa meno *Jahve* – Boh. Vznikla pravdepodobne v Južnom (Judskom) kráľovstve okolo roku 950 pred Kristom, ale obsahuje ústne podania ešte zo staršieho obdobia. Podľa tejto správy sa zdá, akoby bol človek prvým Božím dielom na zemi, čo má pravdepodobne zdôrazniť, že je vrcholom stvorenia: „*V tom čase, keď Pán, Boh, urobil zem a nebo, nebolo ešte na zemi nijaké poľné krovie a nepučala ešte nijaká poľná trá-*

---

<sup>8</sup> Názov *Genezis* je grécko-latinský termín odvodený z najstaršieho gréckeho prekladu Starého zákona *Septuaginty*: „*Toto je kniha pôvodu (hé biblos genéseos) neba a zeme...*“ V hebrejskej Biblii sa nazýva podľa prvých slov knihy *Berešit* (=Na počiatku), lebo opisuje začiatky stvoriteľského diela – stvorenie sveta a človeka a začiatok dejín izraelského národa.

*va, lebo Pán, Boh, nedal pršať na zem a nebolo ani človeka, ktorý by obrábal zem a privádzal na zem vodu a zavlažoval celý povrch zeme. Vtedy Pán, Boh, utvoril z hlíny zeme človeka a vdýchol do jeho nozdier dych života. Tak sa stal človek bytosťou. Potom Pán, Boh, vysadil na východe, v Edene, raj a tam umiestnil človeka, ktorého utvoril.“ (Gn 2,4b – 8)*

Mladšia výpoveď – *elohistický prameň* (Gn 1,1 – 2,4a), sa nazýva podľa mena *Elohim* – Božia prirodzenosť, ktorým sa v tomto prameni označuje Boh. V nej sa explicitne používa pojem *imago Dei*. Tento prameň vznikol pravdepodobne okolo rokov 800 až 750 pred Kristom v prorockých kruhoch Eliáša a Elizea v Izraelskom (Severnom) kráľovstve. Po spomínanej uvedenej úvodnej vete nasleduje známy opis stvorenia sveta za šesť biblických dní. Stvorenie človeka ako vrcholu stvorenia je zaradené do šiesteho dňa (ukážka č. 7). Spôsob, akým sa prezentuje, je literárno-umelecký. Možno v ňom nájsť prirodzenú následnosť: zachováva vzostupný ráz, ako ho vyžaduje prírodná veda. Autor knihy Genezis neuvádza vedecké vysvetľovanie vývoja sveta, ale vychádza z predstáv, ktoré boli bežné v čase, keď sa zem pokladala za stred vesmíru.

Vrcholom Božieho stvoriteľského aktu je človek. „*Pán utvoril z hlíny človeka*“, hebr. *ha' adám*. Odtiaľ pochádza pomenovanie prvého človeka – *Adam*. Zároveň označuje látku, z ktorej pochádza ľudské telo – zem, čím chce naznačiť, že ľudské telo je smrteľné. To druhé, čo robí človeka človekom, je duša, stvorená bezprostredne Bohom: „*A vdýchol do jeho nozdier dych života.*“ Výraz „*tak sa stal človek živou bytosťou*“, znie v hebrejskom origináli „*tak sa stal človek živou dušou*“. Podľa J. Rindoša (1998) existuje mnoho podobností medzi prvými kapitolami Genezis a lyrickými, sapienciálnymi alebo liturgickými textami starovekej Mezopotámie, napríklad babylonský epos o stvorení sveta *Enúma eliš*, *Epos o Gilgamešovi*, *epos Altra-Hasis*.

**Ukážka č. 7 Stvorenie sveta (Gn 1, 1 – 31)**

*Na počiatku stvoril Boh nebo a zem. Zem však bola pustá a prázdna, tma bola nad priepasťou a Duch Boží sa vznášal nad vodami.*

**Dielo prvého dňa.** – *Tu povedal Boh: „Bud' svetlo!“ a bolo svetlo. Boh videl, že je to dobré; i oddelil svetlo od tmy. A Boh nazval svetlo ‚dňom‘ a tmu nazval ‚nocou‘. A nastal večer a nastalo ráno, deň prvý.*

**Dielo druhého dňa.** – *Potom Boh povedal: „Bud' obloha uprostred vôd a staň sa delidlom medzi vodami a vodami!“ I urobil Boh oblohu a oddelil vody, ktoré boli pod oblohou, od vôd, ktoré boli nad oblohou. A stalo sa tak. A Boh nazval oblohu ‚neбом‘. A nastal večer a nastalo ráno, deň druhý.*

**Dielo tretieho dňa.** – *Potom Boh povedal: „Vody, ktoré ste pod neбом, zhromažďte sa na jedno miesto a ukáž sa súš!“ A stalo sa tak. A Boh nazval súš ‚zemou‘ a zhromaždisko vôd nazval ‚morom‘. A Boh videl, že je to dobré. Tu Boh povedal: „Zem, vyžeň trávu, rastliny s plodom semena a ovocné stromy, prinášajúce plody, v ktorých je semeno, podľa svojho druhu na zemi!“ A stalo sa tak. Zem vyhnala trávu a rastliny s plodom semena podľa svojho druhu i stromy, prinášajúce ovocie, v ktorom je ich semeno podľa svojho druhu. A Boh videl, že je to dobré. A nastal večer a nastalo ráno, deň tretí.*

**Dielo štvrtého dňa.** – *Tu Boh povedal: „Bud'te svetlá na nebeskej oblohe na oddeľovanie dňa od noci! A bud'te na znamenie pre obdobia, dni a roky. I bud'te svetlami na nebeskej oblohe, aby ste osvetľovali zem!“ A stalo sa tak. A Boh urobil dvoje veľkých svetiel: väčšie, aby vládlo nad dňom, a menšie, aby vládlo nad nocou, a aj hviezdy. Umiestnil ich na nebeskej oblohe, aby osvetľovali zem a aby vládli nad dňom a nad nocou a oddeľovali svetlo od tmy. A Boh videl, že je to dobré. A nastal večer a nastalo ráno, deň štvrtý.*

**Dielo piateho dňa.** – *Tu Boh povedal: „Vody, hemžite sa množstvom živých tvorov, a okrídlené tvory, lietajte ponad zem na nebeskej oblohe!“ A Boh stvoril veľké morské zvieratá a všetky živočíchy, ktoré sa hýbu a hemžia vo vode podľa svojho druhu, ako i všetky okrídlené lietajúce tvory podľa svojho druhu. A Boh videl, že je to dobré. Boh ich požehnal a povedal: „Plod'te sa a množte sa a naplňte morské vody, aj vtáctvo nech sa rozmnožuje na zemi!“ A nastal večer a nastalo ráno, deň piaty.*

**Dielo šiesteho dňa.** – *„Nato Boh povedal: ‚Urobme človeka na náš obraz a podľa našej podoby! Nech vládne nad rybami mora i nad vtáctvom neba i nad dobytkom a divou zverou a nad všetkými plazmi, čo sa plazia po zemi!‘*

*A stvoril Boh človeka na svoj obraz,  
na Boží obraz ho stvoril,  
muža a ženu ich stvoril.*

*Boh ich požehnal a povedal im: ‚Plodte a množte sa a naplňte zem! Podmaňte si ju a panujte nad rybami mora, nad vtáctvom neba a nad všetkou zverou, čo sa hýbe na zemi!‘*

*Potom Boh povedal: ‚Hľa, dávam vám všetky rastliny s plodom semena na povrchu celej zeme a všetky stromy, majúce plody, v ktorých je ich semeno: nech sú vám za pokrm! Všetkým zverom zeme a všetkému vtáctvu neba i všetkému, čo sa hýbe na zemi, v čom je dych života, (dávam) všetku zelenú trávu‘. A stalo sa tak. A Boh videl všetko, čo urobil, a hľa, bolo to veľmi dobré. A nastal večer a nastalo ráno, deň šiesty.‘*

### **Výchova a vzdelávanie v období kráľovstva**

V období kráľa Dávida a Šalamúna, keď sa zvýšil vplyv Izraela a rozšírilo sa aj jeho teritórium, vzrástol počet ľudí pracujúcich v oblasti administratívy. Vznikom kráľovstva a s rozkvetom mesta Jeruzalem začali do Izraela prenikať aj prvky starého orientálneho vzdelávania. Izrael bol v porovnaní so starým Orientom rozvojovou krajinou, pretože v Oriente v tom období už jestvovala vysoko rozvinutá kultúra a písmo (v Egypte hieroglyfy, v Mezopotámii klinové písmo). Tým, že Palestína ležala na križovatke týchto vyspelých orientálnych kultúr, začiatkom 1. tisícročia pred Kristom sa aj v Izraeli začal rozvíjať špecifický typ vzdelávania, zameraný na výcvik profesionálnej triedy pisárov. Vzorom vo vzdelávaní boli staré orientálne kultúry, predovšetkým egyptská (U. Struppeová, 1998; A. Lemaire, 1992). Písanie malo najskôr praktický charakter: pisár písal listy a vystavoval zmluvy, robil účtovné záznamy a pripravoval písomné objednávky. Išlo najmä o vyškolenie úradníkov pre potreby evidencie daní, obchodu a diplomacie. Vybudovaním jeruzalemského chrámu vznikla požiadavka vzdelávať kráľovských úradníkov, ktorí by zabezpečovali jeho chod. Tí sa vzdelávali pravdepodobne v kráľovských pisárskych školách ešte podľa spomínaného egyptského modelu (keďže Šalamún si vzal za manželku faraónovu dcéru). Pisárska škola bola v Jeruzale-



me a pravdepodobne aj v ďalších centrách dvanástich regiónov. Pisári sa vzdelávali najmä v oblasti písania, čítania, počítania, administratívnych prác, histórie a geografie (A. Lemaire, 1992). Súčasťou výchovy a vzdelávania bola aj mravná výchova a všestupovanie múdrosti, aby mohli byť dobrými služobníkmi kráľa. Išlo o vzdelávanie ľudí z kráľovskej rodiny – synov kráľa, priateľov kráľa a vysoko postavených úradníkov. Keďže pisár mohol dostať písomné príkazy a byť poverený ich vykonaním, v období kráľov Dávida a Šalamúna vykonávali pisári v kráľovskej administratíve prísne skúšky.

Od 8. storočia pred Kristom sa kultúra písania v antickom Izraeli začala prudko rozvíjať (G. I. Davies, 1995; D. W. Jamieson-Drake, 1991). Tento rozvoj písania je pravdepodobne spojený s vytvorením nových pisárskych škôl, ktoré boli potrebné pri správe kráľovstva. Druhá Kniha kroník (17, 7 – 9) referuje o niektorých reformách vo vzdelávaní, ktoré sa uskutočňovali pod dohľadom vysokých kráľovských úradníkov, kňazov a levitov. Archeologické dokumenty z tohto obdobia potvrdzujú existenciu **elementárnych škôl**, ktoré neboli len vo veľkých mestách, ale aj v dedinách a osadách. Cieľom bolo zvýšiť gramotnosť spoločnosti. Podľa A. R. Millarda (1985) bez vzdelania ostali len obyvatelia niekoľkých miest a tento vysoký stupeň gramotnosti sa podarilo dosiahnuť bez siete verejných škôl. Dokazujú to aj nájdené fragmenty s abecedou a školskými cvičeniami, ktoré pochádzajú z druhej polovice obdobia kráľovstva (800 – 586 pred Kristom) a potvrdzujú, že čítať a písať sa naučili len obyvatelia hlavného mesta, ale aj malých miest a dedín. Tieto dôkazy a existencia škôl v okolitých krajinách už od 3. tisícročia pred Kristom potvrdzujú, že elementárne školy existovali už v období kráľovstva (A. Lemaire, 1992). Neboli však organizované štátom a nemali žiadne vybavenie. Existovali pravdepodobne vonku, na otvorenom priestranstve alebo v dvoroch domov. Vzdelaný muž učil niekoľko detí, ktoré sedeli okolo neho. Do týchto škôl chodili 5 až 7-ročné deti.

Praktizovanie písma v Izraeli poskytlo ďalšie možnosti jeho

využitia, a to v náboženstve. Pisár bol sprostredkovateľom výchovy a vzdelávania. Bol mužom, ktorý prepisoval posvätný Zákon a pripravoval kánonické texty. Ako jediný čítal Zákon pre seba a pre ostatných ľudí a takto ich vyučoval. Keď bol zrušený rodný jazyk, tak ho prekladal do gréčtiny v Alexandrii a do aramejčiny v Palestíne. Vysvetľoval ho, komentoval a študoval jeho použitie v konkrétnych prípadoch. Úloha pisárov a kultúra písania v orientálnom svete však nemala primárne postavenie. Ústne vyučovanie malo stále prvenstvo. Deti sa učili nahlas alebo intonovali svoj text. Hlavným cieľom vyučovania bolo postupne memorovať jednotlivé úryvky z posvätného Zákona. Popri opisovaní Zákona sa rozvíjala najmä jeho interpretácia a vysvetľovanie – *exegéza*, najskôr v ústnej forme a postupne aj v písomnej.

**Vyššie vzdelávanie** sa začalo rozvíjať až v poexilovom období. V predexilovom období tomuto stupňu zodpovedalo len vzdelávanie kňazov a pisárov. Za predstupeň vyššieho vzdelávania možno považovať školy prorokov, v ktorých sa okrem exegézy Zákona pravdepodobne učilo aj umeniu posvätnej hudby a poézie a zostavovaniu mravných poučení, rozprávání a tradícií. Vzdelávanie prorokov bolo odlišné od vzdelávania v pisárskych a kňazských školách. Absolvovať ho mohol rovnako dospelý, ako aj mladík. Atmosféru v školách prorokov možno prirovnať k atmosfére blízkej filozofickým školám v Grécku. Metóda vyučovania bola závislá od individuálneho charakteru každého proroka. Existencia prorockých škôl objasňuje, prečo a ako mohli byť príbehy jednotlivých protagonistov izraelského národa napísané a odovzdávané budúcim generáciám. Niektorí z prorokov získali pôvodné vzdelanie v kráľovských pisárskych školách (napr. prorok Izaiáš) alebo kňazských školách (napr. Ezechiel, Jeremiáš a pravdepodobne aj Malachiáš). Napriek tomuto absolvovanému vzdelaniu však mali vlastný spôsob vyučovania a vlastné vyučovacie disciplíny. Učovanie prostredníctvom prorokov je starou izraelskou tradíciou. Jeho úspechy možno doložiť výrokom o existencii päťdesiatich synov proroka (2 Kr 2, 7) z polovice 9. storočia pred Kristom, keď

prorok Eliáš viedol takúto školu. Bola v špeciálnej budove, v ktorej proroci sedeli a počúvali Eliáša, a keďže ich bolo veľa, nemali dostatok miesta: „Prorockí synovia hovorili Elizeovi<sup>9</sup>: „Miesto, kde bývame s Tebou, je tesné. Pôjdeme s Tebou až k Jordánu, vezmeme odtiaľ každý jedno brvno a urobíme si tam miesto na bývanie.“ (2 Kr 6, 1 – 2)

#### 4.3 Po období kráľovstva: Izrael ako provincia cudzích mocností (586 – 63 pred Kristom)

Po dobytí Judského kráľovstva v roku 586 nasledovalo tzv. *babylonské zajatie* v rokoch 586 až 538 pred Kristom. Počnúc babylonským zajatím sa nositeľmi kontinuity tradície Izraela stávajú obyvatelia Judského kráľovstva – Judejci.<sup>10</sup> Podľa M. Prudkého (2003) možno povedať, že zničením prvého chrámu sa končia dejiny Izraela a začínajú sa dejiny židovstva. Izraeliti žili v tom období v troch sídelných oblastiach: časť ostala vo vlastnej krajine – Judsku, časť bola vo vyhnanstve v Babylone a vytvorila sa aj nová obec Izraelitov v Egypte. Vyhnanstvo takto vytvorilo začiatok *diaspóry*<sup>11</sup> – rozptýlenia Izraelitov. Ako náhrada za obetný kult v zbúranom jeruzalemskom chráme sa v tom období vyvíjal predstupeň synagógy, s čím súvisí nová forma „bohoslužby slova“. *Synagóga* (gr.) doslova znamená zhromaždenie. Týmto názvom sa označovalo miesto, kde sa zhromažďovali Židia na slávenie mimochrámového kultu, prípadne sama obec. Kult bohoslužby slova sa skladal z modlitby, čítania Tóry a prorokov, s príslušným výkladom.

V roku 538 kráľ Kýros vydal edikt, ktorým povolil Židom vrá-

---

<sup>9</sup> Elizeus bol žiak a nástupca proroka Eliáša.

<sup>10</sup> *Jehudi* (hebr.) je člen Júdovho kmeňa. Odtiaľ pochádza aj pomenovanie Žid v jednotlivých európskych jazykoch – Jude (nem.), Jew (angl.).

<sup>11</sup> *Diaspóra* (gr.) označuje rozptýlenie židovských obcí do cudzieho prostredia a zároveň celok, jednotu týchto obcí.

tiť sa do Jeruzalema a znovu vybudovať chrám (J. Heriban, 1992). Po skončení babylonskej nadvlády bol Izrael ďalšie štyri storočia postupne pod vládou perzskej, gréckej, egyptskej a sýrskej moci. V roku 333 pred Kristom Alexander Veľký ukončil obdobie perzskej nadvlády. Počas jeho vládnutia sa grécky jazyk a kultúra rozprestierali na celom území Stredomorja. Plodom helenizmu bol preklad Starého zákona do nového svetového jazyka – gréčtiny, ktorý sa nazýva *Septuaginta*. V období helenizmu bolo v Jeruzaleme zriadené grécke mesto – *polis*. Hornej vrstve Izraelitov bolo umožnené grécke vzdelanie. Ostávali však príslušníkmi Izraela a naďalej žili v súlade s Tórou.

Za vlády sýrskych Seleukovcov, ktorí vystriedali v roku 200 pred Kristom egyptských Ptolemaiovcov, boli zakázané všetky židovské rituály a zvyklosti. Chrám bol pomenovaný podľa olympského boha Dia a na oltár zápalnej obety bol položený nadstavec, ktorý mal identifikovať Jahveho s Baalom. Pod vedením kňazskej rodiny Makabejcov vypuklo povstanie a Izrael dosiahol ešte raz štátnu nezávislosť a obnovu Jahveho kultu. Došlo však k zmiešaní úradu veľkňaza a kráľa, a teda náboženstva so štátnou mocou, čo spôsobilo odpor veľkej časti obyvateľstva. Preto Židia uvítali rímske oslobodenie spod vlády Sýrčanov.

V roku 63 pred Kristom dobyl Pompeius Palestínu, ktorá bola pripojená k Rímskej ríši. V rokoch 66 až 70 po Kristovi bolo prvé povstanie Židov proti rímskej nadvláde. V roku 70 Rimania dobyli Jeruzalem a jeruzalemský chrám zničil požiar. V druhom povstaní Židov proti Rimanom v rokoch 132 až 135 po Kristovi boli Židia vyhnaní zo svojho územia a rozptýlení. Jeruzalem bol prestavaný na pohanské mesto.

### **Výchova a vzdelávanie po období kráľovstva**

Po zničení Izraelského kráľovstva (722 pred Kristom) a Judského kráľovstva (586 pred Kristom) a ich podrobení cudzími vládcami, teda v období diaspóry, výchova a vzdelávanie mali ešte výraznejší náboženský charakter (H. I. Marrou, 1969; The

New Encyclopedia Britannica, 1997). Tradícia a kultúra Izraela bola odovzdávaná ústne a prostredníctvom náboženských praktík.

V období do babylonského zajatia sa u Izraelitov nespomína žiadna verejná, štátom organizovaná výchova a vzdelávanie. Existovali len pisárske a prorocké školy a synovia z bohatých rodín mali súkromných učiteľov – tútorov. V období babylonského zajatia boli mnohí z exulantov veľmi vzdelaní a časť z nich ovládala aramejský jazyk. S týmto vzdelaním mohli byť na prospech Babylonskej ríše a niektorí získali oficiálne vyššie pozície v administratíve, najskôr v Babylone a neskôr aj v Perzii. Ich deti boli vzdelávané v babylonských školách vyhradených pre kráľovskú rodinu a neskôr boli poverené vykonávaním vysokých funkcií priamo kráľom. Všetky administratívne úkony v tom období boli písané aramejsky, čo znamená, že miestni úradníci dostávali inštrukcie v aramejščine. Počas náboženských slávností a doma však Židia používali výhradne hebrejščinu.

V zajatí sa realizovala aj náboženská reforma, ktorá dala izraelskému náboženstvu konečnú podobu. Keďže neexistoval chrám a kráľovstvo, rodina sa stala nositeľom viery v Boha. Pre veriacich kňazi rozpracovali viaceré predpisy a obrady, prostredníctvom ktorých sa udržiavala viera v jediného Boha: slávenie soboty, vykonávanie obriezky, slávenie Veľkej noci, predpisy o nečistých pokrmoch – stravovacie zvyky.

Ťažisko elementárnej výchovy a vzdelávania bolo naďalej v rodine. Otec aj matka boli zodpovední nielen za bežnú starostlivosť o deti, ale aj za ich vzdelávanie, čo vyplývalo aj z príkazu v *Kniha prísloví*, kde sa ako prvé napomenutie uvádza:

„Počúvaj, syn môj, napomínanie svojho otca  
a neopúšťaj naučenie svojej matere,  
bo krásliť tvoju hlavu vencom ľúbezným  
a tvoju šiju zlatým náhrdelníkom.“ (Prís 1, 8n)

*Kniha prísloví* opisuje životné pravdy a zásady, ktoré sú ovocím ľudskej múdrosti a potvrdením dlhoročnej skúsenosti. Ak človek

žije podľa nich, môže si zaistiť dobrý a pokojný život na tomto svete. Cieľom knihy je viesť a vychovať človeka k múdrosti dodržiavaním zásad a uvažovaním o nich. Najvzácnejšou múdrosťou však je „...*bázeň pred Pánom, len blázni pohrdajú múdrosťou a nácvikom*“ (por. Prís 1,7).

Výchovné a vzdelávacie metódy boli podobné ako v okolitých krajinách Blízkeho východu. Dôraz sa kládol na disciplínu a ústne opakovanie, ktoré bolo pomôckou na zapamätanie si celých textov posvätných kníh a predchádzalo písaniu. Ovládanie celých textov umožňovalo otcom, aby tieto texty rozprávali a odovzdávali ústnou tradíciou svojim deťom kdekoľvek – doma, vonku – a kedykoľvek – ráno, cez deň pri práci, večer.

Otcovo vyučovanie synov sa v židovských rodinách neuskutočňovalo len prostredníctvom slov, ale aj pomocou rozličných znamení a pri spoločnej práci. Otec svojim synom od detstva odovzdával základné praktické roľnícke, pastierske alebo remeselnícke skúsenosti, aby chlapi mohli postupne preberať zodpovednosť. Potvrdzujú to aj slová z Talmudu: „Kto neučí syna obchodovať, akoby ho učil kradnúť.“ (Kid 29a) Modelom výchovy a vzdelávania bolo spojenie štúdia Tóry s praktickým zamestnaním. Medzi uctievaním Boha a prácou jestvovalo u Židov hlboké spojenie. Židia nerozdeľovali prácu na svätú a svetskú, každá oblasť života bola svätá. Syn sa učil napodobňovaním svojho otca. Koncom adolescencie, v trinástich rokoch, sa mladík stal „synom zákona“, čím sa stal zodpovedný sám za seba. Bol považovaný za nábožensky zrelého, čo bolo vyjadrené aj skončením jeho všeobecnej školskej dochádzky. Mladý Žid sa stal *bar micva* – synom prikázaní a bol prijatý do náboženskej obce ako plnoprávny člen. V tento slávnostný deň čítal prvýkrát na verejnom zhromaždení v synagóge z Tóry. Od tohto okamihu bol povinný zachovávať všetky príkazy Tóry, nosiť pri rannej modlitbe tefillin a bol zaradený do *minjanu* – k desiatim mužom potrebným k verejnej modlitbe. Dospelý syn sa stal pre otca partnerom pri štúdiu Tóry.

Po návrate z babylonského zajatia sa začalo v Izraeli šíriť aj

verejné náboženské vzdelávanie. Pre Židov dovtedy typickú ústnu tradíciu nahradila tradícia písomná, ktorá bola kodifikovaná. Náboženské vzdelávanie Židov spočíva v skúmaní posvätných textov, ktoré vychádza zo skúmaní posvätného jazyka – hebrejčiny. Hebrejský jazyk bol stále jediným, v ktorom bolo možné učiť sa Tóru.<sup>12</sup> Dôležitú úlohu začalo mať jej verejné čítanie a vysvetľovanie. Synagóga, v ktorej sa zhromažďovala komunita, nebola už len miestom modlitieb, ktoré sa uskutočňovali vo vyhradenom priestore (hlavná časť), ale aj školou s knižnicou (*bêt ha-séfer*) a domom vysvetľovania Zákona (*bêt ha-midrâsh*). Niektoré synagógy mali aj bočný priestor pre ženy. Verejné vzdelávanie bolo vyhradené len pre chlapcov a začínalo asi od ich šiesteho roka. Dievčatá pokračovali vo vzdelávaní doma. Negramotnosť a neznalosť zákona sa u Židov prísne odsudzovala, preto bolo elementárne vzdelanie prístupné pre všetkých.

Chlapci sa učili písať a čítať a oboznamovali sa s národnými zvykmi. Starší žiaci diskutovali s učiteľmi o hebrejských zákonoch, filozofii a náboženstve. Dôraz sa kládol na prísnu disciplínu. Telesná výchova bola zanedbávaná a stredobodom pozornosti bola rozumová a morálna výchova. Cieľom školy, ktorá bola pripojená k synagóge, bolo priviesť deti ku gramotnosti a uviesť ich do štúdia Pentateuchu, ktorý bol učebnicou vlastných tradícií. Synagógy mali napomáhať otcom s vyučovaním Tóry. Napriek tomu hlavným miestom vyučovania ostala naďalej rodina.

### ***Exkurz: Synagóga***

*Synagóga je objekt určený na konanie židovských náboženských zhromaždení a náboženského vyučovania. Vznikla pravdepodobne už v priebehu babylonského zajatia a jej cieľom bolo nahradiť zničený jeruzalemský chrám. Keďže bola pripomienkou tohto chrámu, každá synagóga je orientovaná k Jeruzalemu. Na rozdiel od kres-*

---

<sup>12</sup> Biblia preložená do gréckeho jazyka sa začala používať až v prvých storočiach nášho letopočtu.

*tanského kostola nejde o vysvätený priestor, preto synagógou môže byť každá budova, spĺňajúca určité požiadavky.*

*Synagogálna bohoslužba spočívala v čítaní a oboznamovaní sa s Tórou, ktorá obsahovala zákony a predpisy o úprave života Židov. Ich dodržiavanie sa stalo najmä po druhom zničení chrámu v roku 70 po Kristovi jediným zväzkom židovského spoločenstva viery a národa. Zvitok Tóry je uchovávaný v zvláštnej schránke, ktorá je krytá chrámovou oponou a v jej blízkosti svieti večné svetlo. Budovu zdobí menora – sedemramenný svietnik. Uprostred synagógy je vyvýšené miesto s čitateľským pultom na predčítavanie Tóry.*

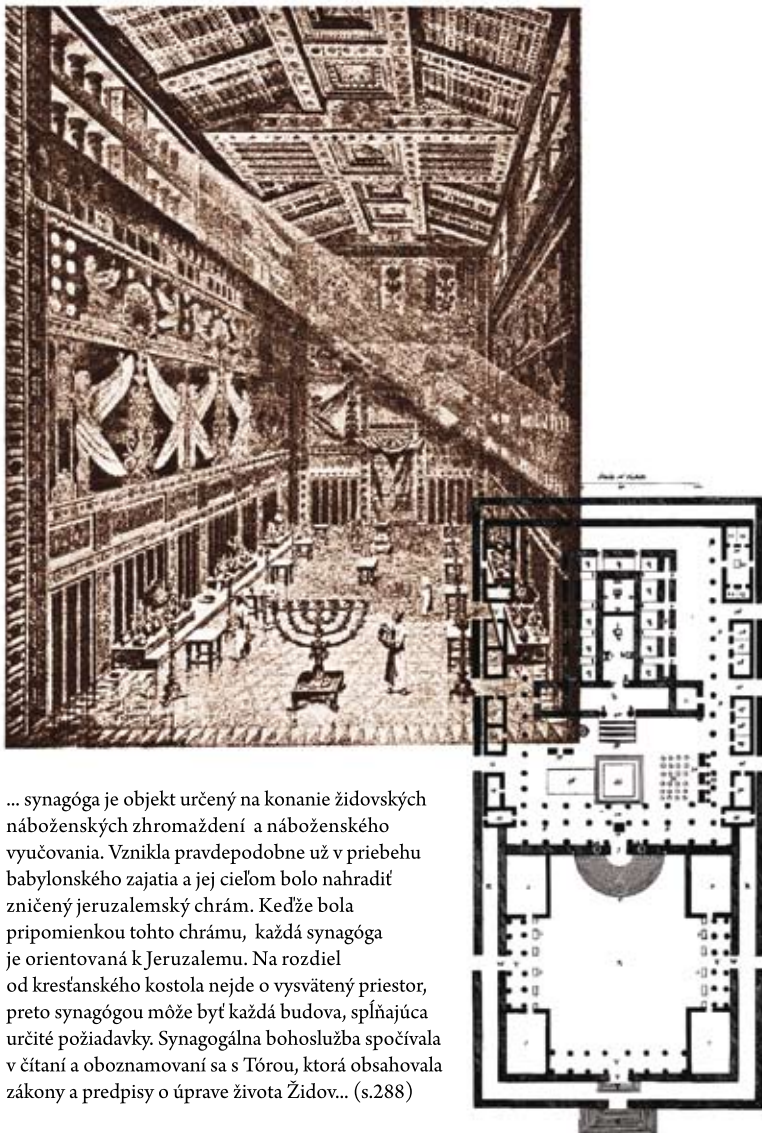
*Najväčšia synagóga na svete je Emanuelova synagóga v New Yorku. V Európe je od roku 2006 najväčšia synagóga v Mníchove, dovtedy bola najväčšou budapeštianska synagóga.*

V období helenizmu prenikala do židovského myslenia grécka kultúra a jazyk a do systému výchovy a vzdelávania grécky model. Najmä v Jeruzaleme začína byť vzdelávanie obohatené o grécku filozofiu. Národné povstanie Makabejcov zachránilo židovskú kultúru, hoci prenikaniu helenistických prvkov nebolo možné zabrániť. Kniha Kazateľ a Ekleziastikus potvrdzuje vzdelávanie Židov v Jeruzaleme v hebrejčine, počas prvého obdobia helenizácie. Vyučovanie bolo založené na štúdiu Zákona, prorokov a ďalších posvätných kníh. Texty týchto kníh však boli veľmi skoro preložené do gréčtiny, aby sa mohli používať pri výchove a vzdelávaní Židov v Egypte.

Koncom 2. storočia pred Kristom sa predstavitelia dovtedy jednotnej judaistickej náboženskej tradície rozdelili na tri prúdy: farizejov, saducejov a esénov. Každá z týchto skupín mala vlastnú interpretáciu Tóry, vlastných učiteľov a školy. Školy esénov a ich vzdelávanie je známe vďaka zvitkom nájdeným pri Mŕtvom mori. Farizeji zabezpečovali vzdelávanie jednak v miestnych školách a tiež v Jeruzaleme. Ich model vzdelávania je známy najmä z neskôr napísaných rabínskych tradícií (Mišna, Talmud). O vzdelávaní



#### 4. Pedagogické myslenie v Izraeli



... synagoga je objekt určený na konanie židovských náboženských zhromaždení a náboženského vyučovania. Vznikla pravdepodobne už v priebehu babylonského zajatia a jej cieľom bolo nahradíť zničený jeruzalemský chrám. Keďže bola pripomienkou tohto chrámu, každá synagoga je orientovaná k Jeruzalemu. Na rozdiel od kresťanského kostola nejde o vysvätený priestor, preto synagógou môže byť každá budova, spĺňajúca určité požiadavky. Synagógálna bohoslužba spočívala v čítaní a oboznamovaní sa s Tórou, ktorá obsahovala zákony a predpisy o úprave života Židov... (s.288)

saducejov nemáme žiadne zmienky. V začiatkoch kresťanstva mali židovské školy veľmi dobrú úroveň, hlavne v Jeruzaleme.

Židia mali k výchove, vzdelávaniu a k svojim tradíciám veľkú úctu. Náboženský charakter výchovy a vzdelávania bol jeden z dôležitých faktorov, ktoré spôsobili, že judaizmus prežil národnú katastrofu v rokoch 70 až 135 po Kristovi, umocnenú dobytím ich územia Rimanmi a následným pádom Jeruzalema. V diaspóre hovorili Židia hebrejčinou, ktorá bola ich jediným jazykom, v ktorom oslavovali Boha, študovali Zákon, uchovávali tradície a používali ju pri vyučovaní. Učiteľ má v židovskej komunite veľkú úctu.

Pre Židov bola typická výlučná úcta<sup>13</sup> k Jahvem, ktorá bola formujúcim prvkom Tóry. G. Lohfink (1999) charakterizuje Tóru nasledujúco:

1. Tóra opisuje človeka ako celok. V tom období existovali náboženstvá, ktoré sa zameriavali len na vnútro človeka. Telesná stránka bola pre nich cudzia, dokonca zlá. Izrael naopak prijímal všetko ako Boží dar. Preto sa v Tóre hovorí aj o poli a jeho obrábaní, o viniciach a ovocných stromoch, o hniezdach vtákov a dobytku, o domoch a ochranných terasách na ich strechách, o ľudskom tele a jeho chorobách, o holení a strihaní vlasov atď. Tóra zachytáva všetko tvorstvo: ľudí, zvieratá, rastliny, dokonca aj neživé veci. Celý životný svet Izraela bol preniknutý a formovaný vierou.
2. Tóra nepoukazuje len na priestor, ale aj na čas: poľnohospodársky rok v náboženskom priestore Izraela určovali tri veľké sviatky: sviatok nekvasených chlebov na začiatku obilnej

---

<sup>13</sup> Pre národy žijúce v okolí Izraela bol svet plný bohov, ktorým ľudia slúžili. V Izraeli bola iná situácia: Jahve nebol považovaný za súhrn všetkého božského vo svete. Izraeliti ho zakúsili ako Boha, ktorý ich jediný zachránil, a to v konkrétnych dejinných udalostiach, počnúc vyslobodením z egyptského zajatia. Úctu k nemu preto nebolo možné porovnávať so vzťahom k iným bohom. Išlo o výlučný vzťah, ktorý starozákonné texty často vyjadrujú obrazom Božej žiarlivosti. Mať jediného Boha zároveň znamenalo, že mu museli byť podriadené všetky oblasti života.

žatvy, sviatkov žatvy na záver obilnej žatvy a slávnosť obračiek (slávnosť stánkov) na záver hospodárskeho roka (R. Rendtorff, 1996; D. Fouilloux, et al., 1992). Okrem týchto veľkých sviatkov, ktoré tvorili novú štruktúru roka, mal presnú štruktúru aj týždeň so sabbatom,<sup>14</sup> ktorým bol čas vložený pod vládu Jahveho. To bolo typické len v Izraeli. Sabat bol dňom pokoja, ktorý periodicky zasahoval do života Izraelitov a jeho zmyslom bolo, aby sa človek nedal zotročiť prácou.

3. V Tóre nešlo len o výchovu spravodlivého jednotlivca, ale aj o vytvorenie spravodlivej spoločnosti. Kniha *Deuteronomium* obsahuje systém zákonov, ktoré mali v Izraeli zabrániť vzniku vrstvy bohatých a chudobných, prípadne slobodných a neslobodných.
4. Ďalším cieľom Tóry bolo učiť Izraelitu posudzovať všetky veci sveta kriticky. Rozlišovanie sa stalo základným znakom existencie Izraela. Práve vďaka nemu si dokázal uchovať svoju identitu aj uprostred pohanských národov a v období zajatia. Izraelita mal rozlišovať správne od nesprávneho, veci meniť k lepšiemu a všetko podriaďovať Božej vláde.

Tóra zasahovala do každodenného života Židov oveľa komplexnejšie a bezprostrednejšie ako Biblia do života kresťanov. Do detailov riadila život jednotlivca a spoločnosti. Kým pre kresťanov je cestou spásy Ježiš Kristus, pre Židov je cestou spásy Tóra. Len život podľa jej ustanovení je v súlade s Božou vôľou. Tóra je východiskom židovského náboženstva a jeho základným dokumentom.

Vychádzajúc z hebrejského chápania človeka ako *imago Dei* – obrazu Boha, východiskom aj cieľom výchovy u Izraelitov a ne-

---

<sup>14</sup> *Šabat* (hebr.) – prestať, nepracovať. Siedmy deň v týždni bol zasvätený odpočinku podľa príkladu Boha, ktorý stvoril svet za šesť dní a siedmy deň odpočíval (Ex 20, 8 – 11). V tento deň človek nemal vykonávať žiadnu prácu a mal dopriať odpočinok aj zvieratám. Existoval tiež „rok odpočinku“ – každý siedmy rok (tzv. sabatický rok) Izraeliti nechali odpočívať zem, ktorá ostala neosiata; boli splatené všetky dlhy a otroci boli prepustení na slobodu.

skôr u Židov bol Boh (B. Kudláčová, 2003, 2006b). Pojem *imago Dei* (Gn 1, 27) na jednej strane vyzdvihuje človeka spomedzi všetkého stvorenia a na druhej strane ho zásadne odlišuje od Boha, ktorý je transcendentný a človek je len jeho obrazom. Odlišnosť spočíva v ľudskej hriešnosti, smrteľnosti a omylnosti, lebo poznanie dobra nechráni človeka pred tým, aby ho nekonal, ako to bolo v platónskej tradícii.

Boh obnovil vzťah s človekom po prvotnom hriechuprostredníctvom *berít* – zmluvy.<sup>15</sup> Podľa E. Krapku (1993) celé náboženské myslenie v Starom zákone riadil inštitút zmluvy. V nej Boh zjavil svoj zámer: oslobodiť a zachrániť Izraelitov a zabezpečiť im dosiahnutie života v pôvodnej plnosti – *spásu*. Boh svoj ľud vchoval prostredníctvom kňazov a prorokov. Kňazi pri bohoslužbách pripomínali činy a prejavy Božej vernosti a odpustenia. Proroci ohlasovali Božiu vôľu a najmä v ťažkých životných situáciách viedli ľud k tomu, aby ju plnil. Toto Božie počínanie je v Biblii vyjadrené prostredníctvom viacerých hebrejských slovies:

- *jásar*<sup>16</sup> – poučovať, vyučovať, správne viesť, držať v kázni, napraviť, trestať (Pr 29,19; Ž 94,10),
- *jára* – ukazovať prstom, názorne vyučovať,
- *jákach* – karhať, volať na zodpovednosť, dohovárať (Pr 3,11).

Hebrejská kultúra bola vôbec prvou v histórii, ktorá bola špecifická monoteistickým náboženstvom, v ktorom má Boh osobný charakter. Tento fakt nepochybne ovplyvnil súdržnosť izraelského národa, ktorý musel skoro dvetisíc rokov vzdorovať babylonskému zajatiu a diaspóre. Výchova v tomto systéme zaujímala významné miesto. Akcent sa kládol hlavne na dva prvky: **gramotnosť a dôraz na mravnú výchovu**. Židovský výchovný systém môžeme

---

<sup>15</sup> Výraz *berít* (hebr.) sa v Starom zákone vyskytuje 286-krát a znamená zmluvu, dohodu, pokonanie medzi Bohom a ľudom a medzi ľuďmi navzájom. Zmluva je špecifickým prvkom židovského náboženstva, ktorý ho odlišuje od všetkých ostatných náboženstiev. Je najväčším prejavom Božej milosti v Starom zákone.

<sup>16</sup> Septuaginta ho prekladá ako *paideúo*.

do určitej miery považovať za **spájajúci článok medzi starými orientálnymi systémami a neskoršími európskymi výchovnými koncepciami**. Skutočnosť, že Židia si napriek dlhotrvajúcemu útlaku zachovali svoju identitu, je v histórii ojedinelým dokladom toho, aký význam a efekt môže mať vernosť tradíciám a rešpekt k výchove, prostredníctvom ktorej sa tieto tradície prenášali.

## 5. PEDAGOGICKÉ MYSLÉNIE V ANTICKOM RÍME

Ťažisko kultúrneho a civilizačného vývoja sa z helenistického východu postupne presúvalo na západ Európy, do formujúcej sa Rímskej ríše. Tá najmä v priebehu posledných troch storočí pred Kristom zjednotila oblasť východného a západného Stredomoria a sformovala ho do takej podoby, že až do konca 3. storočia po Kristovi nemôžeme dejiny národov okolo Stredozemného mora deliť na východné a západné. Ide o vyvrcholenie obdobia antiky a **vrchol tzv. grécko-rímskej kultúry**, ktorej zárodoky boli položené na ostrovoch Egejského mora a v južnom a strednom Grécku.

Dejiny antického Ríma môžeme z časového hľadiska rozdeliť na tri obdobia:

1. obdobie rímskych kráľov (8. storočie pred Kristom – 510 pred Kristom),
2. obdobie republiky (od 510 pred Kristom – po rok 30 pred Kristom),
3. obdobie cisárov (od roku 31 pred Kristom – do roku 476 po Kristovi).

Pedagogické myslenie v starovekom Ríme ovplyvnili dve historické skutočnosti: neobyčajný rozmach rímskej moci (od mestského štátu až po svetovú ríšu) a progresívne zmeny v sociálno-ekonomickú štruktúru rímskeho štátu (od rodovej spoločnosti k spoločnosti otrokárskej až k niektorým prvkom raného feudalizmu).

Kým výchova v antickom Grécku bola zameraná na dobro a krásu, výchova v starovekom Ríme bola skôr pragmatická, zameraná na praktické, úžitkové ciele (B. Kudláčová, 2003). Dôraz sa kládol na výchovu k osobnej statočnosti, občianstvu a prísnej disciplíne.

To bolo v súlade s oblastami, ktoré tieto dve civilizácie preferovali: Gréci vynikali vo filozofii a umení, Rimania rozvíjali praktické disciplíny – rečníctvo a právo. Jedinec bol vedený k tomu, aby sa vo všetkom podriaďoval celku. Takéto chápanie výchovy a vzdelávania pomohlo Rimanom dosiahnuť prvenstvo vo vtedajšom svete. Postupne sa profilovali ako vynikajúci štátnici, schopní vytvoriť premyslenú organizáciu s obrovskou mocou, aj ako výborní právnici, schopní usporiadať zložité vzťahy človeka k človeku a človeka k spoločnosti. Rimania nerozvíjali vlastný model kultúrneho života. Napriek svojmu konzervativizmu preberali cudzie kultúrne hodnoty, ale pretvárali ich v duchu svojich potrieb a záujmov. Dokázali implementovať skoro všetky zložky gréckej vzdelanosti, ktorým však vtlačili svoj charakter. Tento osobitý kultúrny odkaz postúpili ostatným európskym národom. Vlastná rímska literatúra vznikla až po roku 250 pred Kristom, a to pod vplyvom helénskej kultúry. Rím od tohto obdobia vnika čoraz hlbšie do kultúry a vzdelania helénskeho sveta, ktoré obohacuje o rímsky étos a rozširuje do celej západnej Európy.

### **5.1 Obdobie rímskych kráľov (8. storočie pred Kristom – 510 pred Kristom)**

Podľa P. Čorneja et al. (1999) ležal Apeninský polostrov až do konca 9. storočia pred Kristom na okraji civilizovaného sveta. V tom období (s určitosťou od 8. storočia) obývali toto územie Etruskovia. Žili vo vyspelých mestách s rozvinutými remeslami a obchodom. Svoje mestá stavali na vyvýšených miestach, ktoré v podstate predstavovali samostatné mestské štáty. V 7. – 6. storočí pred Kristom Etruskovia ovládli veľkú časť strednej Itálie, nazývanú *Latium*. Na spodnom toku rieky Tiber sa v 6. storočí pred Kristom začala utvárať mestská osada – *Roma*, ktorej názov je pravdepodobne etruského pôvodu. Nie je jasné, či Etruskovia mesto vytvorili alebo ho ovládli už ako existujúce. V každom prípade výrazne

ovplyvnili jeho vývoj, a to až do roku 510 pred Kristom,<sup>1</sup> keď bol podľa tradície vyhnaný siedmy etruský kráľ *Tarquinius*. Odvtedy nastal úpadok etruskej moci, rozpadlo sa rodové zriadenie a vznikol patricijsko-plebejský štát. Etruská kultúra sa však prostredníctvom rímskej premietla do európskej kultúry a myslenia. Latinská abeceda vznikla pravdepodobne vďaka Etruskom, ktorí prevzali grécke písmo a prispôbobi si ho.

Obdobie kráľovstva bolo počiatkom budúcej štruktúry obyvateľstva a politicko-spoločenského usporiadania Ríma. Obyvateľstvo sa delilo do dvoch kategórií: *patricijovia* boli potomkami vznešených rodín a plnoprávnymi občanmi a *plebejci* boli bezmajetní občania, ktorí mali len obmedzené občianske práva. Najvyššou politickou inštitúciou bol *senát*, ktorý bol zhromaždením občanov podľa tzv. *centúrií* – majetkového zabezpečenia. Centrom hospodárskeho, spoločenského a politického života bolo *Forum Romanum*, pri ktorom vznikli mnohé významné stavby. Okolo Ríma boli postavené ochranné hradby, ktorých zvyšky sa zachovali dodnes. Rím získal významný prístav Ostia, ktorý predstavoval obchodnú tepnu a spojenie s ostatým svetom.

### **Výchova a vzdelávanie v období kráľovstva**

Život v starom Ríme bol podobne ako u Grékov orientovaný na štát. Avšak rodina mala inú úlohu ako v Aténach a Sparte: bolo pre ňu typické veľmi silné, priam posvätné postavenie. Rodina bola prvou a najsilnejšou výchovno-vzdelávacou inštitúciou, v ktorej sa uskutočňovala výchova a vzdelávanie (M. Harlow – R. Laurence, 2001). Táto prísna rodinná výchova bola zdrojom moci a verejného poriadku v štáte. Otec rodiny – *pater familias*, mal významné postavenie a bol zodpovedný za materiálne zabezpečenie rodiny a jej bezpečnosť. Mal tiež významnú rozhodovaciu moc. Novonarodené dieťa bolo položené k jeho nohám a pokiaľ ho zdvihol

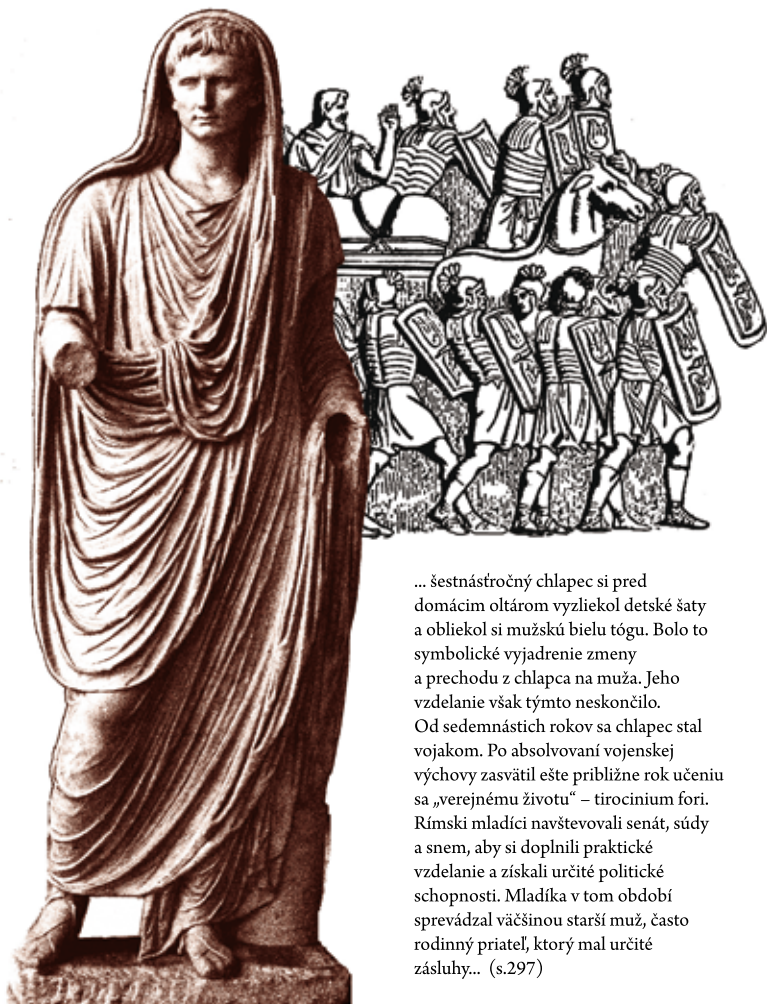
---

<sup>1</sup> Rok 510 pred Kristom je aj rokom, keď v Aténach skončilo obdobie tyranidy.



a položil na svoje kolená, išlo o symbol, že dieťa má právo na život a aj na výchovu. Choré deti a deti s postihnutím boli odsúdené na zánik, podobne ako aj zdravé deti z mnohopočetných rodín, ktoré otec nemohol uživiť. Prístup k deťom s postihnutím v antickom Ríme bol podľa B. Kudláčovej (2008b, 2009) veľmi podobný prístupu antických Grékov. Otec rodiny vychovával synov od siedmeho roku života a mal podľa M. Harlowa a R. Laurenca (2001), dominantné postavenie aj v živote dcér.

Deti sa učili doma, výchova bola veľmi prísna, ale veľmi slabo rozvíjala duševnú stránku dieťaťa. Jej cieľom bolo pripraviť roľníka a bojovníka, teda išlo o výchovu k roľníckej práci, telesnej a vojenskej spôsobilosti a disciplíne. Deti boli vychovávané k práci na poli a zabezpečeniu domácnosti. Chlapci aj dievčatá absolvovali elementárne vzdelávanie v rodine, ktoré zabezpečovala matka. Učila deti písať, čítať a počítať. Okrem toho sa učili spievať náboženské piesne a hymny. Na rozdiel od Grécka, kde prvotné vzdelávanie v rodine zabezpečovali zväčša pestúnky, v Ríme to bola výhradne matka. Jej vplyv na dieťa bol významný počas celého jeho života. V najvýznamnejších rodinách sa matka stala akoby „služobnicou svojich synov“ (H. I. Marrou, 1969). Po dosiahnutí siedmeho roku života prešli deti pod starostlivosť otca. Pod jeho vedením sa zaoberali všetkými oblasťami života – prácou na poli, dozeraním na otrokov, organizáciou práce. Otec zabezpečoval aj prvotnú vojenskú výchovu svojich synov a učil ich ovládať zbrane. Pre syna bol vo všetkom príkladom. Domáca výchova sa končila okolo šestnásteho roku. Šestnásťročný chlapec si pred domácim oltárom vyzliekol detské šaty a obliekol si mužskú bielu tógu. Bolo to symbolické vyjadrenie zmeny a prechodu chlapca na muža. Jeho vzdelanie však týmto neskončilo. Od sedemnástich rokov sa chlapec stal vojacom. Po absolvovaní vojenskej výchovy zasvätil ešte približne rok učenia sa „verejnému životu“ – *tirocinium fori*. Rímski mladíci navštevovali senát, sudy a snem, aby si doplnili praktické vzdelanie a získali určité politické schopnosti. Mladíka v tomto období sprevádzal starší muž, často rodinný priateľ, ktorý mal určité zásluhy. Po uplynutí



... šestnásťročný chlapec si pred domácim oltárom vyzliekol detské šaty a obliekol si mužskú bielu tógu. Bolo to symbolické vyjadrenie zmeny a prechodu z chlapca na muža. Jeho vzdelanie však týmto neskončilo. Od sedemnástich rokov sa chlapec stal vojacom. Po absolvovaní vojenskej výchovy zasvätil ešte približne rok učeniu sa „verejnému životu“ – tirocinium fori. Rímski mladíci navštevovali senát, súdy a snem, aby si doplnili praktické vzdelanie a získali určité politické schopnosti. Mladíka v tom období sprevádzal väčšinou starší muž, často rodinný priateľ, ktorý mal určité zásluhy... (s.297)

ročného vzdelávania mladý Riman vstúpil do vojska. Dievčatá od siedmeho roku života viedla matka k osvojeniu ženských prác.

Počnúc 5. storočím pred Kristom začali sporadicky vznikať súkromné elementárne školy – *ludus litterarius*. Vyučovali v nich otroci alebo vojaci vo výslužbe. Deti sa v nich učili to isté, čo v rodinách: písať, čítať a počítať, spievať náboženské piesne a hymny. Od roku 449 pred Kristom pribudlo k elementárnemu vzdelávaniu aj memorovanie *Zákonov dvanástich dosiek* (pozri ďalej).

Výchova v rodine akcentovala morálny ideál. Deti boli vedené k tomu, že im má ísť vždy o dobro vlasti. Za rímskeho hrdinu bol považovaný muž, ktorý za ťažkých okolností zachráni ohrozenú vlasť svojou bojovnosťou alebo múdrosťou. Mravná výchova mladých Rimanov sa realizovala prostredníctvom vzorov. Neboli to však hrdinovia Homérových diel, ale reálni hrdinovia, ktorých si ctí celý národ. Okrem tradície národných hrdinov, mladých mužov formovala aj tradícia vlastného rodu. V rodine si neustále pripomínali slávnych predkov. Každý z veľkých rímskych rodov mal svoje typické tradície a stereotypy. Výchova v Ríme mala na rozdiel od gréckej výchovy rodinný charakter a bola presiaknutá duchom morálky a náboženstva. V mravnej výchove sa kládol dôraz najmä na vytrvalosť, odvahu, rozvahu, úctu k rodičom a úctu k starším. Rímske dievčatá mali oveľa väčšie možnosti vzdelávania ako dievčatá v Aténach. Dostávali podobnú výchovu ako chlapci. Občiansky charakter bol typický pre obidve kultúry.

## 5.2 Obdobie republiky (od 510 – po rok 31 pred Kristom)

Obdobie republiky možno datovať od roku 510 pred Kristom. Je to zároveň aj začiatok rímskej expanzie do blízkeho aj vzdialenejšieho okolia. Najskôr si však Rím musel upevniť svoju pozíciu voči etruským mestám, mestám vtedajšej Itálie a gréckym mestám južnej Itálie. Kráľa nahradili dvaja konzuli a tento princíp kolegiality ostal zachovaný po celé obdobie existencie rímskej republiky.

Proces postupného zjednocovania Itálie pod rímskou nadvládou sa zavŕšil okolo roku 265 pred Kristom. Svojou expanzívnu politickou získal Rím veľké množstvo štátnej pôdy, čo pomohlo vyriešiť otázku relatívneho preľudnenia.

Vnútorý vývoj rímskej republiky poznačili politické napätia medzi patricijmi a plebejcami. Hoci rodové zriadenie bolo formálne ukončené, patricijom ostali naďalej významné rodové privilégia. Plebejci však disponovali len obmedzenými právami – nemohli zastávať najvyššie úrady, nemohli hlasovať a nesmeli uzatvárať sobaše s patricijmi. To bol dôvod, prečo sa zjednotili, vytvorili si vlastnú pospolitosť s vlastným archívom, kultovým strediskom a plebejským zhromaždením. Najdôležitejším výsledkom ich snáh bolo spísanie zvykového práva a jeho sprístupnenie verejnosti tak, aby ho mohla kontrolovať. Išlo o tzv. *Zákony dvanástich dosiek*, ktoré boli od roku 449 pred Kristom základom rímskeho súkromného aj verejného práva. Obsah týchto zákonov a jeho memorovanie sa stalo súčasťou elementárneho vzdelávania. Zákony dvanástich dosiek spôsobili, že život plebejcov sa postupne zrovnoprávňoval so životom patricijov. V roku 287 pred Kristom získalo plebejské zhromaždenie právo vyhlasovať zákony platné pre celý rímsky štát. Tento rok je zároveň považovaný za ukončenie zápasov medzi patricijmi a plebejcami, pretože plebejci dosiahli rovnoprávnosť.

V rámci politicko-spoločenského usporiadania sa zrovnoprávnením plebejcov a patricijov stali predpokladom pre výkon vyšších úradov majetkové pomery. Vytvorila sa privilegovaná patricijsko-plebejská vrstva – *nobilita*. Jej najvyšším politickým orgánom bol *senát*. Senát už existoval aj v období kráľovstva, bol však len poradným orgánom kráľa, neskôr najvyšších rímskych úradníkov. Od obdobia zrovnoprávnenia plebejcov a patricijov sa však senát stal hlavným reprezentantom rímskej republiky, ktorý ju zastupoval smerom navonok aj dovnútra. Systém dvoch konzulov naďalej pretrvával, pričom jeden z nich mohol mať plebejský pôvod. Ďalšími vyššími úradníkmi boli *cenzori* – v päťročných intervaloch robili

majetkový odhad, od ktorého závisela príslušnosť k triede, *kvestori* – starali sa o financie a *aedilovia* – starajúci sa o poriadok v meste.

V priebehu posledných troch storočí pred Kristom si Rimania svojou expanzívnu politiku podrobili najskôr vtedajšiu veľmoc Stredomoria – fenické mesto Kartágo, a to v troch tzv. púnskych vojnách. Nasledovalo postupné podrobenie helenistických štátov. Tlaku Ríma podľahla v roku 31 pred Kristom aj ríša Ptolemaiovcov, ktorej centrom bol Egypt. Tým sa pre Rímsku ríšu otvorila ďalšia cesta k expanzii. V období týchto dobyvačných vojen prebiehali v senáte mocenské boje a niektorí najmocnejší členovia uvažovali o samovláde. Vojskárski vodcovia (imperátori), napr. *Scipio Starší*, ktorý porazil kartáginského kráľa *Hannibala*, bol oslavovaný ako kráľ. Tento vývoj vyústil do zriadenia *principátu*, čo znamenalo absolútne prvenstvo hlavy štátu.

Rím mal v období republiky dobrú hospodársku úroveň. Keďže sa rozvíjal obchod, pre ktorý otvárali nové možnosti dobyté územia, stavali sa cesty. Dodnes existuje napr. *via Appia* (Appiova cesta). S rozvojom obchodu súviselo razenie mincí. Otroci sa využívali v remeslách aj v obchode. Podľa P. Čorneja et al. (1999) sa Rím v období republiky stal najsilnejšou veľmocou celého Stredomoria. Dokázal si podmaniť nielen jeho západnú časť, ktorá bola v tom období na nižšom stupni civilizačného vývoja, ale aj vyspelé helenizované oblasti, ktoré kultúrne vysoko predčili Rím.

### **Výchova a vzdelávanie v období republiky**

V začiatkoch republiky bola výchova ešte zväčša záležitosťou rodiny. Ale už v 5. storočí pred Kristom začali vznikať spoločné školy pre deti zámožných rodičov. Vplyv gréckeho sveta na rímsku kultúru bol nesporný a prejavoval sa aj v oblasti výchovy a vzdelávania. Na rozdiel od výchovy v starovekom Grécku, ktorá bola definovaná ako imitácia Homérových hrdinov, výchovným ideálom v Ríme bolo byť dobrým rečníkom – mužom, ktorý pozná nielen rečnícke umenie v úzkom zmysle slova, ale i dejiny, literatúru a právo, aby bol schopný prevziať zodpovedný úrad vo verej-

nej správe. Za model výchovy v antickom Ríme bol považovaný niektorý z predkov (The New Encyclopedia Britannica, 1997).

Počas dlhej histórie starovekého Ríma, dochádzalo k postupným posunom výchovných ideálov a koncepcií, a to predovšetkým od pôvodnej, prevažne mravnej výchovy v rodine, k neskoršej všestrannejšej koncepcii *humanitas*, ktorá bola ovplyvnená gréckymi tradíciami. Na rozdiel od Grékov v rímskom prostredí bola rodina považovaná za prirodzený stav, v ktorom by dieťa malo vyrastať a byť vychovávané. V období republiky však už otec nemohol zabíť dieťa s postihnutím hneď po narodení len na základe vlastného rozhodnutia. Potreboval na to súhlas ďalších piatich občanov. Jedincov s menším postihnutím ušetrili pred smrťou, museli však prechádzať rôznymi výcvikmi a predávali ich ako sluhov do otroctva, prípadne museli žobrať a výťažok museli odovzdávať pánovi. V Ríme sa každoročne konal tzv. *trh bláznov*, na ktorý privádzali množstvo ľudí s postihnutím, a to aj z ďalekých krajín. Jedincov s ťažkým telesným postihnutím, nevidiacich a starých ľudí izolovali od spoločnosti a vylodili ich na jednom ostrove na rieke Tiber, kde ich ponechali osudu (V. Lechta, 1994). Z tohto boli vyňatí len vojnoví invalidi, o ktorých sa postaral štát.

Počnúc púnskymi vojnami medzi Rímom a Kartágom (264 pred Kristom – 146 pred Kristom), sa vytvorili možnosti prenikania gréckej helenistickej kultúry a vzdelávania do rímskeho sveta. Mnohí vzdelaní Gréci sa dostali do Ríma ako vojnoví zajatci, otroci alebo obchodníci, čím začal do pomerne drsného rímskeho sveta prenikať múzický helénsky duch. Rimania začali objavovať umenie. Synov rímskej aristokracie vychovávali grécki vojnoví zajatci alebo otroci, ktorých nazývali *paedagogus* (J. Carcopino, 2007). Boli tútormi a sluhami dieťaťa, ktoré naučili písať a čítať, čím ho pripravili na vstup do školy. Prvým takýmto príkladom je grécky vojnový zajatec z Tarentu *Lucius Livius Andronikos* (okolo 280 – 200 pred Kristom). Pán, ktorému vchoval deti, mu udelil slobodu. Andronikos preložil antické tragédie a komédie pre potreby rímskeho divadla a vytvoril prvú rímsku drámu. Pre rímske

školy preložil Odyseu, čím sa Homér stal vychovávateľom nielen antického Grécka, ale aj antického Ríma. Andronikos je považovaný za prvého rímskeho dramatika a epického básnika, ktorého dielom začínajú samotné dejiny rímskej literárnej tvorby. *Quintus Ennius* (239 – 169 pred Kristom), ktorý je považovaný za zakladateľa rímskej poézie, mal tiež grécky pôvod. V roku 184 pred Kristom sa stal rímskym občanom a jeho ambíciou bolo stať sa rímskym Homérom. Preložil do latinčiny grécke mýty a úvahy o prírode. Na druhej strane spracoval rímske dejiny pomocou gréckych literárnych foriem a vytvoril z nich slávny epos *Annales*, ktorý sa stal národným eposom Rimanov až do obdobia Vergília. *Annales* bola epická poéma, zložená z pätnástich kníh, ktorá opisovala dejiny Ríma od zničenia Tróje (1184 pred Kristom) až po cenzora Marca Porcia Cata Staršieho v roku 184 pred Kristom.<sup>2</sup> Poéma sa stala obsahom vzdelávania v rímskych školách, až kým nebola nahradená Vergíliovou *Aeneadou* (O. Skutsch, 1985).

V nasledujúcich rokoch prichádzalo do Ríma čoraz viac gréckych vzdelancov a umelcov. Helenizácia zasiahla celý rímsky národ, najmä však vyššie vrstvy obyvateľstva. Gréci využívali usilovnosť Rimanov v učení. Vzdelávanie u Rimanov začalo byť identické s gréckym vzdelávaním. Jeho základným predpokladom bolo naučiť sa grécky jazyk a osvojiť si grécke diela. Dvojazyčnosť sa stala samozrejmosťou. Gréci otroci začali pôsobiť v bohatých rodinách ako pedagógovia a bohatí mladí Rimania často cestovali do Atén a Malej Ázie, doplniť si vzdelanie u známych rétorov a filozofov (A. Reble, 1995). Proti šíreniu helenistickej kultúry vystupoval spomínaný *Marcus Porcius Cato Starší* (234 – 149 pred Kristom), pochádzajúci z plebejskej vojenskej rodiny z Tuscula. Tvrdil, že východnou jemnosťou je ohrozený poctivý, tvrdý rímsky duch. Odmietal, aby jeho deti vychovával grécky otrok *paedagogus* a vychovával ich sám so svojou manželkou (M. Harlow – R. Laurence, 2001). Svoj odpor voči gréckej kultúre

---

<sup>2</sup> Z poémy sa zachovali zvyšky (asi 600 riadkov).

presadzoval najmä v období, v ktorom sa stal cenzorom. Po víťazstve Ríma na Kartágom vystupoval Cato ako odporca luxusu a bohatstva a bol zástancom konzervatívneho spôsobu života. V senáte bol odporcom zavedenia kultu Dionýzových mystérií a presadzoval vyhnanie gréckych filozofov, ktorých názory a učenie boli podľa neho škodlivé. Do rímskych dejín však vstúpil nielen ako politik a zástanca tradičného spôsobu života, ale aj ako historik a autor niekoľkých literárnych diel. Pripisuje sa mu prvé latinsky písané prozaické dielo a prvé latinsky písané historiografické dielo. Podľa niektorých odborníkov mal vplyv na to, že gréčtina sa nestala jazykom rímskej literatúry (G. B. Conte, 2003). Pre Catov osobný život je príznačná prísnosť a dôraz na disciplínu. Podľa neho má byť jedinec v prvom rade poslušný štátu a svojej rodine. Zdôrazňoval dôležitosť troch cností: *parsimonia* – šetrnosť, *duritia* – tvrdosť, otužilosť, a *industria* – usilovnosť a pracovitosť. Napísal aj prozaické dielo *Carmen de moribus* (Skladba o mravných ponaučeníach), v ktorom sa venoval morálnym otázkam. Svoj význam v rímskej kultúre a literatúre zohral aj pravnuke Cata Staršieho *Publius Valerius Cato*, ktorý žil v 1. storočí pred Kristom. Bol rímskym básnikom a zakladateľom mladorímskej literárnej školy.<sup>3</sup> Cato Mladší sa živil v Ríme ako učiteľ poézie a gramatik. Bol tiež obávaným literárnym kritikom.

V 2. storočí pred Kristom začínajú v Ríme vznikať viaceré významné súkromné knižnice s gréckou literatúrou, a to zväčša ako výsledok vojnových koristi od iných národov. Rimania získali knižnicu macedónskeho kráľa Persea, aténsku knižnicu, vylúpili kráľovské knižnice v Malej Ázii. Rímske verejné knižnice boli si-

---

<sup>3</sup> Mladorímska škola nadväzovala na neóterickú školu básnikov, ktorá bola avantgardným smerom v gréckej literatúre. Vznikla a rozvíjala sa v období helenizmu, predovšetkým v prostredí alexandrijského Museionu. Neóterická poézia znamenala významný posun od tradičných básnických tém a foriem, ktoré predstavoval predovšetkým Homér a jeho epika. Posun nastal predovšetkým v priblížení sa reálnemu životu a osobnom charaktere útvarov, ktoré mali kratšiu formu (G. B. Conte, 2003).



tuované vo veľkých budovách, mali čítárne a študovne. Stavali sa v blízkosti chrámov, pri kúpeľoch a v palácoch. Knihy, ktoré v nich boli umiestnené, sa členili zvlášť na grécku a zvlášť na latinskú literatúru a tiež podľa odborov. Zvitky sa požičiavali aj domov. Knižnicu viedol prokurátor a ostatní pracovníci boli prepustení otroci – *librari*. Zámožní bohatí ľudia mali súkromné knižnice, čo patrilo k ich spoločenskému postaveniu.

Vplyv gréckeho ducha sa prejavoval vo všetkých oblastiach: jednak vo všeobecnom vzdelávaní, ale aj vo vede, filozofii, umení, náboženstve. Vo filozofii bolo ťažisko zo špekulatívnych tém prenesené na praktickú filozofiu a etiku. Najmä učenie stoikov sa stalo akoby návodom pre život a istým druhom náboženstva. Rimanov zaujala aj rétorika, ktorá v období helenizmu zažívala najväčší rozmach. Rímska architektúra bola tiež poznačená vplyvom gréckej architektúry. V gréckom štýle boli budované verejné budovy, chrámy a paláce. Rimania prevzali grécke náboženstvo a prevzatý kult gréckych bohov spôsobil splynutie náboženského ducha (A. Reble, 1995). Rímska kultúra a výchova si zachovala určitú špecifickosť, ktorú je možné odlišiť od ducha gréckej vzdelanosti. Rimania sa menej zaujímali o abstraktné a umelecké disciplíny, ale boli neprekonateľní v disciplínach, ktoré mali bezprostredný vzťah k praktickému životu. Napr. právny systém, ktorý vybudovali, patrí doteraz k základom právnej vedy. V stavebníctve vynikali predovšetkým konštrukciou praktických zariadení – kúpele, cesty, mosty, ktorých pozostatky doteraz obdivujeme. V oblasti riadenia sa uplatnil ich organizátorský génus, ktorý im umožnil nielen vybojovať rímske impérium, ale aj nadhlo ho udržať.

Po podrobení Grécka Rímom (v roku 146 pred Kristom) začali Rimania asimilovať grécku kultúru bez obmedzení a vrcholila kultúra, ktorú môžeme označiť ako **grécko-rímska**. Proces duchovného splynutia rímskej a gréckej kultúry kulminoval v období *Marca Tullia Ciceróna* (106 – 43 pred Kristom). V prvom storočí pred Kristom sa Atény podľa E. J. Wattsa (2008) stali mestom, v ktorom zavŕšilo svoje štúdium veľa mladých Rimanov.

Verejné školstvo u Rimanov začalo existovať, až keď sa dostali do kontaktu s gréckou kultúrou. Dovtedy bola za výchovu zodpovedná predovšetkým rodina. Jej úlohou bolo vychovávať k cnostiam, ktoré môžeme zhrnúť pod pojem *virtus* (mužnosť). Cieľom bolo vychovať dobrého občana a vojaka v súlade so zákonmi *Dvanástich dosiek*, ktoré kodifikovali ustanovenie zvykového práva. Po dobytí Grécka boli do Ríma privázaní grécki otroci, ktorí boli natoľko vzdelaní, že mohli vyučovať. V Ríme sa začali zriaďovať školy, z ktorých bola vytvorená sústava, ktorá položila základ neskoršieho systému európskeho školstva. Rímske gramatické školy ako nástroj kultúrnej expanzie sa zriaďovali po celom území vtedajšieho impéria – v Hispánii, Galii, Británii, západnej Germánii a v celej juhovýchodnej Európe až po Dunaj.

Rímsky školský systém sa vykryštalizoval za posledných dvesto rokov jestvovania republiky. Tvorili ho tri stupne a tri typy škôl: *elementárne*, *gramatické* a *rečnícke*. Táto **trichotomická štruktúra inšpirovaná gréckymi tradíciami** zodpovedala spoločenským potrebám, prirodzenému rozvoju mladého človeka a aj logickej hierarchii poznania natoľko, že sa vo všeobecných črtách v podstate dodnes nezmenila a zodpovedá aj súčasnej koncepcii základného (primárneho), stredného (sekundárneho) a vysokého (terciárneho) vzdelávania. **Gramatika a rétorika boli základom edukácie**, zväčša však len chlapcov z vysoko postavených rodín (S. Christopher, 2007).

Elementárne školy, nazývané aj *ludus litterarius*, existovali sporadicky už od 5. storočia pred Kristom. Ale až od 2. storočia pred Kristom ich možno s istotou potvrdiť. Boli súkromné a určené pre deti zámožných rodičov. Učiteľ – *magister* – žil zo školného, ktoré vyberal od rodičov žiakov (J. Carcopino, 2007). Deti navštevovali tieto školy od siedmich do jedenástich až dvanástich rokov. Učili sa v nich čítať, písať, počítat' a memorovať zákony Dvanástich dosiek. Osvojenie si obsahu Dvanástich dosiek a následné dodržiavanie týchto zákonov spolu s nadobúdaním mravných cností, bolo jednotiacim prvkom rímskej spoločnosti. Viedlo mladých

Ľuďi k hrdinskému vlastenectvu – *civis Romanus sum* (som rímsky občan) a k naplneniu pojmu *virtus* – mužnosť, v zmysle úplnej oddanosti vlasti a jej potrebám. Gymnastické a múzické vzdelávanie sa na rozdiel od gréckeho modelu v obsahu nenachádza. Pre dievčatá týmto stupňom vzdelanie skončilo.

Chlapci mohli pokračovať v gramatickej škole – *ludus grammaticus*<sup>4</sup>, ktorá predstavovala stredný alebo druhý stupeň vzdelávania. Tieto školy sa začali objavovať v polovici 3. storočia pred Kristom (H. I. Marrou, 1969). Boli zamerané najmä na jazykovo-literárnu oblasť vzdelávania. Učiteľ – *grammaticus* – učil chlapcov najmä latinčinu a gréčtinu. V jazykovom vzdelávaní bolo cieľom, aby žiaci ovládali grécky jazyk na takej úrovni ako latinský. Literárne vzdelávanie sa skladalo z čítania literárnych diel, recitácie a rozboru básní po vecnej aj formálnej stránke. Obsahom čítania bol spočiatku najmä Homér v latinskom preklade, pretože Rimania nemali vlastnú národnú literatúru. Neskôr to už boli originálne latinské diela Vergília, Horácia a Ovídia.

Tretí stupeň vzdelávania predstavovali rečnícke školy – *schola rethorica*. Latinské rečnícke školy začali vznikať od začiatku 1. storočia pred Kristom. Prvú takúto školu založil v roku 93 pred Kristom *Lucius Plotius Gallus* (H. I. Marrou, 1969). Jej žiaci sa vzdelávali prostredníctvom zahraničných ciest najmä po Grécku a Malej Ázii. Systém rečníckych škôl predstavuje zárodok európskeho vysokoškolského systému. Rečnícke školy obsahovo nadväzovali na gramatické školy, ale ťažisko bolo v rétorike, prostredníctvom ktorej boli pripravovaní budúci vysokí politici, úradníci, právnici a dôstojníci. Kurikulum vyššieho vzdelávania sa skladalo z učiva siedmich slobodných umení (lat. *septem artes liberales*), ktoré historicky prvýkrát obsiahol vo svojej encyklopédii *Terentius Varro* (pozri ďalej). Štúdium na druhom a treťom stupni trvalo šesťnásť rokov. Disciplína v týchto školách bola veľmi prísna.

---

<sup>4</sup> V Británii, typickej svojím tradicionalizmom, sa dodnes zachoval názov tohto typu školy: *schola grammatica* – *grammar school*.

Rímski cenzori dôsledne kontrolovali vážne, umiernené a dôstojné správanie sa mladých ľudí.

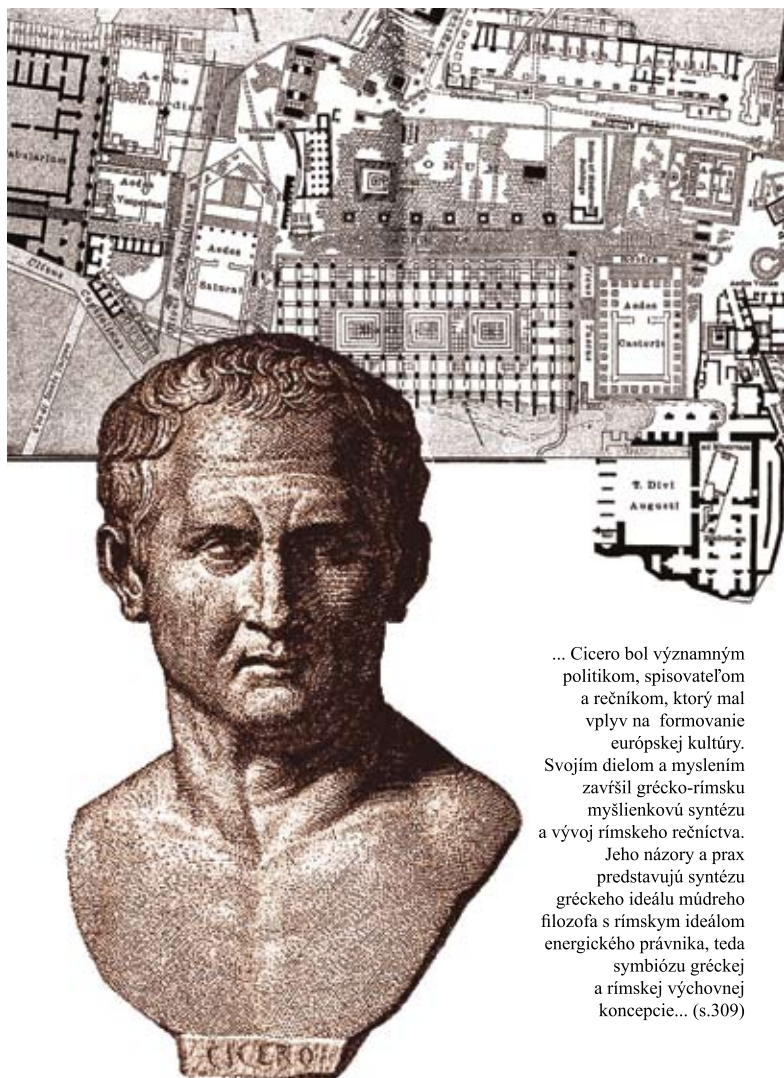
Oblúbe sa tešili verejné čítania, počas ktorých si autori považovali za česť čítať vlastné práce čo najväčšiemu počtu poslucháčov. V posledných storočiach republiky vznikali aj prvé encyklopedické diela. Svojho druhu prvú encyklopédiu vytvoril Cato Starší a ďalšiu **Marcus Terentius Varro** (nazývaný aj Varro Reatinus, asi 116 až 27 pred Kristom), ktorý je považovaný za najväčšieho rímskeho polyhistora a jedného z najplodnejších autorov staroveku. Svoje vzdelanie ukončil v Platónovej akadémii v Aténach, u známeho učenca Antiocha z Askalónu. Z predpokladaných 74 kníh, ktoré sa mu pripisujú, sa v úplnosti zachovala len jedna. V encyklopedickom spise *Disciplinarum libri IX*, ktorý sa nezachoval, zhrnul vtedajšie poznanie alexandrijskej doby do siedmich slobodných umení: gramatika, dialektika, rétorika, geometria, aritmetika, astronómia a múzika, ktoré doplnil o medicínu a architektúru. Tieto predmety tvorili základ vyššieho vzdelania slobodného rímskeho občana. Z Varrovho cyklu všeobecnovzdelávacích predmetov boli neskôr, v období cisárstva, vylúčené medicína a architektúra. Ostatných sedem predmetov (sedem slobodných umení) bolo obsahom vzdelávania až do novoveku. Týmto dielom Varro položil **základy obsahu vzdelávania v Európe**. Na rozdiel od Ciceróna si veľmi vážil aj matematické vzdelanie. Varro bol aj autorom prvých rímskych dejín (*Antiquitates rerum humanarum et divinarum*), v ktorých opísal život starovekej rímskej spoločnosti. Za rok založenia Ríma označil rok 754 pred Kristom, čo archeológovia uznávajú dodnes. Jeho spisy ako pramene používali iní spisovatelia staroveku: Cicero, Plínius Starší, Vergílius, Augustinus, ktorí sprostredkovali antické poznanie stredovekým európskym národom. Quintilianus nazval Varra „najučenejším spomedzi Rimanov.“

### 5.2.1 Marcus Tullius Cicero (106 – 43 pred Kristom)

Cicero bol významným politikom, spisovateľom a rečníkom, ktorý mal vplyv na formovanie európskej kultúry. Svojím dielom a myslením zavŕšil grécko-rímsku myšlienkovú syntézu a vývoj rímskeho rečníctva. Jeho názory a prax predstavujú syntézu gréckeho ideálu múdreho filozofa s rímskym ideálom energického právnika, teda symbiózu gréckej a rímskej výchovnej koncepcie. Preto, podľa M. Cipra (2003), môžeme Ciceróna považovať aj za pedagóga, ktorý nezabúdal na zvýšenie všeobecnej vzdelanosti v Ríme a staral sa o mravnú výchovu svojich detí, brata a priateľov. Jeho pedagogické názory sú rozptýlené v jeho rozsiahlom diele a zaraďujú ho medzi pedagogických klasikov antického Ríma. Cicerónovo filozofické dielo otvorilo Rimanom dvere ku gréckej filozofii. Preložil grécke termíny do latinského jazyka a pre filozofiu vytvoril latinskú slovnú zásobu, ktorá bola používaná aj v neskoršej stredovekej a novovekej filozofii. Forma latinského jazyka, ktorú používal, je považovaná za vzor klasickej latinčiny. Cicero často písal formou dialógu.

Pre jeho výnimočnú jazykovú obratnosť a humanistický obsah preslávených rečí bol veľkou autoritou pre kresťanských mysliteľov a pre renesančné humanistické hnutie. Vrcholom vzdelania je podľa neho *humanitas*, ktorá vychádza z gréckeho vzoru. Tento pojem definoval ako správanie, ktoré smeruje k pravde a cti bez akéhokoľvek nároku na odmenu a prospech. Jeho predpokladom je rozum, ktorý je spoločný všetkým ľuďom. Základným prejavom ľudskej prirodzenosti je podľa neho potreba ľudskeho spoločenstva, ktorá spája všetkých ľudí. Jej predpokladom je idea spravodlivosti a etický výraz rozumovej jednoty všetkých. Cicero bol nazývaný aj otcom vlasti.

Hranice medzi rečníckym umením a umením vychovávať sú jasné. Aj rečník aj vychovávateľ pôsobia svojím slovom na poslucháča, aby ho presvedčili o pravdivosti svojich argumentov. Každý dobrý rečník do istej miery vychováva a každý dobrý pe-



... Cicero bol významným politikom, spisovateľom a rečníkom, ktorý mal vplyv na formovanie európskej kultúry. Svojím dielom a myslením zavŕšil grécko-rímsku myšlienkovú syntézu a vývoj rímskeho rečníctva. Jeho názory a prax predstavujú syntézu gréckeho ideálu múdreho filozofa s rímskym ideálom energického právnika, teda symbiózu gréckej a rímskej výchovnej koncepcie... (s.309)

dagóg musí ovládať umenie slova (M. Cipro, 2003). V rečníckom umení sa Cicerónovi vyrovnal pravdepodobne len Demostenes, ak nepočítame Isokrata, ktorý bol však skôr autorom rečí, ako praktickým rečníkom, a Quintiliana, ktorý sa viac preslávil ako teoretik rečníctva.

Cicero sa narodil v horskom mestečku Arpinio, vzdialenom asi 100 km od Ríma. Súčasne s latinským jazykom sa učil aj gréčtinu. Kvôli usilovnému štúdiu tohto jazyka ho vraj v detstve prezývali malý Grék. Cicerónova rodina patrila k miestnej šľachte, ktorá nemala väzbu na senátorskú šľachtu. Podľa Plutarcha bol mimoriadne nadaným žiakom, čím si získaval obdiv. Študoval právo, filozofiu, literatúru a v mladosti písal básne. Jeho heslom bol citát z Iliady: „Byť vždy najlepší vo všetkom a prevýšiť ostatných.“ Už v mladosti sa rozhodol pre politickú kariéru a známy sa stal úspešnou obhajobou človeka krivo obvineného z otcovraždy. Prípád sa stal v období vládnutia krutého vládcu Sullu, ktorý mal záujem na odsúdení tohto človeka. Aby sa Cicero vyhol jeho hnevu, ako dvadsaťsedemročný opustil Rím a odišiel do Atén a Malej Ázie. Navštívil preslávenú rečnícku školu na ostrove Rodos a Platónovu akadémiu v Aténach. Najmä pobyt v rečníckej škole, kde sa stal žiakom rétora Apollona Molona, ktorý uprednostňoval jednoduchý jazyk pred vyumelkovaným, ovplyvnil jeho budúcu rečnícku kariéru.

Po smrti Sullu sa vrátil do Ríma a stal sa kvestorom na Sicílii, kde sa prejavil ako čestný a bezúhonný správca finančných záležitostí provincie. Sicíľčania si ho veľmi obľúbili a požiadali ho, aby zahájil proces proti Gaiovi Verrovi, ktorý na Sicílii zneužíval svoje právomoci. Obhajcom Verra bol v tom čase najznámejší právnik a rečník v Ríme, Quintus Hortensius Hortalus. Cicero ho dokázal usvedčiť, čo spôsobilo, že sa stal prvým mužom na rímskych súdoch. Jeho úspechy však komplikovalo to, že pochádzal z nižšej vrstvy a nepatril k patricijom. Politická situácia v období, keď nastúpil cestu politickej kariéry, bola veľmi zložitá. Hlavným problémom bolo silnejúce antirepublikánske krídlo, ktorému išlo

o sústredenie moci v rukách silných jedincov – vojvodcov, ktorí ovládali armádu. Keďže sa tým vytváralo prostredie rivality, vznikali početné občianske vojny. Napätia vznikali aj v sociálnej oblasti, a to medzi jednotlivými triedami občanov.

V roku 63 pred Kristom sa Cicero ako štyridsaťtriročný stal konečne konzulom. Potlačil sprisahanie Catilina, za čo si získal zásluhy a dostal čestný titul *Pater patriae* (otec vlasti). Bol však obvinený, že niekoľkí rímski občania boli v tomto spore popravení bez súdneho procesu. Cicero musel odísť do vyhnanstva do gréckeho mesta Tessaloniki. Toto poníženie ťažko znášal. V tom období vznikol Prvý triumvirát, v ktorom sa vládla a moc sústredila do rúk troch mužov – *Caesar*, *Pompeius* a *Crassus*. Hoci títo muži nezabránili vyhnanstvu Ciceróna, po roku a pol dali súhlas, aby sa vrátil. O jeho prepustenie sa snažil najmä Pompeius.

Cicerónov návrat do Ríma bol triumfálny. Keď sa vylodil, čakal ho jasajúci dav a milovaná dcéra Tullia. Senát prijal uznesenie, ktorým mu vrátil jeho majetok a boli mu nahradené škody, ktoré utrpel. Julius Caesar ho prizval ako štvrtého člena do triumvirátu, ale Cicero túto ponuku odmietol. Bol si vedomý toho, že tento spolk je predzvesťou konca republiky. V tom období bol mimoriadne literárne činný.

Do politiky opäť vstúpil až v roku 51 pred Kristom, keď sa stal prokonzulom v Kalikii. V roku 49 pred Kristom vypukla občianska vojna medzi Pompeiovými a Caesarovými prívržencami. Cicero sa pripojil k Pompeiovi a odišiel s ním do Grécka. Pompeius bol však porazený, a tak sa pre jeho priateľa Ciceróna politická kariéra opäť skončila. Vďaka veľkorysosti Caesara sa mohol vrátiť do Ríma a pokračovať vo svojej literárnej činnosti. Caesarova absolútna moc skončila predčasne v roku 44 pred Kristom, keď sa stal obeťou sprisahania a bol zavraždený. Cicero sa stal opäť dôležitým politickým kandidátom a uvedomil si svoje politické možnosti. Začal zväzdať ostrý boj s Antoniom, ktorý sa považoval za pokračovateľa Caesarovej politiky. Spoliehal na spojenectvo Caesarovho prasnovca Octaviána (ktorý sa neskôr stal cisárom Augustom).



Ten však dal prednosť taktickému spojenectvu s Antoniom, ktoré sa veľmi rýchle skončilo. Octavianus Antonia porazil, postupne sústredil všetku moc do vlastných rúk a založil éru cisárskeho Ríma. Cicero, hoci mal podporu rímskeho ľudu, sa dostal na zoznam nepohodlných a bol zavraždený. Jeho smrťou bol spečatený aj osud rímskej republiky. V roku 43 pred Kristom ho jeho nepriatelia sťali a jeho hlavu a ruky dali vystaviť na vyvýšenom mieste vo Forum Romanum, na ktorom rečnil. Octavianus jeho pamiatku očistil tým, že za druhého konzula si po Antoniovej smrti vybral Cicerónovho syna.

Cicero bol pravdepodobne veľmi citlivý človek, ktorý v ťažkých životných situáciách upadal pomerne často do depresíí. Jeho prvou manželkou bola Terentia z bohatého patricijského rodu. Išlo zrejme o racionálne rozhodnutie kvôli peniazom. Bohaté veno a kontakty manželkinej rodiny v Ríme pomohli Cicerónovej politickej kariére. Vzťah pretrvával tridsať rokov bez problémov, čo dokumentuje bohatá korešpondencia. Potom však z neznámych príčin ochladol a skončil sa rozvodom. Z manželstva s Terentiou mal Cicero dve deti: dcéru Tulliu a syna Marca. Z jeho korešpondencie je jasné, že svoju dcéru nesmierne miloval. Po rozvode sa oženil s bohatým mladým dievčaťom, pravdepodobne aby mohol vyplatiť predchádzajúcu manželku. Tento vzťah sa však rozpadol, k čomu prispel aj Cicerónov žiaľ nad predčasnou smrťou milovanej dcéry, ktorá zomrela pri pôrode druhého dieťaťa. Príčinou rozvodu bola aj žiarlivosť druhej manželky na svoju nevlastnú dcéru, ktorá neutíchala ani po jej smrti. Cicero sa v tom období utiahol do samoty a napísal knihu o prekonávaní smútku *Consolatio*, ktorá bola veľmi obľúbená v staroveku. Bohužiaľ sa nezachovala.

Podľa V. Suváka (2008b) Cicero napísal vyše 50 rečí, množstvo rozpráv o rétorike, zákonodarstve, politike, etike, teológii a filozofii a okolo 900 listov. V prvom období tvorby sa zaoberal najmä úlohou rečníka: *De oratore* – O magistrovi a politickým zriadením: *De republica* – O štáte, *De legibus* – O zákonoch. V druhom období tvorby sa zameriava najmä na filozofické témy. K najznámejším

filozofickým spisom patria: *O najvyššom dobre a zle, Tuskulské rozhovory, O prirodzenosti bohov, O osude, O povinnostiach*.

Cicero sa hlásil k akademickému skepticizmu, ktorý hovorí, že poznanie nemôže byť za žiadnych okolností určité ani isté. No zároveň je aj sokratovským typom mysliteľa, ktorý si všima ohraňičenosť jednotlivých argumentácií. Jeho skepticizmus je umiernený.

Vo svojom spise *De finibus bonorum et malorum* – O najvyššom dobre, sa zaoberá stoickou a epikurovskou náukou o ľudskom dobre a kritizuje peripatetikov. Rozoberá tu ciele konania. Dielo je základom jeho humanistickej etiky, ktorá vyrastá zo svojráznej syntézy gréckych myšlienkových postojov (V. Suvák, 2008b).

Cicero ostal až do smrti zástancom republiky. Bol stelesnením ideálu republikánskeho Rimana. Podľa M. Cipra (2003) česť a sláva boli pre neho najvyššie hodnoty. S nimi spájal osobnú citlivosť významnosť sa v očiach senátu a rímskeho ľudu prostredníctvom spravodlivej a bezúhonnej politiky, pričom neváhal odvážne odhaľovať nepriateľov republiky. Rím v jeho období potreboval filozofiu činu, čo sa mu podarilo realizovať syntézou gréckeho a rímskeho myslenia. Vo filozofii hľadal najmä poučenie pre život. Zaujímali ho filozofické otázky pravdy, ale ešte viac otázky dobra, teda oblasť morálnej filozofie. Tá predstavovala aj jeho zameranie a prínos v pedagogickej teórii a praxi. Významné inšpirácie a state z morálnej filozofie s výchovným dosahom nájdeme v celom jeho diele. Pedagogický odkaz Ciceróna možno doložiť aj tým, že patrí k najčastejšie citovaným autorom Komenského (tamže). Za jeho najvýznamnejšie etické dielo z posledného obdobia možno považovať *De officiis* – O povinnostiach, ktoré je aj jeho pedagogickým závetom. Uvádžame z neho dva úryvky (ukážka č. 8 a 9).

Cicero výrazne prispel k zavŕšeniu a splnutiu rétorického a filozofického ideálu vzdelávania, ktorý sa začal rozvíjať už v období helenizmu. Najvyššiu dokonalosť podľa neho dosiahne ten, kto je schopný vyzbrojiť sa národným mravom a zároveň gréckym duchovným vzdelaním. V tejto syntéze vidí vyjadrenie najvyššej

ľudskosti vôbec. Cicero od rečníka požadoval, aby mal vedomosti o celom človekovi, pravé zmýšľanie politika, bohaté odborné vedomosti, vnútornú kultúru a filozofické vzdelanie (A. Reble, 1995). Ako prvý jasne deklaroval a zdôvodnil **humanistickú ideu vzdelávania** – *humanitas*, kruciálnu pre nasledujúce dve tisícročia. Podľa M. Cipra (2003) Cicerónovým výchovným ideálom bolo všestranné vzdelanie a vedenie k občianskej cnosti a mravnej dokonalosti, ktorej vrcholom bola práve *humanitas* – ľudskosť. Odporúčal usilovať sa o získanie dokonalosti prostredníctvom štyroch cností: múdrosti, spravodlivosti, statočnosti a umiernenosti.

**Ukážka č. 8 O syntéze gréckeho a latinského štúdia (Cicero: O povinnostiach, úvod)**

Už celý rok, syn môj Marek, počúvaš Kratippa, a k tomu v Aténach, a si teda určite plný náuk a zásad filozofických, keď máš možnosť, aby jednak taký znamenitý učiteľ rozmnožoval tvoje vedenie, jednak aby ťa také slávne mesto posilovalo dobrými príkladmi. Predsa si však myslím, že tak ako aj ja som vo svoj prospech stále spájal grécke štúdium so štúdiom latinským, a to nielen vo filozofii, ale aj v svojej príprave na rečnícku činnosť, mal by si urobiť podobne, aby si bol rovnako schopný vyjadrovať sa v obidvoch týchto odboroch. V tomto smere som, myslím, preukázal veľkú službu svojim krajanom, takže nielen ľudia neznali gréckej literatúry, ale aj vzdelaní ľudia, mnoho odo mňa získali, ako sami uznávajú, aj pre svoje vyjadrovanie aj pre svoju súdnosť.

A preto ak sa budeš učiť u najväčšieho z filozofov našej doby a budeš sa u neho učiť, pokiaľ budeš chcieť – musíš potom chcieť tak dlho, pokiaľ nebudeš úplne spokojný so svojim prospechom – ale predsa, ak budeš čítať tieto moje výklady, nie veľmi sa líšiace od myšlienok peripatetikov, pretože ako oni, tak i ja sa chcem počítať k nasledovníkom Sokrata a Platóna, môžeš o názoroch tu vyslovených súdiť podľa svojho vlastného rozumu, v tom ti nechcem robiť žiadne prekážky, ale svojmu latinskému slovu určite dodáš čítaním tejto mojej knihy plnosť. Nechcel by som, aby to, čo som práve povedal, bolo považované za prejav mojej pýchy. Pretože čo sa týka poznania filozofie, som pochopiteľne ochotný ustúpiť mnohým, pokiaľ si však osobujem schopnosť vlastnú rečníkovi, totiž schopnosť vhodného, jasného a ozdobného výrazu, myslím, že tento nárok si robím oprávnené. Veď v tomto úsilí som strávil celý svoj život.

**Ukážka č. 9 *O idei pospolitosti ľudského rodu* (Cicero: *O povinnostiach*, s. 146)**

Jedna zásada musí byť spoločná všetkým, že prospech jednotlivcov má byť zároveň prospechom celku; pretože keby chcel každý získať prospech len pre seba, ľudská spoločnosť by sa úplne rozpadla. A ďalej, ak naša prirodzenosť žiada, aby človek pomáhal človeku, nech to je ktokoľvek, práve preto, že je to človek, musí byť podľa tejto prirodzenosti prospech všetkých ľudí vecou spoločnou. Ak je to tak, sme všetci spojení jedným a tým istým prirodzeným zákonom, ak toto platí, tak nám iste prirodzený zákon zakazuje, aby sme jeden druhému ubližovali. A pretože je pravdivý predpoklad, je pravdivý aj záver. Je preto úplne nevhodné, čo hovoria určití ľudia, že by v ničom neubližili otcovi alebo bratovi pre svoj prospech, ale k ostatným občanom už majú iný vzťah. Títo ľudia si myslia, že s inými ľuďmi ich nespája žiadne právo a žiadne spoločenstvo smerujúce k všeobecnému blahu, čo je názor, ktorý úplne rozvracia jednotu obce. A tí ľudia, ktorí tvrdia, že musíme mať ohľad na spoluobčanov, ale nie na cudzincov, tí popierajú cit pospolitosti celého ľudského rodu. Ale bez tohto citu hynie od základu dobročinnosť, šľachetnosť a spravodlivosť.

### **5.3 Obdobie cisárov (od roku 31 pred Kristom – do roku 476 po Kristovi)**

Obdobie cisárstva sa zvykne deliť na dve obdobia: obdobie principátu a obdobie dominátu. Pre obdobie principátu (31 pred Kristom – 284 po Kristovi) je charakteristické, že formálne boli ponechané republikánske inštitúcie, ktoré však obmedzovala moc cisára – *princepsa* (lat. prvý občan). Obdobie dominátu (označuje sa aj ako neskorá antika, 284 – 476) predstavuje štátnu formu Rímskej ríše, ktorá bola vytvorená Diokleciánovými reformami, ktoré zavŕšil cisár Konštantín Veľký. V tom období sa cisár stal absolútnym vládcom – *dominus et deus* (pán a boh).

V roku 27 pred Kristom prijal Octavianus meno Augustus<sup>5</sup> (lat.

---

<sup>5</sup> Oficiálne Augustovo meno znelo: *imperator Caesar, divi filius, Augustus* – imperátor Caesar, syn božského (Caesara), Vznešený.

vznešený, 63 pred Kristom – 14 po Kristovi) a rozdelil si moc so senátom tak, že niektoré provincie riadil senát a zvyšné on sám. Tým vzniklo rímske cisárstvo, pretože Augustus spojil svoju moc monarchu s republikánskymi inštitúciami. Vládal ako prvý občan a prvý senátor v štáte – *princeps*, z čoho vznikla forma vlády – principát. Z okruhu svojich priateľov a ľudí schopných v rôznych oblastiach života vytvoril Augustus tzv. *consilius principis* – poradný orgán cisára. Rímska ríša v jeho období zaznamenala všeobecný hospodársky a kultúrny rozmach. Bola na jednej strane mnohovárná – jazykovo, kultúrne, hospodársky, nábožensky, a na druhej strane jednotná. Možno povedať, že ríša mala kozmopolitný charakter. Hoci Rimania nové územia dobýjali vojenskou cestou a často veľmi kruto, neromanizovali dobyté územia, ale dokázali prijímať nové kultúrne a náboženské prvky.

Obdobie dominátu predstavuje vo vývoji európskej civilizácie významnú etapu, počas ktorej začali do antickej civilizácie prenikať prvky rôznych barbarských kultúr. Významnou sa stala otázka, aký by mal byť vzájomný vzťah štátu a cirkví, teda či má štát zasahovať do života cirkví. Cisár Dioklecián bol posledným, ktorý sa snažil zachovať ríšu v jej kultúrnej a náboženskej rôznorodosti. Urobil reorganizáciu jej správy, pričom použil východný model. Ríšu rozdelil na dvanásť diecéz, ktoré sa delili na menšie provincie, aby sa vyhol hrozbe vzbury veľkých provincií. Zreorganizoval tiež armádu a vojenskú moc. Najdôležitejšou reformou bolo, že sa formálne rozdelil o svoju moc s ďalším cisárom Maximianom, ktorý spravoval a chránil západnú časť ríše. Dioklecián okrem toho určil svojho aj Maximianovho nástupcu ako dvoch nových spoluvládárov a zveril im určité kompetencie. Tým zaistil ochranu hraníc na všetkých svetových stranách. Ríša prestala byť absolútnou monarchiou jedného vládcu a krátko obdobie bola tzv. *tetrarchiou* – vládou štyroch. Reálne však všetky rozhodnutia vykonával naďalej sám. Mesto Rím prestalo byť centrom impéria. Dioklecián sídlil v Nikomédii v Malej Ázii a po svojej abdikácii žil v Dalmácii.

Za vlády Konštantína Veľkého (vládal v období rokov

306 – 337) sa centrum impéria presunulo na východ ríše. Konštantín preniesol cisárske sídlo do starej gréckej kolónie s názvom Byzantia, kde od roku 330 budoval mesto Konštantínopol.<sup>6</sup> Cisár Konštantín bol významný aj tým, že v roku 313 tzv. *Milánskym ediktom* zrovnoprávnil kresťanstvo s pohanskými kultmi a uznal ho za štátne náboženstvo. Rýchle šírenie kresťanstva, ktoré sa stalo legálne, bolo začiatkom novej éry – *obdobia kresťanstva*. Vnútrotná prestavba ríše, ktorú vykonal Konštantín, pretrvala až do zániku Západorímskej ríše v roku 476 a vo Východorímskej ríši až do 7. storočia. Zvrátenie tohto stavu a zastavenie šírenia kresťanstva nastalo ešte v rokoch 361 – 363, za vlády cisára Juliána, ktorého neskôr označovali ako Julián Apostata (odpadlík). Pokus však neskončil úspechom a cisár Teodosius I. vydal edikt, ktorým definitívne povýšil kresťanské náboženstvo na jediné štátne náboženstvo. Tým sa vytvoril nový priestor a možnosti na výchovu a vzdelávanie. Tradičné pohanské náboženstvo sa praktizovalo a udržiavalo na vidieku (lat. *pagi*), z čoho vzniklo latinské slovo *paganus* – pohan, ale aj vidiečan.

Východná (grécka) a západná (latinská) časť ríše sa začali výrazne odlišne vyvíjať, čo postupne malo aj politické dôsledky. V roku 395 došlo k politickému a správne mu rozdeleniu týchto dvoch celkov, čo neskôr viedlo aj k rozpadu kresťanskej cirkvi. Vyvrcholenie nastalo v roku 1054, keď sa kresťanská cirkev rozdelila na cirkev západného obradu a cirkev východného obradu (východná schizma). Východorímska ríša pretrvala až do pádu Carihradu v roku 1453. Hoci sa v období svojej existencie nikdy neoznačovala ako byzantská, do histórie vošla práve pod týmto názvom.

### **Výchova a vzdelávanie v Ríme v období cisárstva**

Podľa H. I. Marroua (1969) počas obdobia republiky nemal Rím žiadnu vlastnú školskú politiku. Rímska republika prenecha-

---

<sup>6</sup> V slovenských textoch bolo označované ako Carihrad, v súčasnosti sa nazýva Istanbul.

la iniciatívu v oblasti výchovy a vzdelávania na súkromnú sféru. Dohľad štátu sa redukoval len na dozeranie na stav verejnej mravnosti. Tento úrad v období republiky zabezpečovali cenzori. Bol to jeden z prejavov relatívneho archaizmu rímskych inštitúcií v porovnaní s helenistickým svetom. Až v období cisárstva Rím istým spôsobom dobehol toto zaostávanie a prispôbil sa pravidlám, ktoré vznikli v gréckom svete. Počiatky vlastnej školskej politiky možno nájsť až u cisára Vespaziána (pozri ďalej). V období cisárstva sa rozšírili kompetencie štátu až tak, že si vytvoril zo systému verejného školstva nástroj moci.

V tom období rímska kultúra splynula s gréckou, jej hĺbku však nedosiahla. Išlo skôr o rozšírenie rímskej kultúry na nové teritória, ako o jej prehĺbenie. Stratila svoje špecifické národné prvky a nadobudla kozmopolitný charakter, pretože len to zabezpečovalo udržanie obrovskej ríše, zloženej z mnohých národov. S narastajúcou koncentráciou obyvateľstva, technizáciou všedného života a túžbou po vonkajšej sláve sa začal strácať morálny rozmer života. Rodina, ktorá mala silné miesto v rímskej tradícii a bola považovaná za posvätnú, začala strácať na vážnosti. Začala sa uvoľňovať morálka najmä u vyšších vrstiev obyvateľstva.

Trojstupňový systém škôl z obdobia rímskej republiky pretrval bez väčších zmien aj v období cisárstva. Zmenil sa len jeho charakter: z výlučne súkromného sa postupne zmenil na mestský a štátny. V období cisárstva sa rozšíril vplyv štátu na výchovu a vzdelávanie. V dôsledku upevnenia nového politického usporiadania a tiež amorálneho spôsobu života mnohých rímskych rodín, ktoré nezabezpečovali starostlivosť o svojich potomkov, bolo nevyhnutné, aby zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie prevzal štát. Stalo sa to už za vlády prvého rímskeho cisára Augusta. Spod dozoru štátu boli vyňaté len elementárne školy.

**Elementárne školy** naďalej poskytovali vzdelanie v písaní, čítaní a počítaní. Memorovanie Dvanástich dosiek bolo od obdobia Ciceróna nahradené latinským prekladom Odysey a veršovanými mravnými zásadami. V elementárnych školách sa začali vzdelávať

aj deti chudobných slobodných občanov. Tento stupeň školy najmenej podliehal helenizmu.

**Gramatické školy** si naďalej uchovávali svoj gramaticko-literárny charakter vzdelávania. Rozdelili sa na latinské a grécke a boli v každom meste. Väčší význam však mali latinské školy, ktoré sa rozšírili po celom impériu. Rimania si prostredníctvom nich dokázali udržiavať svoj vplyv medzi nevzdelanými národmi, ktorých označovali ako barbari. Čítali sa v nich originálne latinské diela Vergília, Horácia a Ovídia, ktoré boli analyzované po obsahovej aj formálnej stránke.

**Rečnicke školy** ostali vrcholom literárneho vzdelania, hoci v tom období už nebolo možné získať politickú kariéru len rečníckou obratnosťou. Stále však platilo, že najvýznamnejší rímski muži okrem toho, že ovládali svoje povolanie, museli byť zároveň aj vynikajúcimi rečníkmi. Často však išlo skôr o vonkajšiu formu ako o hodnotný obsah. Rečnicke školy boli preto naďalej najlepšou prípravou na vykonávanie verejných funkcií a úradov. Študovať na nich mohli len príslušníci vyšších vrstiev. Čítali sa v nich diela rečníkov a historikov. Teória sa prednášala na rôznych miestach: v knižniciach, divadlách, chrámoch. Na prechádzkach na verejných miestach a trhoch sa cvičila prax.

Kým v antickom Grécku vzdelávanie vrcholilo na filozofických školách, praktické zameranie Rimanov v období cisárstva viedlo k rozšíreniu **vyšších škôl praktického zamerania**. Začali vznikať nové typy vyšších škôl, tzv. odborné školy, zamerané na najmä prípravu právnikov, lekárov, architektov. Vyhľadávanou bola najmä právnická škola – *schola iuris*, ktorej cieľom bolo formovanie špecialistov v oblasti práva – *iurisprudens*. Viedol ju *magister iuris*. Tieto školy boli ďalším medzistupňom pri postupnom profilovaní stredovekej univerzity. Vo východnej časti Rímskej ríše naďalej pretrvávala staršia tradícia a populárne boli filozofické školy (J. Čečetka, 1947).

V období vlády cisára Augusta (27 pred Kristom – 14 po Kristovi) vzniklo *collegium iuvenum*, rímska verzia gréckej efébie. V ko-



légiách sa mladí muži pripravovali na vojenskú službu (A. Orczyk, 2008). Vznikali najmä v strednej Itálii z iniciatívy samotného cisára, ktorý chcel obrodiť národ. V Ríme sa sám Augustus ujal vedenia mládeže zo senátorskej a rytierskej vrstvy, v ktorej chcel oživiť záujem o vojenské a telesné cvičenia. Collegium iuvenum získalo na význame, keď Augustovi vnuci Caius a Lucius dostali titul *princeps iuventutis* – prvý medzi mládežou. Tento titul sa objavil v Ríme po prvýkrát. V období iulsko-klaudiovskej dynastie sa ním často označovali kniežatá vládnucej rodiny. Počnúc obdobím vlády dynastie Severovcov (od roku 193 po Kristovi), sa ním označoval nástupca cisára (H. I. Marrou, 1969). Podobne ako kluby efébov, aj kolégiá navštevovali chlapci z najlepších rodov. Kolégiá mali úzku väzbu s náboženstvom a náboženskými kultmi. Ich vlastná činnosť bola zameraná najmä na telesné cvičenia a šport. Športové súťaže, ktoré prebiehali na ihriskách, sa nazývali *ludi iuvenales* alebo *Iuvenalia*.

Privilégiá, ktoré priznal učiteľom cisár Augustus, sa vzťahovali len na cudzincov a svedčili o závislosti Ríma od gréckych učencov. Až cisár Vespazián, ktorý vládol v rokoch 69 – 79, zaviedol štátne platy pre učiteľov vyšších škôl a oslobodil ich od daní. Zriadil prvé dve štátne katedry latinskej a gréckej rétoriky, ktorým bol priznaný plat stotisíc sesterciov ročne. Latinská katedra rétoriky bola zriadená na prvej rečníckej škole, ktorú vydržovala cisárska pokladnica. Na novozriadenú katedru rétoriky cisár povolal *Marca Fabia Quintiliana* (asi 35 – asi 96 po Kristovi), ktorý sa tak stal prvým učiteľom rečníctva plateným štátom. Na Vespaziána nadviazal Marcus Aurelius, prezývaný aj filozof na tróne, ktorý vládol v rokoch 161 – 180. Bol predstaviteľom mladšieho stoicizmu. Na náklady štátu zriadil v Aténach jednu katedru rétoriky a štyri katedry filozofie, pričom každá z filozofických katedier zastrešovala jeden zo štyroch významných filozofických smerov: platonizmus, aristotelizmus, epikureizmus a stoicizmus. Filozofi poberali ročne šesťdesiatistisíc sesterciov a rektor školy štyridsaťtisíc. Okrem štátom zriadených katedier si však katedry zriaďovali aj samotné mestá a vznikali tzv.

**mestské školy.** V Aténach vznikla takáto škola ešte v období vlády Antonina Pia (138 – 161). Na katedru rétoriky bol povolaný Lollianos z Efezu (H. I. Marrou, 1969).

Cisár Traján, ktorý vládol v rokoch 98 – 117, položil základy štátnej starostlivosti o výchovu sirôt a chudobných detí. Podľa H. I. Marroua (1969) zaviedol tzv. potravinové štipendiá, ktoré boli určitým percentom z finančných prostriedkov, ktoré získavali niektorí obyvatelia z pôžičiek za nehnuteľnosti.

Od 2. storočia vznikali školy vyššieho typu aj v provinciách. Tým, že cisári v tom období veľmi podporovali vyššie školy, vznikol od 2. storočia istý druh rímskeho školstva, pričom jeho charakter bol naďalej kozmopolitný a vrcholom bol ideál rečníka. Systém a vtedajší obsah siedmich slobodných umení sa fixoval vo veľkých mnohovýkazových encyklopédiách. Narastal objem finančných prostriedkov investovaných do vzdelávania, rástol aj celkový počet škôl na všetkých stupňoch a budovali sa nové knižnice. Boli zriadené viaceré nové vyššie štátne školy v Ríme, Aténach, Alexandrii a Konštantínopole.

Cisár Hadrián (vládol v rokoch 117 – 138) bol ctiteľom gréckej kultúry a založil prvú štátnu vysokú školu *Atheneum*. Prednášala sa na nej rétorika, filozofia, literatúra a právo. Okrem Athenea založil veľký počet škôl najmä v Hispánii a reorganizoval školstvo v Aténach. Má sympatické prvenstvo v dejinách tým, že vyslúženým učiteľom zabezpečil odmeny a penziu. Jeho nástupca Antoninus Pius, ktorý vládol v rokoch 138 – 161, nadviazal na starostlivosť o deti s postihnutím a na počesť svojej manželky založil aj ústav pre chudobné dievčatá. Tiež oslobodil učiteľov od niektorých vojenských a verejných povinností a platenia daní. Ďalší cisár, Marcus Aurelius (vládol v rokoch 161 – 180), podporoval rozvoj filozofie a zaslúžil sa o rozšírenie aténskej školy. Zaviedol tiež konkurzy na výber učiteľov do štátnych vyšších škôl, ktorým dal konečnú podobu cisár Julián Apostata. Kandidáti boli povinní predložiť doklady o svojich schopnostiach – *probatio*. Menovanie nových učiteľov však nezáležalo len na vóli predstaviteľov mesta,

ale často ho ovplyvňovali a svoje nominácie podsúvali zástupcovia cisára. Tieto intervencie cisára pretrvávali až do obdobia Juliána Apostatu. Počas jeho vlády musel každú nomináciu predstaviteľov mesta potvrdiť aj cisár. Podľa E. N. Medynského (1950) Julián ustanovil vládny školský inšpektorát a zaviedol menovanie učiteľov týmto inšpektorátom v mene vlády cisára. Tým získal moc nad vzdelávaním v celom cisárstve.

Alexander Severus (222 – 235) bol posledným cisárom v období principátu<sup>7</sup>, po ňom nastalo päťdesiatročné obdobie krízy. V Ríme zaviedol nové stolice pre rôzne disciplíny. K vysokým štátnym funkciám patrilo od 3. storočia úrad *magistra studiorum*, ktorého funkcia je porovnateľná s dnešnou funkciou ministra školstva. Podľa A. Rebleho (1995) vzniklo v 4. storočí len v samotnom Ríme 28 verejných knižníc. Spomedzi rímskych provincií vyniká v kvalite vzdelávania Galia, v ktorej boli vyššie školy vo viac ako desiatich mestách a gramatické školy boli v každej obci.

Cisár Julián Apostata (Odpadlík) bol posledným nekresťanským rímskym cisárom a vládol v rokoch 361 – 363. Je známy tým, že sa ešte raz pokúsil zvrátiť chod dejín a zastaviť rozmach kresťanskej cirkvi. Po nástupe na cisársky trón začal uskutočňovať svoju ideu o obnovení pohanského náboženstva v ríši. Otvorene sa prihlásil k viere v starých rímskych bohov a snažil sa všemožne podporovať opätovné zakladanie pohanských svätýň a chrámov po celom impériu, za čo dostal prezývku Apostata čiže odpadlík. Jeho nástupca však zrušil všetky Juliánove náboženské reformy a kresťanstvo získalo primárne postavenie v Rímskej ríši. Cisár Valentinianus (364 – 375) ustanovil **prvý školský poriadok**, v ktorom kládol dôraz na výchovu a vzdelávanie pre praktický život, zakázal

---

<sup>7</sup> Obdobie rokov 235 – 284 sa označuje ako obdobie vlády vojenských cisárov, ktorých bolo okolo päťdesiat a vládli len v krátkych časových úsekoch. V tom období Rímska ríša prechádzala najhlbšou krízou v dejinách, ktorá mala politické, vojenské, hospodárske a morálne aspekty. Kríza bola zastavená až rozsiahlymi reformami cisára Diokleciána (284 – 305).

súkromné školy a ustanovil požiadavky na učiteľa. V roku 370 vydal aj prísne policajné nariadenie pre študentov z provincií, ktorí prišli študovať do Ríma. Ak chceli študenti z provincií študovať v Ríme, museli si so sebou priniesť náležité potvrdenie na cestu do cudziny a v Ríme sa zase museli povinne zapísať u prefekta mesta. Ten mal právo ich vykázať z Ríma a poslať späť do rodného mesta. V Ríme nemohli študovať dlhšie ako do dvadsiateho roku veku. Toto ohraňenie bolo veľmi prísne, pretože štúdium na rečníckej škole trvalo približne do dvadsiatich piatich rokov (H. I. Marrou, 1969). Cisár Valentinianus bol zakladateľom mnohých škôl. Výchova a vzdelávanie sa od jeho nástupu k moci stávali postupne štátnym monopolom. Imperátori nedôverovali súkromným školám, preto mali záujem len o školy štátne, ktoré by mohli kontrolovať prostredníctvom vládneho inšpektora, čím by si podriadili aj učiteľov, ktorí by sa takto stali imperátorskými úradníkmi. Pozitívom v období jeho vládnutia bolo poskytovanie lekárskej starostlivosti chudobným ľuďom v Ríme.

V roku 425 boli cisárskym ediktom školy úplne zoštátnené a zaviedol sa nad nimi štátny dozor. Učitelia boli verejne uvádzaní do svojho úradu a naďalej mali garantované určité privilégia: mali fixné štátne platy, boli oslobodení od vojenskej služby a daní, dostávali penzijné dôchodky a mali zabezpečenú tzv. osobnú nedotknuteľnosť. Štát takto postupne urobil zo školského systému nástroj svojej moci. Školy podliehali centrálnej kontrole a ich hlavnou úlohou bolo zabezpečiť dostatočný počet vzdelaných úradníkov potrebných pri riadení a správe impéria. Každý pokus o zriadenie súkromnej školy bol považovaný za zločin proti impériu a bol tvrdo trestaný.

Celoštátne koordinované školstvo bolo v posledných storočiach cisárskeho Ríma sprevádzané postupným úpadkom úrovne rímskych škôl. Zrovnoprávnenie kresťanstva s pohanskými kultmi v roku 313 a následne jeho uznanie za štátne náboženstvo spôsobilo, že rímski cisári vymenúvali za učiteľov aj kresťanov, prevažne duchovenstvo. Výchova a vzdelávanie tým začalo nadobúdať náboženský charakter, ktorý vyvrcholil v stredoveku.

### **5.3.1 Lucius Annaeus Seneca Mladší (asi 4 pred Kristom – 65 po Kristovi)**

Seneca bol rímskym filozofom, štátnikom a spisovateľom. Je známy aj ako učiteľ budúceho cisára Neróna, ktorému neskôr robil poradcu.

Narodil sa v meste Córdoba, v zámožnej hispánskej rodine, ktorá patrila k rímskej nobile a pohybovala sa medzi Hispániou a Rímom. Jeho otec, Seneca Starší, bol známym rečníkom a želaný, aby sa syn stal politikom. Synovou záľubou však bola filozofia a literatúra. Napokon študoval rečníctvo a filozofiu v Ríme a prostredníctvom svojich učiteľov sa zoznámil so stoickou filozofiou. Strávil niekoľko rokov v Egypte, kde slúžil jeden z jeho strýkov ako prefekt. Keď sa vrátil v roku 31 späť do Ríma, venoval sa advokácii a verejnej činnosti. Jeho politická kariéra bola úspešná, stal sa kvestorom a senátorom a získal veľké bohatstvo. To bolo predmetom závidosti mnohých vo Fóre a aj samotného cisára Caligulu. Seneca sa dostal do jeho nepriazne a cisár ho chcel dať zavraždiť. Život mu zachránila jedna z cisárových milieniek. Seneca sa však nevyhol vyhnanstvu na ostrove Korzika, o ktoré sa postarala Messalina, manželka nového cisára Claudia. Vo vyhnanstve napísal dve zo svojich filozofických prác o úteche. V roku 49 si Claudiova nová manželka Agrippina vyžiadala Senecov návrat do Ríma, pretože si ho vybrala za vychovávateľa pre svojho syna Lucia Domitia, budúceho cisára Neróna. Keď sa sedemnášťročný Lucius Domitius stal po smrti Claudia cisárom, Seneca fakticky vládol obrovskej ríši, pretože bol jeho poradcom. Najskôr sa mu darilo tmiť Nerónovu vrodennú krutosť a udržiavať si jeho priazeň podporou jeho záľub. S pribúdajúcimi rokmi však Nerónova krutosť rástla a vyvrcholila tým, že dal zabiť vlastnú matku. Seneca sa stiahol z politického života a v roku 65 bol prinútený spáchať samovraždu, pretože bol obvinený zo sprisahania proti Nerónovi.

Seneca bol po Tacitovi najvzdelanejším mužom svojej doby. Písal básne a tragédie, rôzne monotematické rozpravy (viaceré

z nich venoval Nerónovi), politickú satiru a filozofické diela. Diela s filozofickou problematikou boli po jeho smrti zozbierané a usporiadané do dvanástich kníh pod názvom tzv. *Dialogi* – Rozpravy. V tomto súbornom diele sú zhrnuté Senecove názory na rôzne etické otázky. Ide o monológy vo forme rozpráv, napr. *O prozreteľnosti* (De Providentia), *O pevnom charaktere mudrca* (De constantia sapiensis), *O hneve* (De ira), *O duševnom pokoji* (De tranquillitate animi), *O krátkosti života* (De brevitae vitae). K samostatne zachovaným filozofickým dielam patria: *O dobrodeniach* (De Beneficiis), *O dobrotivosti* (De Clementia) a *Etické listy Luciliovi*, ktoré sú jeho najcitovanejším etickým spisom (V. Suvák, 2008b). Seneca sa v nich zaoberá aplikáciou filozofie a etiky v každodennom živote.

Senecov myšlienkový odkaz sa sústredil na etickú oblasť a možno ho zhrnúť do otázky: *Ako správne žiť?* Stoická etiku rozvíja najmä v oblasti morálnej psychológie a veľký význam pripisuje *voluntas* – vôli, teda rozhodovaniu. Vedomé rozhodnutie chápe ako sebaopotvrdenie, prostredníctvom ktorého sa vytvára morálny charakter človeka. Podľa M. Cipra (2003), byť filozofom pre Senecu znamenalo to isté, ako byť vychovávateľom a viesť iných k cnostiam. V tom spočívalo aj tajomstvo jeho pedagogického efektu: vo filozofii zdôrazňoval to, čo má bezprostredný význam pre život človeka, a to je etika. Výchovu chápal ako vštepovanie cnosti a vedenie k múdrosti, teda ako cestu k filozofii. Senecova pedagogika na rozdiel od Quintilianovej (pozri ďalej) nie je systematická. Jeho názory na výchovu a pedagogické myšlienky sú rozptýlené v celom jeho diele. Podľa A. Galina (1982, in M. Cipro, 2003) sa Seneca ocitol na križovatke dvoch najvplyvnejších pedagogických smerov antiky: pedagogiky rétorickej a pedagogiky filozofickej. Rozhodol sa pre druhú možnosť, podobne, ako kedysi Platón.

Z etického a pedagogického hľadiska je Senecovým najvýznamnejším spisom zbierka *Epistulae morales ad Lucilium* (Etické listy Luciliovi). Spis obsahuje 124 listov, z ktorých sa 15 stratilo. Bol adresovaný priateľovi, ale aj širšej verejnosti. Seneca ho napísal,

keď sa stiahol z verejnej činnosti do ústrania (v roku 63), takže ho môžeme považovať za vrchol jeho diela a jeho filozofický, etický a pedagogický závet. V listoch môžeme nájsť mnohé pedagogické názory, ktoré platia dodnes: motív vzájomného pôsobenia učiteľa a žiaka, účinnosť osobného príkladu (6. a 108. list), význam sentencií vo výchove (33. a 93. list), význam cnostného života (44. list), motív rovnosti všetkých ľudí vrátane otrokov (47. list), vzťah výchovy a prirodzeného nadania (52. list), význam pevnej vôle a snaha uskutočniť rozhodnutie (80. list). Podľa M. Cipra (2003) z pedagogického hľadiska majú najväčší význam listy č. 93, 95 a 108.

Seneca mal v období staroveku dvojakú povest': jedni ho považovali za pokrytca a iní ho ospravedlňovali. Jeho kritici poukazyvali najmä na rozpor medzi jeho bohatstvom a filozofiou. Podľa M. Cipra (2003) je však medzi nimi paradoxná súvislosť: Seneca poznal aj rub bohatstva a moci a hľadal pre seba a pre iných východisko v bohatstve vnútorného života. Bol stoikom, ktorý poznal vášne, proti ktorým sa snažil bojovať, aby dosiahol vnútornú vyrovnanosť. Jeho literárnu úroveň všetci prijímali veľmi priaznivo. Bol tiež humanistom, ktorý vo svojej dobe veľmi odvážne presadzoval myšlienku rovnosti všetkých ľudí. V období neskoršej antiky sa Seneca stal jedným z pohanských učencov, ktorých učenie prijala aj kresťanská cirkev, vďaka čomu sa stal populárnym aj v stredoveku. Zo Senecovho diela čerpal M. F. Quintilianus, Augustinus Aurelius a aj mnohí neskorší filozofickí a pedagogickí myslitelia: J. A. Komenský, E. Rotterdamský, M. de Montaigne. Jeho dramatická tvorba bola veľmi populárna najmä v stredoveku a v období renesancie a ovplyvnila neskoršiu anglickú a francúzsku tragédiu.

**Ukážka č. 10 *O idei pospolitosti ľudského rodu (Seneca: Výbor z listů Luciliovi, s. 59)***

Skutočne túžim všetko ti zverit', rád sa učievam už preto, aby som zase mohol poučovať; a netešilo by ma nič, aj keby to bolo akokoľvek dobré a prospešné,

keby som to mal vedieť len pre seba. Keby mi niekto ponúkal múdrosť za podmienky, aby som ju uzatváral samu v sebe a nerozdelil sa s ňou, odmietol by som. Uchovávanie žiadneho dobra nie je príjemné pre spoločníka. Preto ti pošlem tie knihy, aby si sa nemusel veľa namáhať, hľadájuúc všade prospešné veci, urobím poznámky, aby si sa hneď dostal k tomu, čo sa mi páči a vzbudzuje môj obdiv. Avšak živé slová a osobný kontakt ti prospeje viac ako čítanie. Je potrebné, aby si sa osobne dostavil, najskôr preto, že ľudia viac veria očiam než ušiam, a potom, pretože zdĺhavá je cesta prostredníctvom vysvetľovaní, krátka a účinná je prostredníctvom príkladov. Kleanthes by tak nevystihol Zenona, keby ho bol len počúval: bol svedkom jeho života, poznal jeho súkromné veci a pozoroval ho, či žije podľa svojho učenia; Platón a Aristoteles a celý dav mudrcov, ktorý sa potom rozštiepil do rozličných smerov, mali viac úžitku zo Sokratovej povahy než z jeho slov. Metrodor, Hermach a Polysen sa nestali veľkými v Epikurovej škole, ale v jej spoločnosti. A nepozývam ťa len preto, aby si niečo získal, ale aby si prispel aj mne: veľmi totiž prospejeme druh druhovi.

### **5.3.2 Marcus Fabius Quintilianus (asi 35 – okolo 100)**

Quintilianus sa narodil asi v roku 35 po Kristovi v meste Calagurris (dnes Calahorra) v Hispánii (dnešné Španielsko). Jeho otec pôsobil ako učiteľ rečníctva a syna poslal v období vlády Neróna študovať do Ríma. Jeho učiteľom bol rečník *Domitius Afer*, ktorý bol pre mladého Quintiliana veľkým vzorom a vzbudil v ňom vzťah k Cicerónovi. Po Aferovej smrti sa vrátil do Hispánie, kde sa venoval pravdepodobne právnickej praxi. Asi po desiatich rokoch sa na nariadenie cisára *Galbu*, ktorého sprevádzal, vrátil natrvalo do Ríma. Po nástupe cisára Vespaziana (roku 69) Quintilianus otvoril v Ríme rečnícku školu, kde vyučoval rétoriku. Popritom pokračoval vo svojej právnickej kariére. Okolo roku 71 ho cisár Vespazian vymenoval za prvého verejného, štátom plateného profesora rétoriky s platom stotisíc sesterciov ročne. Okrem toho, že bol výborným teoretikom rečníctva, sám bol výborným rečníkom. Medzi jeho žiakov patrili Plínius Mladší, Tacitus a niektorí členovia cisárskej rodiny. Asi po dvadsiatich rokoch verejnej činnosti, za vlády cisára Domitiana, sa možno v súvislosti s rastúcim po-



litickým terorom Quintilianus stiahol do ústrania. Venoval sa už iba literárnej činnosti a v tom období vzniklo aj jeho najvýznamnejšie dielo *Institutio Oratoria*, ktoré bolo publikované asi v roku 95. V tomto diele nachádzame informácie o tom, ako bol v jeho období pripravovaný rečník a v čom spočívala podstata rečníckeho umenia. Cisár Domitianus mu zveril v roku 90 do výchovy svojich dvoch prasnovcov, budúcich dedičov trónu, a za jeho dielo mu priznal hodnosť konzula. O Quintilianovom osobnom živote sa nezachovali takmer žiadne správy. V 6. kapitole *Institutio Oratoria* spomína svoju manželku, ktorá zomrela v mladom veku, a dvoch synov, ktorých tiež prežil. Zomrel po roku 96, pravdepodobne okolo roku 100.

V Quintilianovej dobe sa prehlboval úpadok rečníctva, ktoré od nastolenia principátu strácalo svoju pôvodnú republikánsku slobodu a so silnejúcim absolutizmom jednotlivých panovníkov stále viac sklzálo k prázdnemu pochlebovaniu cisárskej moci. V neskorších rokoch Domitianovej vlády vypukli v rímskom štáte tvrdé represie. Aj najmenšie podozrenie opozície bolo považované za zločin proti cisárskemu majestátu a potrestané smrťou. Preto si Quintilianus zvolil sa svoj vzor model rečníctva zo sklonku obdobia republiky, stelesnený v osobe Marca Tullia Ciceróna. Cicero mu bol vzorom nielen ako typ slobodného rečníka, ktorý kládol dôraz na tradičné morálne hodnoty, ale aj po jazykovej stránke (O. Murray – J. Boardman – J. Griffin, 1991). Cicerov jednoduchý, čistý a vecný štýl – *aticizmus*,<sup>8</sup> bol odklonom od stále ozdobnejšieho a pompéznejšieho prázdneho rečenia Quintilianových súčasníkov – *aziatizmu*. Tento pokus o návrat ku koreňom rečníctva súvisí aj so zmenou politickej klímy po páde Neróna (roku 68), keď sa nová dynastia Flaviovcov odklonila od honosného cisárskeho života svojich predchodcov a obhajovala jedno-

---

<sup>8</sup> Aticizmus (*Atticum genus dicendi*) je rečnícky sloh v gréckej a rímskej literatúre, ktorý sa vyznačoval jednoduchosťou a vecnosťou. Vznikol asi v polovici 1. storočia pred Kristom, ako reakcia na aziatizmus.

duchosť a praktickosť. Toto obdobie je obdobím Quintilianovho vrcholu.

*Institutio Oratoria* (Základy rétoriky) je dvanásťdielna učebnica rečníctva a je jediným dochovaným Quintilianovým dielom. Quintilianus v nej zúročil svoje dvadsaťročné skúsenosti učiteľa rétoriky. Publikácia je významná nielen ako rozprava o teórii a praxi rečníctva, ale aj ako zdroj informácií o rímskom vyššom vzdelávaní a nárokoch, ktoré sa všeobecne vyžadovali od pripravujúceho sa rečníka. Býva často označovaná aj ako učebnica pedagogiky, a to najmä pre obsah prvých dvoch zväzkov. Quintilianus bol presvedčený, že dobrý rečník musí byť predovšetkým dobrým človekom – *vir bonus*, osobnostne dobrým, nie je nevyhnutné, aby bol dobrým pre verejnosť. Quintilianus týmto reagoval na obdobie korupcie a neviazanosti, v ktorom žil. Len muži, slobodní od zla, sa mohli podľa neho dokázať koncentrovať na vzrušujúce štúdium rétoriky (M. L. Clarke, 1996). Výchova človeka má predchádzať výchove odborníka, čo je veľmi progresívny humanistický princíp, ktorý je aj dnes akceptovaný.

Keďže hovorový prejav je významnou súčasťou jazykovej kultúry, Quintilianus vo svojom diele zmapoval aj zmeny, ku ktorým prichádzalo v latinskom jazyku. Práca poskytuje dôležité informácie o vývoji jazyka Rimanov a reflexii týchto zmien v rímskom povedomí.

Pri tvorbe svojho diela sa Quintilianus opieral o početné pramene antickej literatúry. Jeho učebnica je syntézou dovtedajšieho antického poznania v danej oblasti. V zozname použitej literatúry nechýba odkaz na žiadnu významnú prácu, prípadne autora, až do Quintilianovho obdobia. Rétorika v jeho podaní je nielen teoretickou, ale aj praktickou prípravou, ktorá sa neskladá z niekoľkých poučiek, ale objasňuje učivo v širšom v kontexte. M. Cipro (2003) ho považuje za veľkého syntetika starovekej pedagogickej múdrosti.

*Institutio* venoval Quintilianus svojmu priateľovi, rečníkovi *Victorovi Marcellovi*. Po úvodnom liste vydavateľovi, ktorý obsahuje pokyny pre publikáciu, nasleduje dvanásť kníh. Obsahom

prvej a druhej knihy sú didaktické a výchovné úvahy o tom, ako vychovať rečníka, v tretej až deviatej knihe objasňuje techniku rečníctva a jednotlivé časti rečníckej prípravy a prednesu, v desiatej knihe popisuje, ako získať výrazovú obratnosť (táto kniha obsahuje aj dôležité informácie o gréckej a rímskej literatúre, v ktorej sú z rečníckeho hľadiska hodnotení mnohí významní autori a môže slúžiť ako prameň poznatkov o gréckej a rímskej literatúre), jedenásta kniha obsahuje rôzne cvičenia pamäti a opisuje mnemotechnické pomôcky pre rečníkov, dvanásta kniha hovorí o kultúre rečníka a mravných požiadavkách, ktoré by mal spĺňať.<sup>9</sup>

Podľa Quintiliana, je rečníctvo základom výchovy a spôsobu života rímskeho občana, podobne, ako bola v gréckom prostredí filozofia. Práve vo vzdelávaní vidí spôsob, ako zamedziť morálnemu úpadku rímskej spoločnosti, ktorý následne spôsobil aj úpadok rečníctva. Prvá kniha je tak nielen príručkou, ako vychovať rečníka, ale skôr príručkou pre pedagóga, ktorý sa má postarať o výchovu dobrého občana práve prostredníctvom rétoriky. Ide o ojedinelý príklad pedagogickej literatúry, ktorý nemá v rímskej literatúre obdobu.

Výchova má začať ešte pred siedmym rokom veku dieťaťa, keďže dieťa je v tomto období tvárne. Quintilianove požiadavky na vychovávateľov dieťaťa sú neobvykle široké, počnúc výberom opatrovateľky, ktorá by mala byť filozofkou, až po vhodný výber autorov na čítanie, ktorých jazyk je dostatočne čistý a nepoznačený zhubnými vplyvmi. Cieľom výchovy je poznanie a mravnosť, ktorých vnútorné spojenie by sa malo vo vyučovacom procese rešpektovať. Mravná výchova je však dominantná a vzdelanie v oblasti vied má slúžiť ako prostriedok k osvojeniu si morálky. Vzdelanie má byť čo najvšestrannejšie – gramatika a rétorika sú dopĺňané

---

<sup>9</sup> Quintilianus v *Institutio* ustanovil päť častí rečníckeho prejavu, ktoré sa stali vzorom pre rétoriku v nasledujúcich obdobiach: 1. *inventio* (výber látky a vytvorenie argumentácie), 2. *dispositio* (usporiadanie argumentov), 3. *elocutio* (doplnenie štylistických prostriedkov), 4. *memoria* (memorizácia) a 5. *pronuntiatio* (samotný prednes).

filozofiou, dejepisom, aritmetikou, geometriou, astronómiou, múzikou a tiež gymnastikou a herectvom. Dôležité je štúdium jazykov ako prostriedku kultivácie schopnosti vyjadrovania a prostriedku osvojenia si morálky. Quintilianus uvádza niekoľko prekvapivo moderných záverov v oblasti výchovy: výchova by mala byť pre dieťa príjemná až zábavná, treba sa vyhnúť tomu, aby vzbudzovala v dieťati strach. Poskytuje učiteľom a vychovávateľom množstvo praktických rád, napr.: k žiakom treba pristupovať individuálne; prílišná benevolencia je rovnako nežiaduca ako chladná prísnosť; učiteľ by mal rád odpovedať na otázky tých, čo sa pýtajú a klásť otázky tým, čo sa nepýtajú; učiteľ si musí vedieť získať dôveru žiaka; učiteľ nemá byť nikdy smutný; nesmie karhať, akoby nenávidel. Quintilianus sa zaoberá aj kladmi a zápormi verejného školstva v porovnaní s individuálnym domácim vzdelávaním a tvrdí, že verejná výučba je pre dieťa prínosnejšia kvôli spoločenským kompetenciám, ktoré dieťa nadobúda súčasne so vzdelávaním. Obhajuje tiež malý počet žiakov na jedného učiteľa a uprednostňuje osobný prístup učiteľa k žiakom, ktorý by mal byť priateľský. Dôležitá je aj voľba učiteľa, od ktorého treba požadovať mravnú bezúhonnosť, náročnosť k sebe samému, lásku a oddanosť k svojmu povolaniu a dôstojnú vážnosť.

Posledná, dvanásť kniha, sa zaoberá jednou zo zásadných otázok rečníctva v období cisárstva: vzťah rečníka k vládcovi. Quintilianus sa snaží o kompromis, ktorý by vylučoval opozičné rečníctvo voči cisárskej moci, ale odmieta aj prázdne pochlebovanie cisárovi. Je si vedomý, že obdobie republiky je minulosťou a nespochybňuje autoritu cisára. Snaží sa vytvoriť model rečníka, ktorý si dokáže uchovať svoju morálnu svojbytnosť a vytvoriť priestor, hoci obmedzený autoritou cisára, v ktorom dokáže vyjadriť svoj názor. Podľa Quintiliana takto možno zastaviť úpadok spoločnosti, ktorý spôsobuje aj servilnosť cisárskych rečníkov.

Quintilianus spis *Institutio oratoria* prežil o niekoľko storočí rímske impérium. V neskoršej antike dielo ovplyvnilo sv. Augustína a sv. Hieronýma. Ako učebnica sa používalo ešte v období Karola

Veľkého. Potom sa spis stratil a upadol do zabudnutia, existovali len jeho neúplne opisy. V 15. storočí bol znovu objavený kompletný rukopis v kláštore v St. Gallen. Mimoriadne zažiaril a ovplyvnil celé obdobie renesancie, keďže inšpiroval viacerých jeho protagonistov. Erasmus Rotterdamský ho považoval za jedno z najväčších pedagogických diel a bol ním veľmi inšpirovaný. Spis bol populárny aj v období reformácie: Martin Luther spomedzi všetkých dovtedajších autorov najviac preferoval Quintiliana (A. Gwynn, 1926). Z Quintilianovho diela často čerpal a citoval aj Jan Amos Komenský. Spis *Institutio oratoria* bol systematickým dielom v oblasti rétoriky vo svojom období, ktoré umožňovalo všestranné štúdium disciplíny. Vyznačoval sa previazanosťou základných metodologických, pedagogických a etických otázok výchovy a vzdelávania. Podľa A. Gwynna (1926) je Quintilianus **prvým teoretikom výchovy zameranej na dieťa** a obhajcom tejto teórie.

**Ukážka č. 11 *Úvaha o prednostiach školského vyučovania pred domácim (Quintilianus, M. F.: Institutio oratoria, s. 34 – 35)***

Predovšetkým budúci rečník, ktorý musí žiť medzi veľkým množstvom ľudí a vo svetle verejnosti, si od mladosti musí zvykať nemať strach z ľudí a zvládať samotársky život. Mysel potrebuje neustále podnety a povznesenie a v takejto samote buď chradne a chytá akoby pleseň v tieni, alebo sa nafukuje prázdnu domýšľavosťou.

Ten, kto sa nemá možnosť s niekým porovnávať, sa nutne preceňuje. Ak chce potom ukázať svoje vedomosti, je oslepený slnkom a všetko, s čím sa stretol, je pre neho nové, pretože sa sám učil to, čo mal robiť medzi ostatnými.

To ani nehovorím o priateľských zväzkoch, ktoré pretrvávajú až do staroby, pretože sú presiaknuté posvätnosťou blízkeho vzťahu. Ani medzi zasvätenými pri posvätných obradoch nevzniká pevnejšie puto ako pri štúdiách. Kde sa má budúci rečník naučiť tomu, čo nazývame zmyslom pre spoločenstvo, keď sa bude strániť života v spoločnosti, ktorý je prirodzený nielen pre ľudí, ale aj pre nemé tvory?

K tomu treba dodať, že doma sa môže naučiť len to, čo je ukladané len jemu, ale v škole však tiež to, čo sa ukladá iným. Denne bude často počuť súhlas aj opravovanie. Bude mať úžitok z toho, ak bude niekto napomenutý za lenivosť alebo pochválený za usilovnosť.



... spis *Institutio oratoria* bol systematickým dielom z oblasti rétoriky vo svojom období, ktoré umožňovalo všestranné štúdium disciplíny. Vyznačovalo sa previazanosťou základných metodologických, pedagogických a etických otázok výchovy a vzdelávania... (s.333)



Pochvala podnecuje súťaživosť. Bude pokladať za hanbu, keď ho predbehne rovný, bude považovať za krásne, ak predstihne starších. To všetko podnecuje myseľ a napriek tomu, že ctižiadostivosť sama osebe nie je správna, predsa je často príčinou cnosti.

Spomínam si na jeden užitočný zvyk mojich učiteľov. Žiakov rozdelili do tried a nechávali ich hovoriť v poradí podľa veľkosti ich nadania, a tak každý pri prednášaní hovoril o tom, v čom robil najväčšie pokroky a čím najviac prospel ostatným.

Hodnotenie bolo vyhlasované verejne. To bola pre nás veľká odmena a najkrajšie zo všetkého bolo, byť prvým v triede. Nebolo to však rozhodnutie raz a navždy, ale na konci každého mesiaca dostal porazený možnosť znova zápasiť. Tak ani najúspešnejší žiak nepoľavoval v usilovnosti a porazeného podnecovala ctižiadosť, aby odčinil porážku.

Som presvedčený, že toto nás podnecovalo k štúdiu rečníctva viac, než pobádanie učiteľov, starostlivosť vychovávateľov a slová rodičov.

### **Ukážka č. 12 *Mravy a povinnosti učiteľa rétoriky* (Quintilianus, M. F.: *Institutio oratoria*, s. 82)**

Predovšetkým nech sa správa k žiakom ako otec a uvedomuje si, že nastupuje na miesto tých, ktorí mu zverujú svoje deti. Nemal by mať žiadne neresti, ani by ich nemal trpieť. Mal by byť vážny, ale nie nevládny, láskavý, ale nie prehnane, aby nevyvolal na jednej strane nenávisť a na druhej pohrdanie. Mal by veľa hovoriť o cnosti a o dobre, pretože čím častejšie bude napomínať, tým menej často bude musieť trestať. Mal by sa čo najmenej hnevať, ale napriek tomu nesmie zatvárať oči pred chybami, ktoré treba napraviť. Pri učení by mal byť prirodzený, v práci trpezlivý a skôr vytrvalý ako priveľmi horlivý. Na otázky by mal odpovedať ochotne a tým, ktorí sa nepýtajú, by mal sám klásť otázky. Pri hodnotí prednesu žiakov, by nemal byť ani skúpy, ani bez miery, pretože prvé spôsobuje nechť k práci, druhé škodlivú sebadôveru. Pri opravovaní chýb by nemal byť drsný alebo dokonca urážlivý, lebo to u mnohých naruší záujem o štúdium, najmä ak niektorí učitelia vytykajú chyby tak, akoby ich nenávideli. Každý deň by mal povedať niečo, ba mnoho, čo by poslucháčov zaujalo a o čom by mohli spolu hovoriť. I keď čítanie poskytuje veľa príkladov na nasledovanie, predsa len živé slovo, ako sa hovorí, sýti plnšie a hlavne slovo učiteľa, ktorého žiaci, ak sú správne vychovaní, milujú a ctia. Ťažko vysvetliť, že radšej napodobňujeme tých, ktorých zbožňujeme.

V rímskej antickej výchove a vzdelávaní bola dominantná rodina. Pojem rodina však možno chápať širšie ako v súčasnosti: išlo o spoločenstvo rodičov, starých rodičov, pestúnky, pedagóga, učiteľa a bežných otrokov domu (M. Harlow, – R. Laurence, 2001). Podobne ako v iných starovekých kultúrach aj v rímskom prostredí bola výchova a vzdelávanie výsadou slobodných občanov a otroci nemali možnosť vzdelávať sa. Ľudská činnosť sa delila na činnosť duševnú a telesnú, v dôsledku čoho sa oddelilo teoretické a praktické vzdelávanie. Teoretické vzdelávanie, ktorého obsah sa postupne vyprofiloval do siedmich slobodných umení, získalo charakter všeobecného vzdelania, pričom *trivium* malo skôr humanitný charakter a *kvadrivium* prírodovedný (V. Štverák a M. Čadská, 2001). Vo všeobecnosti malo vzdelávanie encyklopedický charakter a do jeho obsahu bolo zahrnuté všetko dovtedajšie ľudské poznanie. Popri všeobecnom vzdelávaní boli položené aj **základy odborného vzdelávania**. Na rozdiel od Grécka, systém výchovy a vzdelávania bol prístupný obidvom pohlaviam, hoci vyššie vzdelanie bolo typické pre mužov (M. Harlow, – R. Laurence, 2001).

V antickom Ríme boli položené **základy neskoršej trojstupňovej sústavy vzdelávania**. Rímska gramaticko-rečnícka tradícia dodnes ovplyvňuje systém humanitného vzdelávania a predstavuje dedičstvo, s ktorým sa školstvo v mnohých európskych štátoch stále vyrovnáva, ale ktoré sa neodvažuje úplne odmietnuť. Typickým znakom rímskej aj gréckej výchovy, na rozdiel od orientálnych národov, bola **svetská orientácia**. Výchova bola organizovaná štátom a zameraná na pozemské hodnoty pravdy a dobra, ale aj fyzickú zdatnosť a energickú tvorivosť. Štátna moc v Ríme nebola nikdy v službách náboženstva. To sa odrazilo v cieľoch aj obsahu rímskej výchovy a vzdelávania, ktorých účelom bola príprava človeka pre reálny pozemský život.

Napriek silnému gréckemu vplyvu si Rimania zachovali špecifický rímsky charakter, svoju rímsku podstatu však obohatili o všetky prvky gréckej kultúry a vzdelanosti. V tejto atmosfére a myslení vyrástla monumentálna idea **všeobecnej ľudskej humanitas**,



ktorou Rimania prekonali samých seba. Táto kultúra bola schopná svojou vnútornou silou prežiť aj rozpad Rímskej ríše a začala prenikať do ďalších častí západnej Európy. Keď Rimania po storočiach prenasledovania urobili z kresťanstva štátne náboženstvo, dokázali mu vtlačiť veľkorysý organizačný rámec, čím preukázali schopnosť meniť idey inšpirované Grékmi a Židmi na inštitúcie, ktoré týmto ideám dali pretvárajúcu silu.

J. Lohisse (2003) považuje obdobie antického Grécka a Ríma za epochu hovorenia aj epochu písma, v ktorej sa ešte nedovšil prechod od hovorenia k písmu. Písmo v týchto kultúrach už bolo prítomné v štruktúrach spoločnosti, hoci nemalo ešte taký význam ako dnes. Spolu so spoločenskými a mentálnymi štruktúrami však spôsobilo významné zmeny v myslení a sebauvedomovaní ľudí. Antické Grécko a neskôr aj Rím vytvorili umenie slovného prejavu – rétoriku. Prechod z epochy hovorenia do epochy písma sa zavšil až koncom stredoveku. Predchádzali mu významné historické skutočnosti: vznik a rozvoj kresťanstva, spoločensko-politické a ekonomické zmeny po páde Západorímskej ríše, vznik kláštorov a kláštorných škôl. Definitívne sa písmo presadilo rozvojom miest v stredoveku, s čím súvisel aj rozvoj školstva a prvých univerzít. Dôležitou skutočnosťou bola aj objavenie výroby papiera v 13. storočí, ktorý nahradil pergamen.

## 6. PEDAGOGICKÉ MYSLÉNIE V KREŠŤANSKOM STAROVEKU

Do myslenia základov gréckej *polis* a rímskej *civitas* (mesto, štát) sa v 1. storočí po Kristovi začalo implantovať kresťanské učenie. Rozvinuté myslenie gréckej a rímskej antiky sa spočiatku zdalo nezlučiteľné s ideálmi kresťanstva, ktoré najprv šírili jednoduchí a nevzdelaní nadšenci. V tom období by zrejme ani najväčší optimista nepredpokladal, že z antagonizmu úplne nezmieriteľných ideí vzíde nakoniec veľmi plodná syntéza a nové náboženstvo ovládne celú ríšu, ktorej poskytne pevný ideový a organizačný rámec na niekoľko storočí.

Kresťanské učenie poskytovalo východisko z politickej a morálnej dekadencie Rímskej ríše a dalo ľuďom novú nádej. Hospodársky, politický a kultúrny úpadok Ríma vrcholil na prelome 3. a 4. storočia. Jedným z faktorov tohto úpadku bol aj edikt *Constitutio Antoniana*, ktorým v roku 212 cisár Caracalla priznal občianske práva všetkým slobodným občanom, čo však v konečnom dôsledku viedlo k zaťaženiu ľudových vrstiev neúnosnými daňami. Ako sme už uviedli, za cisára Diokleciána sa správa ríše rozdelila na štyri časti a napokon, v roku 395 sa Rímska ríša rozdelila na východnú (Byzantskú) a západnú. Táto kríza vyvrcholila v roku 476, keď Rím dobyli Ostrogóti a západná časť ríše zanikla.

Kresťanské učenie sa formovalo v prostredí zmesi orientálnych náboženských kultov, židovského mesianizmu a filozofického učenia stoicizmu a neskôr novoplatonizmu. Slovom „kresťania“ sa v 1. storočí označovali členovia miestnych cirkví a náboženských spoločenstiev, ktorí verili, že Ježiš z Nazareta je Boží Syn, ktorý spasí každého človeka. V tomto duchu mu preukazovali úctu. Po násilnej smrti Ježiša na kríži, ktorý sa stal symbolom kresťanstva,

prvotná židovsko-kresťanská obec označovala Ježiša židovským titulom *Christos* – Pomazaný. Židovsko-kresťanská obec sa považovala za pravý Izrael uprostred židovstva a jej časť lokalizovaná v Jeruzaleme začala byť prenasledovaná. A preto prenasledovaní jedinci začali zakladať náboženské obce v iných častiach Malej Ázie a Grécka, do ktorých okrem Židov vstupovali aj pohania. Najvýznamnejším z týchto zakladateľov bol sv. Pavol, pôvodne prenasledovateľ kresťanov. Po svojom obrátení bol neúnavným šíriteľom kresťanského učenia a zakladateľom nových kresťanských obcí. Odporcovia kresťanstva začali nazývať Ježišových stúpencov *christiano*i – ľudia, ktorí patria ku Kristovi. Raní kresťania sa spočiatku označovali ako „zhromaždenie“, „učeníci“, „svätí“. V priebehu kanonizácie Nového zákona a formovania ranej kresťanskej cirkvi prevzali označenie svojich prenasledovateľov – *kresťania*. Kresťanské učenie sa v priebehu prvých dvoch storočí sformovalo v knihách *Nového zákona* (štyri evanjeliá, Skutky apoštolov, 21 listov a prorocké Zjavenie sv. Jána). Prevzalo tiež Starý zákon, na ktorý nadviazalo.

Rané kresťanstvo sa veľmi rýchlo šírilo, čo spôsobovala pravdepodobne jeho kozmopolitná idea humanity (O. Kádner, 1923). Možnosti gréckej a rímskej kultúry a vzdelávania boli obmedzené len na slobodných občanov a situácia chudobných ľudí v západnej časti Rímskej ríše bola neúnosná. To boli skutočnosti, ktoré napomáhali šíreniu kresťanstva. Na pôde rozvinutej rímsko-helénskej kultúry sa začala z novovzniknutého kresťanstva rodiť realita, ktorá priniesla nový pohľad na človeka a étos lásky, ktorý antika nepoznala. Východiskom spolužitia ľudí a vzťahu človeka k človeku sa stala mravná norma obsiahnutá v Kristových slovách: „Miluj bližného svojho ako seba samého.“ (Mt 22, 39; Lk 10, 27; Mk 12, 31) Podobný výrok nájdeme už v starozákonnej knihe Levitikus, ten sa však viaže len na príslušníkov izraelského národa: „Nepomsti sa a neprechovávaj hnev voči príslušníkom svojho ľudu, ale miluj svojho bližného ako seba samého!“ (Lv, 19, 18). Na rozdiel od Starého zákona, v kresťanstve platí imperatív lásky voči



... prenasledovaní jedinci začali zakladať náboženské obce na iných miestach v Malej Ázii a Grécku, do ktorých okrem Židov vstupovali aj pohania. Najvýznamnejším z týchto zakladateľov bol sv. Pavol, pôvodne prenasledovateľ kresťanov. Po svojom obrátení bol neúnavným šíriteľom kresťanského učenia a zakladateľom nových kresťanských obcí... (s.339)

všetkým ľuďom, vrátane nepriateľov.<sup>1</sup> Požiadavkou lásky k blížnemu bez rozdielu kresťanstvo prekročilo národné, národnostné, kultúrne a rasové hranice a profilovalo sa ako univerzálne náboženstvo s nadkultúrnym a nadnárodným charakterom. Tieto ideály v takomto chápaní však realizovali len jednotlivci, prípadne malé kresťanské spoločenstvá.

Ďalším dôvodom rýchleho šírenia kresťanstva bolo budovanie kostolov, vývoj cirkevného učenia a postupná organizácia cirkvi. Kresťanská cirkev sa začala organizovať od polovice 2. storočia, odkedy sa jej čelnými predstaviteľmi stali biskupi, čím dostala pevnú hierarchickú štruktúru. Na základe jednotnej biskupskej ústavy sa utvorila svetová cirkev, ktorá nepoznala etnické rozdiely. Jej centrum bolo v Ríme. Rímskemu biskupovi, ktorý bol nástupcom apoštola Petra, dávali ostatní (miestni) biskupi prednosť, resp. primát – čím vznikol inštitút pápeža. Charakter cirkvi bol atraktívny aj pre politické authority, pretože v ňom videli prostriedok integrácie rozpadajúcej sa ríše. Súčasne s budovaním organizácie cirkvi sa rozvíjala aj kresťanská náuka, ktorá bola od konca 2. storočia dogmatizovaná na synodách, resp. ekumenických konciloch (zhromaždenia biskupov) ako záväzná pre celú kresťanskú cirkev. Tvorba dogiem prebiehala v prostredí rôznych tradícií, avšak v rovine oficiálnej cirkevnej náuky sa dosiahlo jej zjednotenie. Z hľadiska obsahu ju môžeme rozdeliť na tri základné oblasti: christológiu (náuka o Kristovi), náuku o Božej Trojici (trojjedinosti) a náuku o cirkvi (M. Elser – S. Ewald – G. Murrer, 1997). Po mnohých regionálnych konciloch zvolal cisár Konštantín v roku 325 po prvýkrát všeobecný cirkevný koncil celej ríše, ktorý sa konal v Nícei (na území dnešného Turecka). Tu bola potvrdená aj jednotná organizácia cirkvi: jedinou cirkvou na západe bola rímska cirkev (rímske biskupstvo), ktorú založil apoštol Peter. Cirkvi založené ostatnými apoštolmi bola zriadené vo východnej časti ríše. Moc

---

<sup>1</sup> Tejto požiadavke sa v antike približuje stoická požiadavka všeobecnej lásky k človekovi.

rímskeho biskupa bola posilnená najmä zánikom Západorímskej ríše v roku 476.

Nové idey naplňali ľudí nádejou v spravodlivejší poriadok a postupne si získavali aj vzdelanejšie vrstvy obyvateľstva. Koncom 1. storočia existovali kresťanské obce najmä vo východnej časti ríše: v mestách západného pobrežia Ázie, Grécka, Itálie a severnej Afriky. Koncom 2. storočia sa nachádzali už vo všetkých provinciách ríše a okolo roku 300 sa asi polovica občanov ríše hlásila k novému náboženstvu, ktorého teritórium sa rozprestieralo od Španielska po Perziu a Indiu. Západná časť Rímskej ríše, a najmä samotný Rím, sa dlho bránili novému náboženstvu, ale ani kruté prenasledovanie kresťanov nezastavilo jeho prienik. Ešte na začiatku 4. storočia bolo kresťanstvo prenasledované na základe ediktu cisára Diokleciána. V roku 313 vydal cisár Konštantín I. známy tolerančný (milánsky) edikt, ktorým povolil slobodné vyznávanie kresťanského náboženstva. Koncom 4. storočia, za vlády cisára Teodosia I. v roku 391, bolo kresťanské náboženstvo povýšené na jediné štátne náboženstvo a boli zakázané pohanské kulty.

Termín *en Christo paideia* – kresťanská výchova, nájdeme už v listoch sv. Klementa Rímskeho okolo roku 96. Ešte pred ním sv. Pavol vo svojich listoch dával rodičom rady, ako majú vychovávať svoje deti (Ef 6, 1 – 4; Kol 3, 21). Kresťanskú výchovu však nebolo možné nadobudnúť v škole ako svetské vzdelanie, ale len v cirkvi a v rodine. Kresťanské učenie obsahovo nadviazalo na židovskú tradíciu, ktorá kládla mimoriadny dôraz na úlohu rodiny v oblasti výchovy a vzdelávania v náboženskej oblasti. Vychovať dieťa ku kresťanskej viere bolo najdôležitejšou povinnosťou rodičov a kresťanská rodina sa stala prirodzeným prostredím, v ktorom sa tento proces realizoval. Hlavným výchovným prvkom bolo nasledovanie dospelých osôb. Výchova chlapcov bola predovšetkým starosťou otcov a výchova dievčat starosťou matky. Hoci výchova ku kresťanskej viere v prirodzenom prostredí rodiny bola dôležitá, nebola primárna, dôležitejšia bola výchova v cirkvi.

Už v časoch prvého pokolenia kresťanov existovali tzv. *didaska-*

*loi* – muži, ktorí šíрили kresťanskú vieru a viedli k nej iných (Sk 13, 1; 1 Kor 12, 28; 31; Ef 4, 12). Prvou špecifickou formou kresťanskej výchovy a vzdelávania bol *katechumenát* – poučenie o vieroučných otázkach a povinnostiach kresťana ako príprava nových kresťanov na krst. Krst je symbolom narodenia sa v Kristovi a znamením prechodu zo smrti starého človeka na človeka nového (vykúpeného Kristom), čo symbolizuje narodenie sa pre Božie Kráľovstvo.<sup>2</sup> Rozširovaním kresťanstva a s ním aj katechumenátu začali v 2. storočí vznikať školy katechumenov – **katechumenické školy**, ktoré slúžili na prípravu dospelých na krst. Mali univerzálny charakter a boli zamerané výlučne na náboženské a cirkevné potreby. Navštevovali ich dospelí, muži aj ženy. Katechumenát trval približne tri roky. Podľa L. Bokorovej (2008a), aby sa človek mohol stať kresťanom, musel nielen ovládať kresťanské učenie, ale aj preukázať, že vedie život v súlade s morálnymi kresťanskými zásadami. Po období oboznámenia sa s kresťanským učením nasledovala systematická príprava na prijatie krstu a následne oficiálne prijatie za člena cirkvi. Katechumenické školy prestali mať opodstatnenie, keď sa kresťanstvo stalo štátnym náboženstvom a cirkev začala udeľovať sviatosť krstu novorodencom. Elementárne vzdelanie v oblasti písania, čítania a počítania sa naďalej získavalo vo verejných, prípadne súkromných školách, ktoré mali svetský charakter. Svetský charakter mali aj inštitúcie, ktoré zabezpečovali vyššie vzdelanie: gramatické a rétorické školy nadväzovali na antickú tradíciu. V prvých storočiach nastal u kresťanov zaujímavý fenomén: vzdelávanie sa rozdelilo na dve časti – **svetské**, ktoré sa realizovalo v školách, a **náboženské**, ktoré sa realizovalo v rodine a v cirkevnom spoločenstve. Tento stav trval približne do konca 4. storočia. Problémom bolo, ako si osvojiť antickú múdrosť a pritom si zachovať kresťanskú vieru.

---

<sup>2</sup> „Každý žijúci človek sa narodil z matky. Ale jeho úlohou je ešte ďalšie narodenie, narodenie z počiatku, z pôvodu bytia. Po tom, čo sa človek narodil do generičného kolobehu, má sa ešte narodiť z Boha a stať sa jeho synom. Symbolom je krst a naplnením je eschatologické očakávanie.“ (Z. Kratochvíl, 1995, s. 114).

Už od 2. storočia sa z niektorých katechumenických škôl vyvíjali **katechetické školy**, ktoré zabezpečovali vyššie vzdelanie pre učiteľov katechumenických škôl a kňazov. Základom vyššieho vzdelávania bolo štúdium a výklad Biblie a oboznamovanie sa s kresťanským učením. Vyučovala sa tu aj filozofia, literatúra, gramatika, rétorika, matematika, geometria, astronómia, no tieto vedy boli považované za druhoradé. Prvú katechetickú školu založil v Ríme vzdelaný filozof *Justín Mučeník* okolo roku 150, čím si vyslúžil titul patróna kresťanských filozofov. Najznámejšia katechetická škola bola v Alexandrii. Založil ju stoický filozof *Pantaenus* v roku 179, ktorý prijal kresťanskú vieru. Jeho nástupcom bol Klement Alexandrijský a neskôr Origenes, ktorý bol donútený opustiť Alexandriu a podobnú školu založil v Malej Ázii. Popri alexandrijskej škole boli známe katechetické školy v Antiochii (Ján Zlatoústý), Edesse (Efrem Sýrsky), Kapadócii (Gregor z Nissy, Gregor Naziánsky a Bazil Veľký), Cézarei (Eusebios). V západnej časti ríše sa na pokyn pápeža snažil založiť katechetickú školu Cassiodorus, ale neúspešne. V katechetických školách bola na základe gréckej idealistickej filozofie postupne rozpracovaná aj kresťanská teológia. Najlepšie z katechetických škôl sa preto postupne transformovali na **teologické školy**. Klasické vzdelanie sa v nich využívalo na apológiu kresťanskej viery a filozofické zdôvodnenie vznikajúcej kresťanskej dogmatiky. Katechumenické aj teologické školy nemali jednotný model a systém organizácie. Každý učiteľ učil vo vlastnom dome a dostával dobrovoľné dary od svojich žiakov.

Kresťanská obec v prvých dvoch storočiach po Kristovi bola ovplyvnená očakávaním konca sveta. V eschatologickej nádeji očakávala sľúbený druhý príchod Krista. Vychádzajúc z tohto postoja predpokladala, že sa neoplatí pustiť do hlbšej konfrontácie s už existujúcim učením antiky. Keďže sa eschatologická nádej neplnila, kresťanské učenie muselo zákonite prísť do konfliktu s rozvinutou kultúrou neskorej antiky, lebo ideály týchto dvoch svetov boli úplne odlišné. Kým antický človek prežíval aktívny



vzťah k pozemskému životu, hodnoty života a zmysel svojej existencie nachádzal v reálnom živote, kresťanstvo bolo zamerané na život po smrti, pričom pozemský život bol len prípravou naň. Cestu k správne pozemskému životu hľadal antický človek prostredníctvom filozofie, kým kresťan mohol dosiahnuť život večný životom podľa evanjelia, teda nasledovaním života a príkladu Krista.

Postupne vznikla v cirkvi potreba vysvetliť kresťanské učenie jednak voči vzdelaným pohanom a jednak ho uchrániť pred nebezpečenstvom prichádzajúcim od gnostikov. Gnosticizmus bolo hnutie, ktoré v sebe spájalo prvky rôznych náboženstiev. Jeho stúpenci túžili po návrate k Bohu, vyslobodení z tohto sveta a po spásе. Na dosiahnutie tohto cieľa však na rozdiel od kresťanstva podľa nich nestačí viera, ale nevyhnutnou podmienkou je vyššie poznanie. Kresťanské učenie bránili proti gnosticizmu tzv. **apologéti**. Boli to filozoficky vzdelaní obhajcovia kresťanstva, ktorí chceli ochrániť kresťanskú vieru prostredníctvom tzv. *apológii* – obrany viery pred námietkami jednotlivých filozofických škôl a gnostikov. Apologéti predstavujú historicky prvých kresťanských spisovateľov 2. a 3. storočia, ktorí obhajovali svoju vieru v prostredí Rímskej ríše. Svoje spisy adresovali cisárom, ktorých sa pokúšali presvedčiť o mravnej prevahe kresťanstva oproti pohanstvu a filozofii a jeho neškodnosti voči štátu. Jedným z najvýznamnejších apologétov bol už spomínaný Justín Mučeník, nazývaný aj ako kresťan vo filozofickom plášti. Medzi ďalších apologétov patrili Atenagoras z Atén, Irenej z Lyonu, Tertullianus, Klement Alexandrijský a Origenes.

V 2. storočí sa v kresťanských spisoch výraznejšie presadzuje stoicizmus, ktorý je pre kresťanov prijateľný najmä pre svoje mravné zásady pre život človeka. Až neskôr sa vzdelaní kresťania oboznámili s platónskou filozofiou a najmä novoplatonizmom, ktorého najvýraznejším predstaviteľom bol Plotinos (okolo 205 – 270). *Novoplatonizmus* je neskorou formou starogréckej filozofie, v ktorej sa miešajú antické prvky myslenia s náboženstvom a orientálnou

filozofiou. Kľúčom k pochopeniu Plotinovho konceptu blaženosti je mystika – odpútanie sa od zmyslového sveta a ponorenie sa do svojho vnútra. Hoci sa novoplatonizmus spočiatku formoval ako alternatíva ku kresťanstvu, jeho filozofický systém výrazne ovplyvnil konkurenčné kresťanské učenie. Filozoficky vzdelaní predstavitelia kresťanstva koncom antiky, tzv. **cirkevní otcovia** (Pseudo-Dionýzos Areopagita a sv. Augustín), vychádzali pri vysvetľovaní Biblie z Plotinovho spisu *Enneady*. Platónsky a novoplatónsky spôsob filozofovania v kresťanskom prostredí prevládal až do obdobia vrcholnej scholastiky, keď dominantné postavenie Platóna vystriedal dovtedy zaznávaný Aristoteles.

Postupným presadzovaním sa v Rímskej ríši kresťanstvo rozvíjalo svoje učenie, vytvorilo určitý cirkevný poriadok, správu, tradície a postupne sa profiloval aj jeho postoj ku helenizmu a antike. Po prvých konfliktoch sa začali formovať dve línie: na jednej strane to bolo **odmietanie antickej filozofie a kultúry**, a to najmä v západnej časti ríše (Tertullianus) a na druhej strane, najmä vo východnej časti ríše, začala prevládať **tendencia syntézy kresťanskej náuky s výsledkami a výtvarnými vtedajšej filozofie a kultúry**. Táto línia bola reprezentovaná významnými osobnosťami, ako napr. Klement Alexandrijský, Origenes, Gregor Veľký, Bazil Veľký, sv. Augustín. Predstavitelia línie typickej pre východnú časť ríše chceli využiť antické bohatstvo pre potreby kresťanského vzdelávania a podľa L. Bokorovej (2008b) hľadali spôsob, ako kresťanské učenie a vieru spojiť s ideálmi antického sveta.

Hieroným, jeden zo štyroch latinských (západných) cirkevných otcov, z poverenia vtedajšieho rímskeho biskupa Damasa začal v 5. storočí prekladať Bibliu do latinčiny. Preklad s názvom *Vulgáta* pravdepodobne dokončili iní prekladatelia. Latinčina sa stala jednotnou a jedinou rečou cirkvi. Dovtedy bola Biblia preložená len do gréčtiny (*Septuaginta*), a to ešte v 3. storočí pred Kristom. V období staroveku bola Biblia preložená do viacerých jazykov, ktoré od čias Alexandra Veľkého prestali byť kultúrnymi jazykmi – napr. egyptský a aramejský jazyk. Následne sa Biblia začala

prekladať aj do ďalších jazykov, čo oživilo kultúru a písomníctvo týchto národov, napr. do etiópčiny, do jazyka Hunov, germánskeho jazyka, v 9. storočí zásluhou sv. Cyrila a Metoda aj do staroslovienčiny (asi v rokoch 862 – 885).

## 6. 1 Obdobie ranej patristiky – konfrontácia antickej kultúry a kresťanstva

Obdobie ranej patristiky začína smrťou posledného apoštola na prelome 1. a 2. storočia a končí sa roku 325, keď sa konal prvý ekumenický kresťanský koncil v Nicei, označovaný ako Nicejský koncil. Pre toto obdobie je charakteristická konfrontácia kresťanského učenia s kultúrnym bohatstvom antiky. Kresťanstvo, ktoré vzniklo vo východnej časti Rímskej ríše, najskôr šírili Kristovi učeníci a apoštoli. Obsah kresťanského učenia tvorili evanjeliové posolstvá o živote Ježiša Krista, nešlo však o filozofický systém. Sv. Pavol sa pokúsil o teologickú interpretáciu evanjelií. Po generácii apoštolov začala svoju literárnu činnosť generácia tzv. apoštolských otcov, ktorí boli priamymi žiakmi apoštolov. Predstavitelia obdobia prvých cirkevných otcov – ranej patristiky,<sup>3</sup> sa snažili jednak o apológiu kresťanstva a tiež o prvotnú teologickú a filozofickú konfrontáciu a reflexiu raného kresťanstva s antickou filozofiou a kultúrou. Raná patristika býva označovaná aj ako obdobie najstaršej kresťanskej filozofie. Tento pojem prvýkrát použil Ján Zlatoústy.

### 6.1.1 Odporcovia antickej filozofie a kultúry

Medzi najvýznamnejších odporcov gréckej filozofie a kultúry patrí **Quintus Septimus Florens Tertullianus** (asi 155 – 222). Na-

---

<sup>3</sup> Slovo patristika pochádza z lat. *patres ecclesiastici* (cirkevní otcovia) a používa sa už od 4. storočia.

rodil sa v Kartágu a dosiahol klasické vzdelanie. Pôsobil v Ríme ako právnik a spisovateľ a po prijatí krstu sa vrátil do Kartága (roku 195). Patril medzi ranokresťanských západných (latinských) cirkevných otcov a plnil ešte funkciu apologéta. Je považovaný za najvýznamnejšieho vzdelanca medzi kresťanskými učencami prvých storočí. Bol erudovaný v práve, rétorike, filozofii a ďalších humanitných vedách.

Tertullianus ako prvý spomedzi kresťanov vyjadril svoj názor na klasické školy a miesto kresťanov v nich. Svoj postoj prezentoval v diele *O modloslužbe*. Jeho cieľom bolo očistiť život kresťanov od pohanských zvykov a modloslužby. Jedným z problémov, ktoré v diele rieši, je aj otázka vhodnosti učiteľského povolania pre kresťana. Problém bol v tom, že v klasickej gréckej škole obsah vyučovania vychádzal z gréckej mytológie a literatúry. Ak učiteľ odovzdával toto kurikulum svojim žiakom, podľa Tertulliana napomáhal šíreniu pohanstva a praktizovaniu modloslužby. Ďalším problémom, na ktorý v tejto súvislosti poukázal, bolo praktizovanie zaužívaných zvykov a sviatkov v škole, ktoré mali tiež pohanský charakter. Ako príklad uvádza napr. slávenie pohanských sviatkov na počesť bohyně Minervy, Flóry a boha Saturna, pohanský sviatok Bruma, ktorý pripadal na 25. decembra. Sviatok narodenín niektorého z bohov sa slávil hostinou a deti v ten deň nemali vyučovanie. Hoci Tertullianus nezakazoval deťom navštevovať klasické školy, lebo ani nemali inú možnosť, zaujal negatívne stanovisko voči tomu, aby dospelý kresťan vykonával povolanie učiteľa v takejto škole. Svoje stanovisko podľa L. Bokorovej (2008a) vysvetľoval tak, že učiteľ musí byť v škole iniciatívny a aktívny a jeho práca je vlastne propagáciou pohanských zvykov a náboženstiev. Žiak na rozdiel od neho, aj keď je oboznámený s týmto učivom a praktikami, nemusí ich prijať, veriť im a ani ich ďalej šíriť. Tertullianus akcentuje význam kresťanskej výchovy v rodine, ktorá by mala pripraviť žiaka tak, aby bol schopný rozlíšiť, čo je v súlade s kresťanským náboženstvom a čo nie.

Tertullianus akceptoval vzdelanie nadobudnuté v klasických gréckych školách. Uznal, že je nevyhnutné na štúdium a pochopenie Biblie a rozvoj teológie, podľa neho však vychádza výlučne z ľudského rozumu. V dielach gréckych učencov podľa neho nie je obsiahnutá celá pravda a jediným zdrojom pravdy je Biblia. Úlohu rozumu v hľadaní pravdy nenegoval absolútne. Rozumové poznanie je však podľa neho ohraničené a je mu nadradená viera, ktorá má transcendentný charakter. Podľa L. Bokorovej (2008a), hoci Tertullianus vďaka svojmu vzdelaniu prispel k apológii kresťanstva a rozvoju kresťanskej literatúry a učenia, hodnotu grécko-rímskej tradície nikdy neuznal.

### **6.1.2 Prívrženci syntézy antickej filozofie a kresťanského učenia**

#### 6.1.2.1 Klement Alexandrijský (okolo 150 – 215)

Klement Alexandrijský, vlastným menom Titus Flavius Clemens, sa narodil pravdepodobne vo vzdelanej a bohatej pohanskej rodine v Aténach v období, keď Justín Mučeník zakladal prvú katechetickú školu. V Ríme vládol cisár Antonius Pius (138 – 161) a Rímska ríša dosiahla najväčší hospodársky aj kultúrny rozmach. V tom období už bola Alexandria druhým najväčším mesto po Ríme a významnou obchodnou metropolou, ale tiež kultúrnym a vedeckých centrom. Preslávila ju najmä prestížna vzdelávacia inštitúcia *Museion*, založená ešte v roku 280 pred Kristom Ptolemaiom I. V 2. storočí po Kristovi bolo *Museion* filozofickou baštou, v ktorej boli zastúpené všetky filozofické smery. V tom období v ňom pôsobili napr. známy lekár a anatóm Galenos a astronóm a tvorca geocentrickej sústavy Ptolemaios.

Klement v mladosti veľa cestoval a pracoval na tom, aby získal čo najlepšie vzdelanie. Štúdiom a hľadaním pravdy sa stretol s platonizmom a prostredníctvom neho s kresťanstvom. Bol tiež zasvätený do mystérií gréckeho náboženstva. S jeho hľadaním pravdy

súviseli mnohé cesty po stredomorských krajinách – južná Itália, Sýria, Palestína, Malá Ázia, Egypt – kde sa stretol aj so svojim učiteľom Pantainom, ktorý v tom čase viedol svoju katechetickú školu v Alexandrii. Tu sa usadil a pôsobil ako nezávislý kresťanský učiteľ a neskôr nástupca Pantaina na Didaskaleione – katechetickej škole. Keď Pantainos zomrel (roku 200), Klement prevzal vedenie katechetickej školy, bohužiaľ, len na dva roky. Počas prenasledovania kresťanov cisárom Septimiom Severom (okolo roku 202 alebo 203) opustil natrvalo Egypt a odišiel do Cézarey Kapadóckej v Malej Ázii, kde žil u svojho žiaka Alexandra (neskôr jeruzalemského biskupa). Tu aj zomrel.

Klement Alexandrijský je považovaný za prvého kresťanského vzdelanca. Bol predovšetkým exegéta, kazateľ a teológ, ktorý sa na základe vzoru sv. Justína Mučeníka snažil viesť poctivý dialóg s pohanskou filozofiou. Vychádzal nielen z učenia známych gréckych filozofov, ale veľký vplyv na neho mal aj židovský filozof Filón Alexandrijský. Je považovaný za pôvodcu špekulatívnej teológie, pretože bránil vieru proti herézam a usiloval sa o jej prehĺbenie prostredníctvom filozofie. Snažil sa dokázať, že existuje zhoda medzi vierou a poznaním. Nie je známe, kedy prijal krst a ani fakt, či bol kňazom.

Z jeho diel sa v úplnosti zachovali štyri: *Protreptikos pros Hellénas* (Výzva Grékom<sup>4</sup>), *Paidagógos* (Vychovávateľ), *Strómata* (Koberce<sup>5</sup> alebo voľne preložené Rôzne) a *Tis ho sósomenos plusios?* (Ktorý boháč bude spasený?). Prvé tri z týchto diel tvoria akoby trilógiu, ktorá je Klementovou náukou o jeho chápaní duchovnej cesty človeka pod vedením Loga až po obrátenie, cez výchovu až k dokonalému poznaniu. Dielo *Paidagógos* napísal okolo roku 197,

---

<sup>4</sup> V slovenskom jazyku sa najčastejšie používa preklad *Napomenutie Grékom*, čo však nevystihuje správny význam gréckeho slova *protrepto* – presvedčiť, vyzývať, byť podnetom na niečo.

<sup>5</sup> Klement Alexandrijský chcel pôvodne napísať systematické dielo, nakoniec však použil v tej dobe bežný literárny druh, ktorý mu umožnil zaoberať sa rôznymi témami, ktoré sa prepletajú ako vlákna v koberci, bez toho, že by tvorili jednotný systém – odtiaľ názov *Strómata* (Koberce).

v tom istom roku, ako Tertullianus napísal Apologetiku. Na rozdiel od neho bol Klement ústretovejší k pohanskej viere a filozofii, a preto býva podľa M. Cipra (2003) považovaný za prvého kresťanského mysliteľa, ktorý hľadal harmóniu viery a rozumu, avšak pri podriadenosti rozumu viere.

Prvý zo spisov, *Výzva Grékom*, bol napísaný pre pohanských Grékov. Cieľom spisu bolo vysvetliť neopodstatnenosť ich náboženských a filozofických predstáv o bohoch a presvedčiť ich o správnosti novej kresťanskej viery. Klement najskôr kritizoval mystériá a veštby, ktoré boli u Grékov veľmi populárne, potom náboženské kulty a obety a postupne prešiel až ku kritike filozofie. Filozofia podľa neho pozná úzkostné stavy a problémy duše, ale na rozdiel od Svätého písma, neprináša človeku uspokojujúce východisko. Podľa L. Bokorovej (2008a) Klement využil literárnu formu, ktorú používali grécki filozofi s cieľom presvedčiť a získať ľudí pre ich učenie a spôsob života. Dôkazom jeho znalosti filozofie a dôkladného klasického vzdelania je množstvo citátov klasických filozofov, ktoré v diele uviedol.

Z hľadiska pedagogiky je najdôležitejší jeho druhý spis *Paidagógos*. Obracia sa v ňom na tých, ktorí prijali kresťanskú vieru. Podľa M. Cipra (2003) ide o náboženský traktát, v ktorom Klement píše o kresťanskej morálke, ale zároveň je aj kresťanskou pedagogikou. Býva považované za prvý pokus o spracovanie kresťanskej etiky. Pre nových kresťanov – *neofytov*, dielo poskytlo návod, ako sa učiť od Krista, najvyššieho učiteľa, ktorého Klement označil *Logos*.<sup>6</sup> Tým, že Logos stotožňuje filozofický a náboženský termín, ktorý označuje najvyšší pojem a súčasne božskú bytosť, zdôraznil možnosť syntézy náboženstva a filozofie. Spis má tri časti.

V prvej časti autor opisuje osobu Krista ako univerzálneho vychovávateľa ľudstva. Klement ako prvý z kresťanských autorov

---

<sup>6</sup> Slovo Logos (gréč.) sa objavuje v prvej vete Jánovho evanjelia a evanjelista Ján ním označuje Ježiša Krista: „Na počiatku bolo Slovo (Logos) a Slovo bolo u Boha a to Slovo bolo Boh.“ (Jn 1, 1).

označil Krista termínom *paidagógos* (L. Bokorová, 2008a), ale už nie v zmysle otroka, ktorý sprevádza dieťa do školy, ako to bolo v antike, ale večného vychovávateľa ľudstva, ktorý je dokonalým vzorom pre všetkých ľudí. Kristus je novým vychovávateľom človeka a dokáže uspokojiť všetky jeho potreby. Jeho univerzálnosť spočíva jednak v tom, že je vychovávateľom rovnako mužov aj žien, detí aj dospelých, chudobných aj bohatých, a jednak v tom, že Kristova pedagogika je nadčasová, nie je viazaná na určité historické obdobie, spoločenskú situáciu alebo sociálnu vrstvu. Podstatou kresťanskej výchovy bolo nasledovať príklad života a učenia Ježiša Krista, čo človekovi umožní dosiahnuť plnosť paidei. Základom výchovného pôsobenia Ježiša Krista je jeho božský charakter: „Naším vychovávateľom je len pravdivý, dobrý a spravodlivý Syn na obraz a podobenstvo Otca, Ježiš, Logos Boha, ktorému nás zveril náš Boh tak, ako starostlivý otec zveruje deti skutočnému pedagógovi.“ (Paidagógos I, 97.2, in L. Rzodkiewicz, 1999, s. 95) Božský charakter Krista mu priznáva právo najvyššej pedagogickej autority, v porovnaní s ňou je autorita učiteľov, kňazov, katechétov, rodičov len sekundárna a tí majú len pomocnú funkciu. Podobné myslenie nájdeme neskôr u sv. Augustína: skutočným učiteľom je len Ježiš Kristus a učitelia a vychovávatelia sú len sprostredkovateľmi výchovy a vzdelávania. V siedmej kapitole prvej knihy Klement uvádza aj svoju definíciu výchovy, ktorá je podľa neho „božia bázeň, ktorá je cvičením v uctievaní Boha a poučovaním k poznaniu pravdy a správnym, k nebu povznášajúcim vedením“ (in M. Cipro, 2003, s. 122).

Obsahom druhej a tretej knihy je kritizovanie nerestí a hriechov v spoločnosti v danom období. V tretej knihe predstavuje osobu Ježiša Krista ako vzor cností a tiež ako samotnú cnosť. Podľa Klementa je Kristus ideálom stoeckej morálnej dokonalosti a plnosťou všetkých cností. Klement v ňom videl aj ideál gréckej kalokagathie, ktorý je syntézou dobra a krásy (ukážka č. 13).

V osemdielnom spise *Strómata* Klement obhajuje potrebu klasického vzdelania a zdôrazňuje význam štúdia filozofie vo vzdelaní



kresťana. Význam filozofie vidí v schopnosti pripraviť človeka na pochopenie právd kresťanskej viery, „pretože filozofia pripravuje a razí cestu tomu, koho má Kristus priviesť k dokonalosti“ (Strómata, I., 5, 28, 3). Podľa Klementa bola filozofia pre Grékov darom od Boha, podobne ako pre Židov Starý zákon. Zdôvodňuje to takto: „Pred príchodom Pána bola pre Grékov filozofia nevyhnutná preto, aby ich viedla k spravodlivosti, teraz sa stáva užitočnou na to, aby ich viedla k uctievaniu Boha. Predstavuje prípravu pre duše, ktoré chcú získať vieru prostredníctvom dôkazov... Boh je príčinou všetkých dobrých vecí, niektorých bezprostredne pre ne samé, ako to bolo v Starom a Novom Zákone, iných ako dôsledok, ako je to v prípade filozofie. Azda bola filozofia priamo daná Grékom ešte skôr, než ich Pán zavolať. Bola im vychovávateľkou a viedla ich ku Kristovi tak, ako Zákon viedol Židov“ (Strómata, I., 5, 28, 1–3).

Počiatok akejkoľvek náuky a vedy je podľa neho Logos, a teda všetko, aj veda, pochádza od Boha. Je presvedčený, že poznatky z akejkoľvek vednej oblasti sú pre človeka užitočné a môžu mu pomôcť v poznaní Boha: „Rovnako, ako je pre roľníka alebo lekára užitočné, aby sa zaoberal rôznymi disciplínami, a tak mohol lepšie liečiť alebo obrábať pôdu, tak je podľa mňa najlepšie vzdelaný človek, ktorý svoje úsilie venuje pravde, a preto zbiera užitočné poznatky z geometrie, hudby, gramatiky aj filozofie, a tak chráni vieru pred každou nástrahou“ (Strómata, I., 9, 43, 2–3). Klement si vysoko cenil všeobecné vzdelanie vo svetských vedách. Svetské vedy sú však podľa neho len prostriedkom na dosiahnutie vyššieho poznania, čím im dáva nový zmysel a význam. Pomocou nich môže človek lepšie pochopiť pravdy, ktorým verí. Analyzoval obsah a vysvetlil význam jednotlivých klasických disciplín tzv. *quadrvia* pre človeka, ktorý hľadá skutočnú pravdu. Aj keď Klementov pohľad na vedu bol pozitívny, vyjadroval sa kriticky ku skutočnostiam, ktoré v nej boli v rozpore s kresťanskou náukou a morálkou. Pravdivosť každého tvrdenia a každej náuky má človek skúmať podľa Evanjelia. Priznanie primátu Bohu ako Stvoriteľovi určite vyvráti filozofické teórie o pralátkach – napr. voda, vzduch, oheň, zem. Podľa Klementa

nevzdelaný človek môže uveriť v Krista, nemôže však hlbšie preniknúť do kresťanského učenia a pochopiť biblické výroky. Aby mohol pochopiť kresťanské učenie a vieru, potrebuje vzdelanie, ktoré mu umožňuje argumentovať a rozlišovať pravdivé názory od falošných. Nevzdelaný človek ľahšie podľahne klamlivým tvrdeniam sofistov, ktorých Klement ostro kritizuje, pretože často im ide len o to, aby sa zapáčili poslucháčom a vyvolali dobrý dojem.

Hoci podľa Klementa platónska dialektika nedokáže uchopiť celú pravdu a rétorika si len privlastňuje múdrosť, filozofiu považuje za prínos pre kresťanskú vzdelanosť. Na hľadanie a skúmanie pravdy môže človek využívať rôzne metódy, ale skutočnú a plnú pravdu môže nájsť iba prostredníctvom Ježiša Krista, ktorý je zosobením múdrosti, a preto je sám Múdroťou.

**Ukážka č. 13 *Hymnus Božský učiteľ* (Klement Alexandrijský: *Paidagógos*, prevzaté z Revue pre duchovný život *Na hĺbinu*, č. 8, 1935, s. 506)**

### **Božský učiteľ**

Zľutuj sa, majster, nad svojimi deťmi,  
ty, ktorý si zdou bujným žriebatkám,  
a krídlom vtáka, ktorý nemôže zablúdiť,  
skutočným kormidlom lodí  
a pastierom kráľovských baránkov.  
Zhromaždi svoje chudobné deti,  
aby mohli sväto chváliť  
a úprimne velebiť  
Krista, vodcu detí.  
Buď vodcom, Pastier,  
rozumných ovečiek,  
prived', ó Svätý,  
svoje deti bez poškvrný,  
Bože tých,  
ktorí spievajú  
ó, Ježišu Kriste.

**Ukážka č. 14 *Vzťah medzi vierou a poznaním* (Klement Alexandrijský: Strómata, VII, 55, 2n)**

*Viera je poklad, žijúci v duši. Bez toho, že by pátrala po Bohu, vyznáva, že Boh je a velebí jeho existenciu. Preto ju nutné vychádzať z tejto viery a rásť v nej z Božej milosti a potom, pokiaľ je to možné, dospieť k poznaniu Boha. Podľa nášho názoru je však veľký rozdiel medzi poznaním a učenosťou, ktorú sprostredkúva vyučovanie. Pretože ak je niečo poznaním, potom je to aj učenosťou, ak je však niečo učenosťou, nemusí to byť ešte poznaním. Pretože len keď použijeme živé slovo, vychádza učenosť najavo. Na druhej strane základ poznania spočíva v tom, že nepochybujeme o Bohu, ale v neho veríme; Kristus je však oboje, základ i stavba na ňom vybudovaná, pretože skrze neho je začiatok aj koniec. A to, čo tvorí obidve najvzdialenejšie hranice, počiatok a koniec, čím myslíme vieru a lásku, to nie je možné vyučovať; ale poznanie sa odovzdáva tradíciou na základe Božej milosti a tým, ktorí sa prejavia ako hodní tejto náuky, je zverené ako zásada: z neho vyžaruje veľká hodnota lásky v stále jasnejšom svetle. Pretože je povedané: „Tomu, kto má, bude ešte pridané“ – k viere poznanie, k poznaniu láska a k láske nebeské dedičstvo.*

### 6.1.2.2 Origenes (asi 185 – 253)

Po Klementovi Alexandrijskom viedol katechetickú školu v Alexandrii mladý Origenes, ktorý ju prevzal ako osemnásťročný. Za jeho vedenia sa transformovala na teologickú školu.

Origenes sa narodil okolo roku 185, pravdepodobne v kresťanskej rodine v Alexandrii. Absolvoval klasické grécke vzdelanie zamerané na štúdium gréckych klasikov. Kresťanské vzdelanie mu zabezpečil otec, ktorý ho učil Bibliu. Jeho otec zomrel mučeníckou smrťou za prenasledovania kresťanov Septimom Severom. Majetok rodiny zabavil štát a Origenes, ako najstarší z deviatich detí, si doplnil vzdelanie a pôsobil ako učiteľ gramatiky, aby uživil svoju rodinu. Keďže rýchlo získal povest' oddaného kresťana a dobrého učiteľa, už ako osemnásťročného ho biskup Demetrios poveril výučbou katechumenov a vedením katechetickej školy v Alexandrii. Origenes považoval svetskú náuku za nevyhnutnú pre štúdium teológie a exegézu biblických textov. Keďže sa stal najznámejším uči-

teľom v Alexandrii a o jeho vyučovanie bol veľký záujem, poveril najlepších zo svojich žiakov vyučovaním začiatočníkov a sám vyučoval len tých, ktorí boli pokročilí v štúdiu. Vyučoval filozofiu, špekulatívnu teológiu a Sväté písmo. V jednotlivých filozofických systémoch mal taký prehľad, že aj medzi Grékmi bol považovaný za veľkého filozofa. Mal však tiež vynikajúce poznatky z Písma a schopnosť interpretovať ho. Viedol prísny asketický život a veľa cestoval. V roku 216 dal cisár Caracalla zavrieť alexandrijskú školu a Origenes odišiel do Palestíny. Biskup v Cézarei mu umožnil vo svojej prítomnosti kázať, hoci nebol kňazom, ale laikom. Tiež vykladal Písmo kňazom. To zapríčinilo spor s Origenovým predstaveným v Alexandrii – biskupom Demetriom, ktorý vnímal Origena ako osobného rivala a osobu, ktorej teologické názory sú odvážne a v rozpore s kresťanským učením. Demetrios nesúhlasil s tým, aby kňazom vykladal Písmo laik. Origenes sa musel vrátiť do Alexandrie. Aby predišiel tomuto sporu, dal sa neskôr v Palestíne vysvätiť za kňaza. Tým však vznikol ešte vážnejší problém, lebo Origenes nemohol byť podľa cirkevného práva vysvätený, pretože sa predtým dal vykastrovať. Demetrios ho exkomunikoval jednak z disciplinárnych, ale aj doktrinálnych dôvodov. Origenes odišiel do Palestíny, kde miestny biskup ignoroval Demetriovu exkomunikáciu. V Cézarei založil novú školu podľa vzoru alexandrijskej, ktorú viedol skoro dvadsať rokov. Za vlády cisára Decia bol väznený a nakoniec umučený.

Origenes patril k najvzdelanejším a najerudovanejším cirkevným spisovateľom kresťanského staroveku. Napísal množstvo spisov, ktoré sa nezachovali kompletne. K jeho najvýznamnejším dielam patrí *Contra Celsum* (Proti Celsovi)<sup>7</sup>, ktoré je systematickou obranou proti protikresťanským výčitkám platonika Celsa, a dielo *Peri archón* (O pôvode), ktoré je prvou dogmatickou príručkou. Ako prvý sa pokúsil komentovať všetky spisy Starého i Nového

---

<sup>7</sup> Dielo Proti Celsovi sa skladá z ôsmich kníh a je považované za najlepšiu apológiu napísanú pred Nicejským koncilom.

zákona, a to novou, alegorickou metódou, ktorú aj sám zadefinoval. Tiež sa pokúsil o revíziu textu Starého zákona podľa Septuaginty. Jeho úsilím vznikla tzv. *Hexapla* – text Starého zákona v šiestich jazykových mutáciách.<sup>8</sup> Jednotlivé jazykové verzie boli spísané v šiestich stĺpcoch, takže ich bolo možné prehľadne porovnávať.

O jeho živote sa môžeme dozvedieť z diel jeho žiakov: Eusebia a Panfilia. Origenova škola v Cézarei nebola podľa L. Bokorovej (2008a) školou v zmysle klasickej inštitúcie, ale tvorila ju skupina žiakov združených okolo svojho učiteľa. Bývali v spoločnom dome. Išlo v nej jednak o intelektuálnu formáciu a jednak o morálnu formáciu, ktorá sa realizovala na základe osobného vzťahu a príkladu. Nešlo o školu katechetickú ani teologickú. Do obsahu vyučovania patrili predmety: logika, dialektika, filozofia, kozmológia a teológia. Štúdium začínalo cvičeniami z logiky a dialektiky, ktoré sa realizovali sokratovskou metódou. Išlo v podstate o prípravnú etapu štúdia. Na tento úvod nadväzovalo štúdium prírodných náuk: matematiky, fyziky, geometrie, astronómie, ktoré mali napomôcť chápaniu prírodných zákonov a dokonalému poriadku stvoreného sveta. Podstatou štúdia etiky bola teória cností. Štúdium prírodných náuk bolo nevyhnutnou etapou pre štúdium diel pohanských poetov a filozofov. Tie boli zase prípravou na poslednú a najdôležitejšiu etapu – štúdium teológie, ktorá spočívala v štúdiu Biblie a výklade jej textov. Podľa H. I. Marroua (1968) vplyvom Origena sa Cezarea stala na dlhé obdobie významných centrom vedy, hoci škola jeho smrťou zanikla. Po systéme vyšších vzdelávacích inštitúcií v antickom Grécku, ktorých podoba sa neskôr menila v antickom Ríme, môžeme jednotlivé teologické školy považovať za ďalší medzistupeň vo vývoji stredovekých univerzít.

Origena možno považovať aj za pôvodcu *monachizmu*,<sup>9</sup> ktorý

<sup>8</sup> Išlo o hebrejský text, grécky fonetický prepis hebrejského textu a grécke preklady: Septuaginta, Aquila, Theodotia a Symmachos.

<sup>9</sup> Monachizmus je odvodený z gréckeho slova *monachos* – niekto, kto je sám, samotár.

sa vyprofiloval koncom 3. storočia. Išlo o učenie, ktorého cieľom bolo dosiahnuť kresťanskú dokonalosť, ktorú bolo možné získať len dôsledným životom podľa evanjelia. Na dosiahnutie evanjeliovkej dokonalosti sa bolo treba „očistiť“ od všetkého vonkajšieho. Túžba po očistení srdca priviedla mnohých k rozhodnutiu odísť na púšť alebo do samoty. Len v boji so sebou samým a prostredníctvom askézy bolo možné zvíťaziť nad všetkými vášňami a túžbami srdca a zjednotiť sa s Bohom. Predmetom etiky v tom období sa stala starostlivosť o dušu.

Príklady kresťanských apologetov a Origena, ktorí boli inšpirátormi a realizátormi systému katechumenických, katechetických a následne teologických škôl, nemali nasledovníkov, hoci sa teologické náuky rýchlo rozvíjali. Po roku 313, keď cisár Konštantín povolil kresťanstvo a priniesol cirkvi mier, sa teológia a exegéza stali východiskom novej kultúry. Táto kultúra čerpala optimizmus z kresťanstva, podľa H. I. Marroua (1968) však nemala oporu v zodpovedajúcom stupni vyššieho vzdelávania a inštitúcii vyšších škôl. Teologické školy prestali existovať a kresťanské učenie sa odovzdávalo prostredníctvom katechéz a kázní. Duchovenstvo sa nevzdelávalo a nepripravovalo v školách, ale stretnutiami s biskupom a staršími kňazmi v domoch miestneho duchovenstva. Vzdelávacie inštitúcie v 3. a 4. storočí sa nerozvíjali, skôr upadali. Hoci 4. a 5. storočie je bohaté na významné kresťanské osobnosti, ich idey nenašli odraz v nových inšpiráciách pre systém kresťanských škôl. Tieto osobnosti významne obohatili a rozvinuli kresťanskú kultúru, najmä vlastným príkladom a prostredníctvom kázní. Vypracovali jednotlivé kresťanské teórie, ale nezabezpečili ich odovzdávanie a šírenie prostredníctvom systému výchovy a vzdelávania. Väčšina z kresťanských osobností 4. a 5. storočia získala vzdelanie v klasických školách, preto poznali ich silné stránky, ale aj nebezpečenstvá. Už v 4. storočí sa však objavili prvé kresťanské školy, v ktorých už z antiky nezostalo nič. Išlo o monastické (kláštorné) školy vo východnej časti ríše.

## 6.2 Obdobie vrcholnej patristiky vo východnej časti rímskeho impéria

Po ukončení prenasledovania kresťanov a oficiálnom uznaní kresťanského náboženstva sa kresťanstvo stalo oficiálnou ideológiou Rímskej ríše. Impérium chcelo byť univerzálne, podobné ako kresťanstvo. Tým, že podľa kresťanského učenia bolo cieľom človeka dosiahnuť posmrtný život, impérium malo dostatok priestoru, ako riadiť pozemské záležitosti. Kresťanstvo prestalo byť v opozícii a význam stratila aj apológia s jej predstaviteľmi, ako boli Tertullianus, Justín Mučeník, Klement Alexandrijský, ktorí obhajovali kresťanské učenie. Vznikla potreba zdôvodniť kresťanské učenie z pozície filozofie a vytvoriť kresťanskú dogmatiku. Kresťanské učenie sa začalo rozvíjať najmä prostredníctvom ďalšej generácie tzv. cirkevných otcov a toto obdobie nazývame aj obdobím vrcholnej patristiky.

Rozvoj kresťanského učenia neprebíhal bez problémov. Pre prvé storočia bola pre kresťanstvo typická silná tendencia úteku zo sveta – *ideál askézy*, v ktorom išlo o pohrdanie všetkým pozemským: telom, zdravím, krásou, materiálnym bohatstvom. Postupne ho však začalo vytláčať spoznávanie a prijímanie skutočností tohto sveta – rodina, práca, štát, spoločnosť, veda, kultúra a ich správne umiestnenie v hodnotovom hierarchickom systéme. Vzťah medzi svetským a duchovným sa harmonizoval až do obdobia vrcholnej scholastiky. V tomto procese utvárania univerzálneho hierarchického systému a životného poriadku sa postupne utvárala aj koncepcia vzdelávania a výchovy. Zmysel kresťanskej výchovy spočíval v nasledovaní života Krista, ktoré vedie človeka k spásu. To, čo vo výchove neslúžilo priamo náboženskému životu, bolo sekundárne a bolo to treba správnym spôsobom usporiadať.

Vzťah kresťanského učenia so svetskými vedami a kultúrou a vnútorný rozvoj cirkvi vo východnej časti rímskej ríše významne ovplyvnili traja filozofi z Kapadócie: sv. Bazil Veľký, jeho mlad-

ší brat sv. Gregor Nysský a Bazileov priateľ zo štúdií sv. Gregor Naziánsky. Všetci traja boli biskupmi a zároveň im cirkev udelila označenie veľkí východní cirkevní otcovia. Významnou osobnosťou v oblasti dejín pedagogického myslenia na Východe bol aj sv. Ján Zlatoústý. Podľa R. Dostálovej (2003) práve títo vzdelanci vedome prevzali antické dedičstvo, najmä antickú vzdelanosť, a urobili jeho syntézu s kresťanským učením, ktorá bola určujúcim momentom ďalšieho vývoja byzantskej kultúry.

### **6.2.1 Obdobie kapadóckych otcov**

#### **Sv. Bazil Veľký (okolo 330 – 379)**

Bazil sa narodil v Cézarei, centre bývalej rímskej provincie Kapadócie na dnešnom území Turecka. Pochádzal zo zámožnej a vzdelanej kresťanskej rodiny. Jeho otec bol učiteľom a zároveň rektorom školy v Cézarei, ktorá sa v tom období stala centrom vied. Bol tiež vynikajúcim rečníkom, právnikom a advokátom. Otec aj matka vychovávali Bazila ku kresťanskej viere. Po absolvovaní základného vzdelania študoval rétoriku a získal klasické vzdelanie: študoval najskôr v Cézarei, potom v Konštantínopole a v Aténach, kde na Platónovej akadémii spoznal Gregora z Nissy, s ktorým udržiaval blízke priateľstvo až do smrti. Po ukončení štúdií pôsobil ako učiteľ rétoriky v Cézarei. Pod vplyvom svojej sestry však odmietol venovať sa výchove mládeže a uchýlil sa na púste miesto spolu s priateľom Gregorom, kde praktizovali asketicko-kontemplatívny spôsob života. Takto žil päť rokov a v krátkom čase získal pre mníšsky život ďalších nasledovníkov. Venovali sa modlitbe, fyzickej práci, skutkom kajúcnosti, štúdiu Svätého písma a dielam starších cirkevných spisovateľov, najmä Origena. V rokoch 360 – 70 napísal tzv. *Malé Askétikon* – rehoľné pravidlá, pri príprave ktorých využíval svoje poznatky a skúsenosti z mníšskych centier, ktoré navštívil počas ciest v Egypte, Palestíne, Sýrii, Libanone a Mezopotámii. V roku 364 bol vysvätený za kňaza, čo znamenalo, že sa začlenil do cirkevnej a pastoračnej činnosti. Cé-



zarejský biskup Eusebios ho povolal do úradu kňaza a kazateľa, aby chránil cirkev pred šírením *arianizmu*.<sup>10</sup> Bazil úspešne bojoval proti tomuto učeniu, čo spôsobilo žiarlivosť biskupa a opäť sa stiahol do samoty. Okolo roku 373 zostavil tzv. *Veľké Askétikon*, pravidlá pre život mníchov, ktorými ovplyvnil život mníchov na Východe aj na Západe. Bazil sa venoval aj reforme bohoslužieb a je autorom liturgie sv. Bazila, ktorá je jednou z hlavných liturgií gréckokatolíckej a pravoslávnej cirkvi.

Vtedajší cisár sympatizoval s arianizmom a dvakrát chcel Bazila poslať do vyhnanstva. Nezlomnosť, skromnosť a pokora Bazila ho nakoniec priviedli až k tomu, že mu venoval veľký pozemok pre cirkev. Keď v roku 368 vypukol mor, biskup na ňom vybudoval komplex nemocníc, chudobincov a útulkov, tzv. *Baziliadu* (M. Cipro, 2003). Patril k nej aj kostol, biskupský dom, hospodárske budovy a priľahlý azylový dom pre malomocných. Zomrel ako 49-ročný a je pochovaný v rodnej Cézarei. Popri tejto bohatej charitatívnej činnosti bol Bazil aj plodným spisovateľom. Jeho spisy mali zväčša asketicko-morálny charakter a napísal tiež mnoho homílií a listov, ktoré svedčia o jeho veľkom rozhlade a všestranných záujmoch. Svojou spisbou si získal uznanie aj v západnej časti ríše, kde si ho mimoriadne vážil milánsky biskup Ambróz, ktorý významne ovplyvnil sv. Augustína. Bazil dokázal okolo seba zjednotiť myslením nejednotných biskupov v prvej polovici 4. storočia, a to okolo Nicejského vyznania viery. Prostredníctvom neho vypracoval základnú kresťanskú terminológiu, ktorú prijala cirkev. Jeho typickou črtou bolo, že sa snažil pozitívne objasniť učenie cirkvi a nehanobil svojich nepriateľov.

Z pedagogického hľadiska sú dôležité jeho dve mníšske regule,

---

<sup>10</sup> Arianizmus je učenie, ktorého zakladateľom bol v 3. storočí Arius, alexandrijský presbyter. Zastával tézu, že Boh Otec a Boh Syn nie sú tej istej podstaty a že Kristus je len prostredníkom medzi Bohom Otcom a tvorstvom, a teda podriadený Otcovi. Arianizmus bol odsúdený na Nicejskom koncile v roku 325, kde bola následne sformulovaná dogma o trojjedinosti Boha, ktorá uznáva rovnakú podstatu Otca, Syna i Ducha svätého.



... okolo roku 373 zostavil Bazil tzv. Veľké Askétikon, pravidiľ pre život mníchov, ktorými ovplyvnil život mníchov na Východe aj na Západe. Bazil sa venoval aj reforme bohoslužieb a je autorom liturgie sv. Bazila, ktorá je jednou z hlavných liturgií gréckokatolíckej a pravoslávnej cirkvi... (s.361)

pokyny o kláštornej výchove detí a reč na povzbudenie mladým kresťanom o vzdelaní a kresťanskej morálke *Pros tús neús* (K mládeži, lat. *Ad adolescentes oratio*). V mníšskych regulách stanovil pravidlá na výchovu rehoľného dorastu a stal sa nielen „otcom“ východného mníšstva, ale ovplyvnil aj mníšske hnutie v západnej Cirkvi, čo možno vidieť zo spisov sv. Benedikta, ktorý je považovaný za zakladateľa mníšstva na Západe.

Reč *K mládeži* je jedna z jeho 24 zachovaných rečí. Bazil v nej poukazuje na to, aký osov môžu mať mladí kresťania z čítania pohanských kníh. Autor venoval príhovor svojim synovcom a zároveň v ňom vyjadril postoj predstaviteľa cirkvi k antickej kultúre a vzdelaniu. Spis mal však podľa L. Bokorovej (2008a) výpovednú hodnotu pre celú vtedajšiu kresťanskú spoločnosť. Z toho istého dôvodu bol neskôr využívaný v renesancii (R. Dostálová, 2003). Bazil radí mládeži, ako čítať spisy antických autorov a vyhnúť sa úskaliam a nebezpečenstvám, ktoré obsahujú. Odporúča im, aby zaujali k antickým dielam kritický postoj, čo znamená na jednej strane odsúdiť všetko, čo je nemorálne a nezhoduje sa s kresťanskými princípmi, a na druhej strane využiť všetko, čo je hodnotné a hodné nasledovania. Z toho vidno snahu o syntézu antickej kultúry a kresťanského myslenia. Bazil dokázal oceniť hodnotu antickej literatúry. Hoci poukázal na isté úskalía v nej, vedel, že odmietnutím antickeho bohatstva by kresťanstvu hrozilo rovnako veľké nebezpečenstvo. Celá reč je však písaná v zmysle kresťanskej tézy, že pozemský život je len prípravou na posmrtný život a v tomto duchu treba rozlišovať a posudzovať všetky veci sveta. K tomuto cieľu môže človeka priviesť len Sväté písmo, ale grécka filozofia a literatúra môžu v tomto smere plniť pomocnú úlohu (ukážka č. 15).

Bazil zaviedol, aby sa do kláštorov prijímali aj deti, ktoré boli spoločne vychovávané v duchu kresťanského náboženstva ku skromnosti a sebaovládaniu. Išlo predovšetkým o prípravu a zabezpečenie vlastného dorastu. Bazil vypracoval špeciálne zásady pre výchovu týchto detí v kláštoroch a vyjadril v nich svoje pedagogické názory. Chlapci a dievčatá mali mať v kláštore zabezpečené

špeciálne ubytovanie a starostlivosť, ktorá bola zverená bezúhonným, skúseným starším osobám. Podrobne rozpracoval aj systém trestov. Trest považoval za disciplinárny prostriedok. Výchova detí v kláštoroch bola zakázaná Chalcedonským koncilom v roku 451. Táto úprava sa netýkala kláštorného dorastu, ale len detí, ktoré nechceli neskôr zostať v kláštore, mala však len formálny charakter. Kláštory vo východnej a západnej časti ríše mali odlišný charakter: na východe boli pomerne izolované od ostatného sveta, na západe sa stali centrami, ktoré uchovávali a šíрили vzdelanie (M. Cipro, 2003). Až do 4. storočia bolo vzdelanie možné získať v klasických školách a vzdelanie spolu s kresťanskou formáciou bolo možné získať len v kláštoroch. Aj to bol dôvod, prečo Bazil zaviedol výchovu a vzdelávanie detí v kláštoroch.

**Ukážka č. 15 *Odmietanie extrémov voči antickému bohatstvu* (sv. Bazil Veľký: *Ad adolescentes oratio*, in M. Cipro: *Galerie svetových pedagogů I.*, s. 132)**

Nedivte sa, že keď každý deň navštevujete školu a stretávate sa s vynikajúcimi osobnosťami antiky prostredníctvom diel, ktoré zanechali, počuli ste ma tvrdiť, že narástol úžitok vašich vedomostí. V skutočnosti som vám prišiel dať radu, aby ste nikdy neprenehali týmto mužom kormidlo vášho myslenia ako v loďke, ani aby ste ich nenasledovali, kam vás vedú, ale aby ste od nich prijímali len to užitočné, aby ste tiež vedeli, čo si netreba všímať. Čo to znamená a ako treba postupovať pri tomto výbere? O tom vás chcem práve teraz poučiť.

My kresťania, milé deti, považujeme za absolútne bezcenný tento ľudský život a vôbec sa nepozerala ako na dobro a ani nenazývame týmto menom predmet, ktorého úžitok sa pre nás obmedzuje len na tento život. Ani sláva rodu, ani fyzická sila, ani krása, ani schopnosti, ani pocty celého sveta, ba ani kráľovstvo a nič, čo by sme mohli nájsť medzi všetkými ľudskými vecami, nič z toho podľa nášho názoru nie je veľké ani hodné, aby sme si to priali, a tí, ktorí to majú, nás nezaujímajú; naše nádeje sú väčšie, všetky naše činy konáme v súlade s tým, aby sme sa pripravili na iný život. Čo nám môže byť užitočné pre onen život, to je treba, ako hovoríme, milovať a hľadať zo všetkých síl; a čo k nemu nesmeruje, toho si netreba všímať...

K tomuto inému životu nás vedú Sväté knihy tým, že nás učia mystériám. Ale

medzitým, než nám vek dovoľí preniknúť do hĺbky ich zmyslu, cvičíme sa duševným okom na iných knihách, ktoré sú im podobné, ako na tieňoch a zrkadlových obrazoch, podobne ako tí, ktorí sa pripravujú na vojenské remeslo a ktorí, keď získali obratnosť v pohyboch rúk a v tanci, v deň boja zberajú ovocie svojich hier. Nuž! My tiež musíme pamätať, že máme pred sebou boj, najväčší zo všetkých bojov; že v súvislosti s ním musíme robiť všetko, musíme všetko vytrpieť, podľa svojich síl, aby sme sa naň pripravili; je treba byť v kontakte s básnikmi, historikmi, rečníkmi, so všetkými, prostredníctvom ktorých môžeme dosiahnuť určitý úžitok v starostlivosti o našu dušu. Podobne, ako farbiari začínajú tým, že nejaký predmet, ktorý chcú zafarbiť, podrobia určitým prípravám a až potom použijú purpurovú alebo inú farbu, rovnako aj my, ak chceme, aby naša idea dobrá ostala nezmazateľná, budeme žiadať od týchto vonkajších vied predbežnú prípravu a potom budeme počuť sväté poučenia mystérií; a ak sme si zvykli vidieť odraz slnka vo vode, uprieme svoj zrak na pravé svetlo.

### **Sv. Gregor Naziánsky (asi 330 – 390)**

Aj Gregor Naziánsky sa narodil vo významnej kresťanskej rodine v mestečku Arianze pri Nazianze v Kapadócií. Jeho otec tu bol biskupom. Nadaný a bystrý Gregor študoval najskôr rétoriku v Cézarei, kde sa zoznámil s mladým Bazilom. Potom odišiel do egyptskej Alexandrie, kde vtedy pôsobil známy arcibiskup sv. Atanáž. Gregor tu navštevoval vyššiu teologickú školu, na ktorej ešte bolo badať vplyv jedného z jej zakladateľov, cirkevného spisovateľa a teológa Origena. Jeho učenie Gregora ovplyvnilo a neskôr bolo Origenovo dielo jedným zo spoločných záujmov Gregora a Bazila. Gregor zakončil svoje štúdiá na Platónovej akadémii v Aténach, kde spolu s ním päť rokov študoval aj Bazil, s ktorým nadviazal doživotné priateľstvo. Gregor uznával potrebu študovať klasických autorov a veda bola podľa neho najvyšším bohatstvom na tomto svete.

Po ukončení štúdií Gregor vyučoval rétoriku v Aténach a neskôr sa vrátil do Kapadócie. Vyučoval v Nazianze, no prevládala v ňom túžba po mníšskom živote, preto sa pripojil k Bazilovi. Toto obdobie však netrvalo dlho. Za biskupa ho vymenoval jeho priateľ Bazil, do úradu však nenastúpil. Ešte raz bol ustanovený

za biskupa, a to v Carihrade. Gregor sa však aj tohto úradu vzdal a vrátil sa na otcovo biskupstvo a zvyšok života strávil v ústraní. Venoval sa písaniu kázní, listov, teologických úvah a básní. Bol považovaný za najlepšieho rečníka svojej doby. Zachovalo sa 44 jeho rečí, z ktorých ho preslávilo najmä päť známych teologických rečí z roku 380, v ktorých sumarizuje učenie kapadóckych otcov. Jeho žiakom bol sv. Hieroným.

### **Sv. Gregor z Nyssy (okolo 335 – okolo 394)**

Gregor bol mladším bratom Bazila a priateľom Gregora Nazianskeho. Spolu s dvomi predchádzajúcim biskupmi a kresťanskými učencami sú známi ako kapadócki otcovia. Jeho učiteľom bol pravdepodobne starší brat Bazil. Obrat v jeho živote nastal, keď mu zomrel brat Bazil a sestra Makrina. Gregor sa cítil zodpovedný za obranu kresťanstva pred arianizmom. Stal sa biskupom v Nysse v Kapadócii. Bol vynikajúcim mysliteľom a je považovaný za najoriginálnejšieho spomedzi troch učencov (D. L. Ross, 2008). Inšpirácie čerpal jednak z gréckej filozofie, ale tiež z judaizmu a východných kresťanských tradícií. Formuloval originálne syntézy, ktoré ovplyvnili myslenie Byzantskej ríše a neskôr aj západnej Európy. Snažil sa o filozofické zdôvodnenie kresťanskej dogmatiky a jeho práce z oblasti trinitárnej teológie a kristológie sú pre odborníkov doteraz zaujímavé. Gregor sa zúčastnil na koncile v Konštantínopole (roku 381), na ktorom bol arianizmus definitívne porazený.

Podľa L. Bokorovej (2008a) Gregor z Nyssy videl podobnosť medzi chápaním funkcie literatúry v antickom gréckom vzdelávaní a úlohou Biblie v kresťanskom vzdelávaní. Bibliu chápal ako *paideiu* a neustále pripomínal jej výchovnú funkciu. Tak, ako pre gréckeho filozofa bola filozofia prostriedkom na dosiahnutie *paidey*, tak malo byť kresťanské učenie prostriedkom na dosiahnutie kresťanskej dokonalosti.

Všetci traja východní cirkevní otcovia patria dodnes k veľkým autoritám v učení cirkvi a ich spisy sú významných zdrojom po-

znania. Položili základy kresťanského učenia Cirkvi východného obradu a pokúsili sa o syntézu dovtedajšieho antického poznania s novou kultúrou kresťanstva. Hoci sú v dejinách pedagogiky spomínaní len veľmi zriedkavo, zohrali významnú úlohu v procese transformácie antickej vzdelanosti a jej syntézy s kresťanským učeníom. V obhajobách a polemických diskusiách so svojimi protivníkmi používali im vlastné prostriedky, ktoré veľmi dobre poznali, keďže študovali v rečníckych školách. Hoci poukazovali na bohatstvo antiky, kresťanské učenie malo pre nich primát a považovali ho za najväčšiu hodnotu.

### **6.2.2 Sv. Ján Zlatoústý (medzi 344/350 – 407)**

Sv. Ján Zlatoústý bol mladším súčasníkom Bazila Veľkého. Prívlastok Zlatoústý (gréč. *Chrysostomos*) dostal pre svoje vynikajúce rečnícke a kazateľské schopnosti. Žil už v období, keď sa v Ríme zmenil status kresťanstva, ktoré sa stalo oficiálnym náboženstvom. Ján Zlatoústý je predstaviteľom vrcholného obdobia východnej patristiky.

Ján sa narodil v zámožnej rodine v meste Antiochia, ktoré bolo v tom období tretím najväčším mestom ríše po Ríme a Alexandrii. Jeho otec zomrel krátko po jeho narodení, a tak ho vychovávala matka. Vyššie vzdelanie získal u známeho rečníka Libania, ktorý ho oboznámil aj s učením Platóna a Demostena. Kresťanské vzdelanie získal v antiochijskej teologickej škole u vynikajúceho znalca Písma Diodora, neskoršieho biskupa v Tarze. Asi ako dvadsaťročný bol pokrstený. Priťahoval ho asketický pustovnícky život. Matka však naliehala, aby ju neopustil, preto sa rozhodol spôsob asketického života praktizovať doma. Po matkinej smrti mu už nič nestálo v ceste a začal viesť prísny asketický život, najskôr v spoločnosti starého mnícha a neskôr v úplnej samote. Tu vzniklo aj jeho dieło *Proti nepriateľom mníšskeho života*. Zdôvodňuje v ňom názor, prečo je pre chlapca najlepšia výchova v kláštore a ako dôvod uvádza, že chlapci sú tu chránení pred škodlivými svetskými vplyvmi

a môžu tu žiť radostným a pokojným životom. Jeho zhoršujúci sa zdravotný stav a vyčerpanosť spôsobili, že sa vrátil do Antiochie. Bol vysvätený za kňaza a biskup mu zveril úlohu kazateľa v najväčších mestských chrámoch. V tejto pozícii pôsobil Ján dvanásť rokov a stal sa z neho vynikajúci kazateľ, ktorého ľudia milovali. Predniesol obrovské množstvo homílií, v ktorých interpretoval jednotlivé časti Svätého písma. V tom období vzniklo aj jeho dielo *O márnivosti a výchove detí* (roku 393). Dielo má charakter kázne a autor v ňom apeluje na otcov, aby im pripomenul zodpovednosť za výchovu svojich detí.

Po smrti konštantínopolského biskupa bol slávny antiochijský kazateľ proti svojej vôli vybraný za jeho nástupcu. Cisársky dvor aj ľud ho najskôr prijali s nadšením. No Jánove názory na vykonávanie funkcie biskupa boli principiálne iné ako názory cirkevných hodnostárov a cisárskeho dvora. Ján žil aj naďalej jednoduchým životom a kritizoval sociálne rozdiely a spoločenskú nespravodlivosť. Tým sa dostal do sporu s alexandrijským patriarchom Teofilom a s cisárovnou Eudoxiou. Vyžadoval disciplínu a poriadok aj od kňazov a mníchov, čím si znepriatelil mnohých predstaviteľov tohto stavu. Pre svoje názory, dobročinnosť, pomoc chudobným a podporu charitatívnych ustanovizní bol mimoriadne obľúbený u obyčajných ľudí. V svojich kázňach nekompromisne odhaľoval zlo a ukazoval cestu k dobru, čo demonštroval vlastným príkladom. To spôsobilo nedorozumenia s patriarchom a cisárovnou, ktorých výsledkom bolo najskôr prvé vyhnanstvo, ktoré však bolo vzápätí odvolané, a následne druhé vyhnanstvo. Ján v ňom strávil tri roky a hoci aj v ňom oslovoval veľké množstvo ľudí, už sa z neho nevrátil.

Po Jánovi Zlatoústom ostalo najväčšie písomné literárne dielo z východných otcov (C. Baur, 1910), ktoré možno rozdeliť na rozpravy, listy a homílie. Z pedagogického hľadiska je zaujímavé už spomenuté dielo *O márnivosti a výchove detí*. Ide o homíliu, ktorá bola súčasťou širšieho cyklu. V úvode autor kritizuje márnivosť a veľkoleposť (gréč. *kenodoxia*) ako jedny z príčin, ktoré ohrozu-



jú život cirkvi. Analýza týchto nerestí je východiskom vysvetlenia kresťanského chápania výchovy. Primárnu úlohu vo výchove má podľa neho rodina. Rodina môže formovať dieťa už v ranom veku, keď sa dá výrazne ovplyvňovať. Cieľom výchovy v rodine má byť úsilie priviesť dieťa k rozlišovaniu medzi dobrom a zlom. Rodičia sú však nielen prvými učiteľmi dieťaťa, ale aj prvými príkladmi kresťanského života. Ján Zlatoústý radí rodičom, aby opustili všetky pohanské zvyky a nepraktizovali ich v rodine. Uvedomoval si totiž, že výchovu v rodine môže ovplyvniť viac ako výchovu a vzdelávanie v škole, ktoré v tom čase zabezpečovali prevažne pohanskí učitelia. Apeloval na rodičov, aby sa starali o duševný vývin dieťaťa od útleho veku a počínali si pritom ako maliari, ktorí maľujú obrazy, alebo sochári, ktorí tesajú sochy. Maliari aj sochári odstraňujú zo svojho materiálu všetko, čo je nepotrebné, a dopĺňajú všetko, čo je potrebné. Vychovávateľa prirovnáva aj k správcovi mesta. Dušu dieťaťa zasa prirovnáva k mestu, ktorého obyvčelia prejavujú aj pozitívne, aj negatívne vlastnosti, podobne, ako sú v duši dieťaťa rôzne myšlienky. Rovnako ako mesto potrebuje ochranné hradby, aj duša potrebuje zákony, ktoré ju majú chrániť pred zlom. Dušu s okolím spájajú brány, čo sú podľa Jána zmysly človeka: jazyk, sluch, čuch, zrak a hmat. Objasňuje význam týchto piatich brán pri podporovaní dobrého a vyhýbaní sa zlému. Upozorňuje rodičov na riziká jednotlivých brán u detí. Rodičovská výchova by mala byť zameraná na to, aby dieťa malo tieto riziká pod kontrolou.

Jazyk je prvou bránou, z ktorej má vychádzať len slušná a bohabojná reč. Prostredníctvom sluchu vnikajú slová do duše. Je dôležité, aby ľudia žijúci s dieťaťom, a to aj služobníctvo, nepoužívali vulgárny jazyk. Odporúča prerozprávať deťom biblické príbehy, a to na úrovni adekvátnej dieťaťu, napr. o Kainovi a Ábelovi, Ezauovi a Jakubovi. Je autorom myšlienky, že kresťania by mali dostávať svoje mená po významných predkoch – svätých, mučeníkoch, apoštoloch, biskupoch. Treťou bránou do duše je čuch, ktorým vnikajú rôzne nebezpečné vône, ktoré môžu človeka zmalátniť.

Najdôležitejšou bránou je podľa Jána zrak, ktorý je vystavený rôznym pokušeniam. Vystríha najmä pred pohanskými divadelnými hrami.

Brány otvárajú vstup k trom obydliam: srdce, ktoré je sídlom hnevu (gréc. *dymós*), pečeň, ktorá je sídlom žiadostivosti (gréc. *epythymia*), a mozog, ktorý je sídlom rozumu (gréc. *logistikón*). Odporúča trénovať ovládanie hnevu, vystríha pred pomstou a pred násilím k iným aj k otrokom. Pod žiadostivosťou má autor na mysli najmä sexuálnu žiadostivosť. Odporúča predkladať deťom mravne bezúhonné vzory. Posledným obydlím je mozog, sídlo rozumu, ktorý všetko ovláda. Chápe ho v kresťanskom zmysle: začiatok múdrosti je bázeň pred Bohom a zameranie na večné dobré. Múdrost' spočíva v tom, že ľudské srdce nie je závislé od vecí tohto sveta – bohatstvo, sláva, moc, peniaze, v opačnom prípade ide o hlúposť.

Myšlienky a názory o výchove z rôznych diel Jána Zlatoústeho zozbieral Theodoros Daphnopates v 10. storočí a vytvoril z nich výber (gréc. *ekloga*) s názvom *O výchove detí*. Podľa M. Cipra (2003) neexistuje obsahový rozdiel medzi týmito dvomi dielami, na druhej strane je však zrejmé, že ekloga nie je opakovaním spomínanej homílie, pretože neobsahuje ani jednu vetu v nej uvedenú. Prameňom eklogy z 10. storočia sú pravdepodobne Jánove kázne a listy. Aj toto dielo je predovšetkým apelom na rodičov, aby vychovávali svoje deti od útleho veku a odhaľuje im dôsledky nedostatočnej výchovy. Poukazuje na ich zodpovednosť za priestupky a hriechy detí. Na druhej strane hovorí aj o poslušnosti a úcte detí k rodičom.

**Ukážka č. 16 *O škodlivosti kenodoxie (Ján Zlatoústý: O márnivosti a výchove detí, in M. Cipro: Galerie svätových pedagógů I, s. 141)***

Márnivosť je v skutočnosti démon s príjemným zovňajškom. Je to totiž presne tak, ako keď démon prijme vzhľad hetéry, ovešia sa zlatými šperkmi, zahalí sa do jemného odevu a vône rôznych parfumov, prevtelí sa do mimoriadne krásnej ženy a každú inú krásu odsunie do tieňa; vo veku, keď zväčša nadchne srdce mladých mužov, v kvete mladosti, opásaný zlatým pásom, s umelo vytočenými lokhiami

na hlave v štýle perzskej módy; uväzuje si stuhu okolo čela a zdobí si bohato rozpustené vlasy, vystavuje na obdiv okolo krku iskriace zlato a nádherné drakohokamy; v podobe mladej ženy stojí pre domom lásky a predtiera vysokú mieru mravnosti; ktorého okoloidúceho by nechtyl do svojich osidel? Potom ich vedie do domu, odhadzuje všetky šperky a ukazuje sa vo svojej pravej podobe, odporný, ohnivý, brutálny, skrátka: ako démon. A zbavuje úbohého človeka, ktorý sa s ním stretol, rozumu, uchvacuje jeho dušu a jeho myseľ vedie k šialenstvu: Taký nebezpečný je démon márnivosti. Čo sa javí ľúbeznejšie a láskavejšie ako ona? Ale ak zistíme, že všetko je len klamstvo, len pretváрка, potom sa nenecháme lapit' do jej sietí a nespádneme do jej preoblečení. To, čo je napísané o neviestke, musíme rovnako povedať aj o márnivosti: Med tečie z pier neviestky. A kto hovorí to isté o márnivosti, sotva sa mýli.

### 6.3 Mnisi a monastické (kláštorné) školy v Byzantskej ríši

Život zasvätený kontemplácii (*bios theoretikos*) patril už k ideálom antických filozofov. Predstaviteľ novoplatonizmu, Plotinos, videl v kontemplácii cieľ všetkého ľudského konania, a zakladateľ byzantskej mystiky, Euagrios z Pontu, považoval aj sústredennú kontempláciu prírody za prípravu k mystickému osvieteniu. To bolo podľa R. Dostálovej (2003) dôvodom, že zakladatelia **monachizmu** (mníšskeho hnutia) na Východe, odchádzali do samoty púští Egypta a Palestíny. Po expanzii Arabov do týchto oblastí sa stali obľúbeným miestom byzantských kláštorov hory, napr. bitýnsky Olymp, Atos, Meteóra alebo riedko osídlené ostrovy, napr. Patmos.

Slovo mních pochádza z gréckeho slova *monachos* – jednotlivý, žijúci jednotlivo, osamote. Najstaršie formy zasväteného života Bohu siahajú do roku 200. Medzi najstarších známych pustovníkov patria Pavol Tébsky (okolo 230 – okolo 345), ktorý v čase prenasledovania za vlády cisára Decia utiekol do púšte, kde strávil zvyšok svojho života, a **sv. Anton Pustovník** (okolo 251 – 356), ktorý je považovaný za zakladateľa a duchovného otca východného mníšstva (M. M. Buben, 2002). Obidvaja žili v severnej Afrike,

ktorá bola vtedy kresťanská. Mníšsky spôsob života sa stal veľmi obľúbeným. Až do začiatku 4. storočia však nebol organizovaný a nenachádzal ani pochopenie u svetskej moci. S rastom počtu nových adeptov rástla potreba vytvoriť pravidlá mníšskeho života. Ocom egyptského mníšstva je **sv. Pachomius** (286 – 346), ktorý okolo roku 320 založil prvý kláštor mníchov. Tým sa začalo mníšske hnutie formovať aj v kláštornej podobe – *cenobitizmus*. V 3. a 4. storočí vznikali kresťanské kláštory v Egypte a Sýrii. V 4. storočí sa východné mníšske hnutie najmä zásluhou sv. Hilariona (288 – 373) rozšírilo z Egypta do Palestíny.

Za zakladateľa východného mníšskeho života je považovaný **sv. Bazil Veľký**, ktorý s pomocou sv. Gregora Naziánskeho napísal dve mníšske regule – pravidlá. Takýto ideál života preniesol z Východu na Západ **sv. Martin z Tours** (316 – 397), ktorý založil v roku 360 prvý kláštor vo francúzskom Ligugé. Podľa R. Dostálovej (2003) bol mníšsky spôsob života, či už v samote púšte alebo v kláštore, reakciou na antický ideál človeka ako tvora spoločenského, ktorý Aristoteles označil ako *zoón politikon*. Antická *polis* bola centrom civilizácie a kultúry a jej protikladom bola prázdnota púšte. Odchod do samoty bol výrazom negácie antických ideálov a pokusom o realizáciu nového sveta.

### ***Exkurz: sv. Pachomius (okolo 286 – 346)***

*Pachomius sa narodil v roku 286 v dedinke pri strednom Nile v pohanskej rodine. Rodina žila v skromných pomeroch, preto nedostal vyššie školské vzdelanie. Za vlády Konštantína Veľkého bol Pachomius zverbovaný ako regrút do oddielov rímskeho cisárskeho vojska. K adeptom armády sa velitelia správali veľmi hrubo. O to vďačnejšie Pachomius prijímal prejavy nezištnej lásky, ktorých sa mu dostalo od kresťanov po príchode do Téb v Egypte. Kresťania sa tu starali o zverbovancov a nosili im jedlo. Pachomius sa usiloval dozvedieť viac o príčinách tejto obetavej dobročinnosti a po prvý raz počul o Kristovi. Krátko nato cisár Maximinus utrpel porážku a Pachomius sa ocitol na slobode. Nevrátil sa však domov,*

ale vydal sa na cestu do dnešného Kasru es-Sajád, kde žili kresťania. Tu sa dal pokrstiť a krátky čas žil v dedine. No čoraz viac ho priťahoval mníšsky život. Mníchom sa v tom čase človek stal vtedy, keď sa pripojil k skúsenejšiemu pustovníkovi nazývanému abba (otec). Pachomius vyhľadal pustovníka Palamona a uprosil ho, aby mohol zotrvať v jeho blízkosti a učiť sa pustovníckemu životu. Často odchádzal do samoty blízkej púšte, aby rozjímal a rozprával sa s Bohom. Tam dostal vnuknutie, aby sa usadil sám a postavil si obydlie.

Okolo roku 320 sa usadil v opustenej osade Tabennisi v Tebaide na pravom brehu Nilu, kde vytvoril prvý kláštor spojením obyvateľov blízkych pustovní k spoločnému životu – koinos bios. Pachomius pre nich vybudoval drevený dom, v ktorom viedli spoločný život podľa vzoru prvej kresťanskej obce v Jeruzaleme. Tak vznikol prvý kláštor, ktorého obyvatelia sa nazývali koinobiti (cenobiti) – spoločne žijúci a riadili sa podľa presných pravidiel. Jeho vonkajším znakom bol múr s jedinou bránou, ktorá spájala spoločenstvo s okolitým svetom. Pri takomto spôsobe života už bolo treba vytvoriť hierarchicky usporiadané spoločenstvo, preto Pachomius napísal prvú regulu. Ako prvý v nej figuruje záväzok poslušnosti voči predstavenému. Poslušnosť sa stala hlavnou cnosťou mnícha a Pachomius, ako bývalý vojak, na nej postavil spoločný kláštorný život. Pred vstupom do kláštora sa adept zriekol majetku a zaviazal sa sľubom chudoby a poslušnosti. Mnísi uznávali autoritu staršieho otca – abba, ktorý mohol byť kedykoľvek vymenený. V centre spoločenstva bol kostol. Mnísi sa spoločne modlili a v tichosti a rozjímaní aj spoločne pracovali. Prevažne tkali pokrývky, plietli koše a rohože, pracovali na poliach a v pekárňach. Výrobky predávali a z peňazí za ne udržiavali kláštor a podporovali chudobných. Jedávali dvakrát denne, na rozdiel od pustovníkov, ktorí jedli iba raz denne. Mnísi boli takmer výlučne laici. V spoločenstve platil príkaz mlčanlivosti, takže sa dorozumievali iba posunkami.

Okolo roku 340 vznikol neďaleko hlavného mužského kláštora aj ženský kláštor, ktorý založila Pachomiova sestra Mária. Keď sa

*zaujímala, ako sa vodi bratovi, odmietol stretnúť sa s ňou, no pozval ju viesť rovnaký život. Výzvu prijala, a tak jej postavil dom v blízkosti jedného zo svojich kláštorov. Podľa M. M. Bubena (2002) Pachomius počas svojho života založil v Egypte deväť mužských kláštorov a dva ženské. V mužských kláštoroch na konci jeho života žilo okolo deväťtisíc mníchov a v samotnom kláštore v Tabennisi žilo okolo tisíc štyristo mníchov. V 5. storočí sa odhadoval počet mníchov asi na päťdesiat tisíc.*

*Pachomius nebol veľký mysliteľ, ale praktický muž. Okrem múdrych pravidiel slúžil príkladom vlastného života. Jeho regula mala vecný charakter, neskôr z nej čerpali aj sv. Bazil, Augustín, Benedikt či Ignác z Loyoly. Pachomius zomrel pri morovej epidémii v roku 347. Nechcel, aby sa miesto jeho posledného odpočinku nejakým spôsobom zviditeľnilo, preto prikázal svojmu učeníkovi Teodorovi, aby jeho telo po smrti ukryl na neznáme miesto.*

Východné mníšske hnutie sa výrazne líšilo od západného. Prvý rozdiel spočíva v organizácii a spoločnom živote mníchov. Pre východné mníšske hnutie je typický silný individualizmus, každý byzantský kláštor je nezávislou jednotkou, ktorá sa riadi pravidlami svojho zakladateľa – *typikon*. Popri kláštorňoch komunitách s prvkami spoločného života tu existoval rozšírený spôsob idiorythmického spôsobu života (*idios rythmos* – vlastný spôsob). Každý mních mal vlastnú celu a vlastný spôsob života a mnísi sa schádzali raz týždenne na spoločnú bohoslužbu. Druhý rozdiel spočíval v množstve záujmov a v orientácii na vzdelanosť a kultúru. Východné mníšske hnutie a kláštory neboli nositeľmi kultúry a vzdelanosti v takej miere ako kláštory na Západe. Po páde Rímskej ríše zostali totiž v západnej časti ríše kláštory jedinými ohniskami vzdelanosti a kultúrnymi a hospodárskymi centrami. Na Východe bola iná situácia: školstvo ostalo naďalej v rukách štátu, miest alebo súkromných osôb. Vzdelávanie tu nebolo ani v rukách kňazov, ani v rukách mníchov. Spoločnosť od mníchov na Východe očakávala, že svojím asketickým životom

a modlitbami budú požehnaním pre celú spoločnosť. Neočakávali od nich ani prácu, ani kultúrnu činnosť, ale očakávali, že mnísi budú prostredníkmi medzi pozemskou a božskou sférou (R. Došťalová, 2003). Organizačná rozptýlenosť mníchov a orientácia len na náboženský život bola hlavnou príčinou, že **kláštory na Východe nemali taký význam pre vývoj spoločnosti ako silne organizované kláštory na Západe**. Tretím rozdielom je rozličný spôsob formácie a vedenia mníchov, najmä dôraz na duchovné otcovstvo vo východnom mníšskom hnutí. Životná cesta mnícha nebola závislá len od jeho osobného úsilia, ale aj od duchovného otca, ktorému sa mních zveril so synovskou dôverou a ktorý bol prostredníkom Božieho otcovstva. Táto forma duchovného otcovstva dala východnému mníšskemu hnutiu obdivuhodnú pružnosť, pretože prostredníctvom neho bola cesta každého mnícha jedinečná a mníšske zásady sa tak mohli prejavovať vo veľkej pestrosti cenobitských a pustovníckych foriem. Práve možnosť tejto rôznorodosti pomohla zachovať východnému mníšskemu hnutiu jednotu, pretože nepoznalo formáciu rozličných typov apoštolského života, ako to bolo na Západe.

Pri kláštoroch vo východnej časti ríše sa už v 4. storočí objavuje nový typ školy – **kláštorná škola**, ktorá slúžila na intelektuálnu formáciu mníchov príslušného kláštora. Ide o nový typ školy, blízky stredovekej, v ktorej nezostalo nič z antiky a má čisto kresťanský charakter (H. I. Marrou, 1969). Ako už bolo spomenuté, s cieľom zabezpečiť dorast boli do kláštorov a následne kláštorných škôl prijímané aj deti a mnísi sa museli zaoberať ich výchovou a vzdelávaním. O ich výchovu sa starali starší mnísi, osvedčení v cnostiach, ktorí sa stali duchovnými otcami detí. Poskytovali deťom asketické, morálne a duchovné vzdelanie. Intelektuálne vzdelávanie bolo druhoradé. Sám sv. Anton bol analfabetom. Východný monachizmus oživil v kresťanstve hodnotu jednoduchosti a evanjeliovej prostoty, ktorá bola v protiklade s intelektuálnym bohatstvom antiky. Vzdelávanie bolo zamerané na čítanie a premýšľanie nad Svätým písmom a Božím slovom, a to dňom i nocou.

Mnohí mnísi boli preto veľmi vzdelaní a poznali Bibliu, často ovládali jednotlivé knihy naspamäť. Regula sv. Pachomia prikazuje, že ak niekto vstúpi do kláštora a nevie čítať, bude sa denne učiť tri hodiny čítať s mníchom, ktorý čítať vie. Pokiaľ nepozná Písmo, tak sa musí každý deň naučiť dvadsať žalmov alebo dva listy apoštolov. Regula sv. Bazila Veľkého, ktorý prijímal do kláštora aj deti, hovorí, že dieťa sa musí naučiť čítať, aby sa mohlo zoznámiť s Bibliou. Dieťa sa malo najskôr naučiť jednotlivé písmená, potom čítať samostatné slová, neskôr vety a až potom krátke príbehy. Namiesto mytologických príbehov však išlo o príbehy biblických postáv a čítanie Knihy prísloví. Podobný program výchovy a vzdelávania navrhoval aj sv. Hieroným vo svojich listoch o výchove dievčat – budúcich mníšok. Podľa neho Biblia ponúka aj texty pre začiatky písania. Dieťa sa má učiť čítať prostredníctvom zoznamu mien uvedených v rodokmene Krista.

V kláštorných školách išlo predovšetkým o výchovu a vzdelávanie mladých mníchov. Sv. Bazil po dlhých úvahách v jednej zo svojich regúl pripustil aj otvorenie brán kláštora „deťom sveta“ – *paides biotikoi*, pokiaľ by rodičia súhlasili s takouto výchovou. Sv. Ján Zlatoústý okolo roku 375 sa snažil nahovárať kresťanských rodičov, aby už od desiateho roku zverili svoje deti mníchom, kde budú vychovávané ďaleko od sveta a jeho nástrah. Nevzbudil však veľký ohlas. Sám neskôr uvažoval, čo s chlapcom, ktorý strávi roky v kláštore, kde je prvoradá výchova k cnosti, a čo sa s ním stane, ak opustí kláštor. Otázkou bolo, či by takýto spôsob vzdelania mohol byť všeobecný. Sám Ján Zlatoústý považoval absenciu svetského vzdelania za veľkú stratu. Podľa neho, by za kresťanskú výchovu mali byť zodpovední rodičia, ktorí sú povinní odovzdať dieťaťu kresťanské učenie. Tak by dieťa dostalo náboženskú výchovu doma a klasickú výchovu v škole. Chalcedónsky koncil v roku 451 zakázal vychovávať v kláštorech deti okrem kláštorného dorastu, ktoré by sa mali vrátiť späť do sveta. Kláštorné školy na Východe mali preto význam len pre spoločenstvo mníchov konkrétneho kláštora. Podľa H. I. Marroua (1969) jedným z najcharakteristickejších zna-



kov východného monarchizmu je, že kláštor nie je centrom vedy a kultúry, ale centrom asketizmu, nechce pôsobiť na svet, ale chce sa od sveta odpútať.

## **6.4 Obdobie vrcholnej patristiky v západnej časti rímskeho impéria**

V 4. storočí, keď kresťanstvo získalo slobodu, začal prudko narastať počet kresťanov, no začali vznikať aj nové vnútorné problémy v kresťanskom učení a živote: pokles mravnej úrovne života kresťanov, vieroučné nejasnosti, ktoré prerástli do vážnych sporov, zasahovanie cisárov do cirkevných problémov. To všetko si vyžadovalo silné osobnosti na vedúcich miestach v cirkvi. V západnej časti ríše boli najvýraznejšími osobnosťami v tom období sv. Ambróz, sv. Hieroným a sv. Augustín, ktorí sú označovaní ako veľkí cirkevní otcovia západného kresťanstva.

### **6.4.1 Sv. Ambróz (339 – 397)**

Sv. Ambróz sa narodil v Trevíre, terajšom juhozápadnom Nemecku, v rodine vysoko postaveného cisárskeho hodnostára: jeho otec bol prefektom Galie. Otec zomrel veľmi skoro a matka sa s deťmi presťahovala do Ríma. Ambróz vyštudoval rétoriku a právo a stal sa konzulom provincií Ligúrie a Emílie so sídlom v Miláne. Vynikajúco ovládal latinčinu aj gréčtinu. Ako tridsaťpäťročného si ho Milánčania zvolili za biskupa, hoci dovtedy neštudoval Sväté písmo a cirkevné učenie a bol len katechumenom. Pod vedením kňaza Simpliciana začal usilovne študovať Písmo a gréckych teológov, najmä Atanáza, Origena a Bazila. Svoj majetok rozdal chudobným a stal sa z neho príkladný biskup. Bol známy ako teológ, vynikajúci kazateľ, učiteľ a vychovávateľ nových katechumenov, diplomat a poradca troch cisárov. Z Milána sa stala dôležitá cirkevná metropola a vplyv Ambróza presahoval jej hranice.

Aj Ambróz počas svojho života ochraňoval cirkevné učenie pred vplyvom arianizmu.

Ambróz bol aj plodným spisovateľom. Jeho spisbu tvoria katechézy pre katechumenov, exegetické diela k Starému zákonu, etické spisy (O panenstve, O pokání, O povinnostiach cirkevných predstaviteľov), homílie a listy. Ambróz ovplyvnil mnohé osobnosti svojej doby, medzi nimi aj Augustína Aurélia, ktorý patrí k najväčším filozofom v období medzi Aristotelom a Tomášom Akvinským. Títo dvaja západní otcovia sa zaslúžili o polozenie pevných základov stredovekej kresťanskej kultúry na Západe (H. Hrehová, 2008).

#### **6.4.2 Sv. Hieroným (347 – 420)**

Hieroným je považovaný za najvzdelanejšieho zo západných cirkevných otcov. Na rozdiel od sv. Ambróza a Augustína nebol biskupom, ale len kňazom a veľkú časť života prežil ako pustovník. Narodil sa v Stridone, na území dnešného Slovinska. Jeho rodičia boli kresťania. Študoval v Ríme, kde sa venoval gramatike, rétorike a filozofii. Počas štúdií inklinoval ku klasickým rímskym filozofom a spisovateľom a nadviazal priateľstvo s mnohými významnými osobnosťami. Podobne ako sv. Augustín prešiel búrlivou mladosťou, ale neskôr začal veľmi svedomito študovať. Po ukončení štúdií odišiel do Treviry a počas cesty spoznal mníšsky život, ktorý ho začal priťahovať. Najskôr chcel takýto život prežívať s priateľmi v Aguilei, ale z neznámych príčin odišiel na Blízky východ, kde sa usadil v Antiochii. Tu strávil časť života ako pustovník na púšti, ale nenašiel pokoj, ktorý hľadal. V tomto prostredí sa však naučil hebrejský jazyk, v ktorom sa stal vynikajúcim odborníkom. To bolo predpokladom, aby mohol čítať Starý zákon v origináli a neskôr vytvoriť jeho preklady. Vrátil sa do Antiochie, kde navštevoval biblické kurzy a začala sa jeho literárna činnosť. Okolo roku 379 bol vysvätený za kňaza a v Carihrade sa stretol s Gregorom Naziánskym. Zoznámil sa tiež s Origenovými spis-

mi, z ktorých niektoré preložil. Najskôr bol jeho obdivovateľom a neskôr jeho odporcom. Po istom čase strávenom v Ríme, kde bol poradcom pápeža Damaza, sa usídlil vo Svätej zemi, v jaskyni pri Betleheme. Postavil tu tri kláštory: jeden pre mužov, jeden pre ženy a jeden pre pútnikov. Hieroným intelektuálne viedol všetky tri kláštory a vyučoval tu svetské náuky a rétoriku. V tomto prostredí prežil asi tridsať rokov a v tom čase vznikla väčšina jeho biblistických diel – známa Vulgáta a množstvo listov, polemických spisov a homílií.

Najvýznamnejším Hieronýmovým počinom je preklad Biblie do latinčiny, ktorý je známy pod názvom *Vulgáta*. Starý zákon preložil priamo z hebrejčiny a aramejčiny a Nový zákon upravil podľa gréckych pôvodín. Jeho preložené dielo prevyšovalo všetky dovtedajšie preklady Biblie a zaslúžilo si aj uznanie cirkvi. Známy je aj svojimi historickými dielami, z ktorých najznámejšie je *De viris illustribus* (O slávnych mužoch), v ktorom opisuje životopisy 135 cirkevných spisovateľov. Je považované za prvý prehľad dejín kresťanskej literatúry.

Hieroným bol zástancom klasického vzdelania a kultúry. Svetská náuka podľa neho prispela k šíreniu kresťanstva, na čo poukazoval aj príkladom kráľa Šalamúna a sv. Pavla. Jeho listy sú inšpiráciou pre pedagógov a obsahujú množstvo rád, týkajúcich sa výchovy v kresťanských rodinách. Reprezentatívnymi v tejto oblasti sú podľa L. Bokorovej (2008a) *List Laete o výchove dcéry*, *List Gaudentiusovi o výchove malej Pakaluty* a *List Salvine*. Rady v nich sú už podľa názvu určené konkrétnej osobe, ale je možné z nich vyvodiť Hieronýmove názory na kresťanskú výchovu vo všeobecnosti. V mnohom bol inšpirovaný dielom M. F. Quintilia-  
na *O výchove rečníka*, rozdiel však spočíval v jeho kresťanskom názore na výchovu. Možno ho považovať sa prvého kresťanského autora, ktorý sa venoval problematike výchovy, ktorá vychádzala z kresťanskej koncepcie morálky. Hieroným pripisoval rodine a prostrediu, v ktorom dieťa vyrastá, veľký význam. Jeho rady sa týkali predovšetkým výchovy dievčat, ktoré chceli vstúpiť do

kláštora a svoj život zasvätiť Bohu. Základné vzdelanie má byť spoločné s inými dievčatami a zamerané na písanie, čítanie, jazyk a ručné práce. Aj tu je dôležité, aby bolo v kontakte len so vzor-  
ne vychovanými deťmi. Základné vzdelanie má byť zábavou, aby dieťa k nemu nezískalo odpor. Vyučovanie v skupine považuje pre dieťa za výhodnejšie ako individuálne učenie. Oceňuje význam pochvaly pre dieťa, ktorá ho podnecuje k väčšiemu úsiliu. Odporúča, aby rodičia našli dieťaťu vhodné a vzdelaného učiteľa. Intelektuálne vzdelanie považuje za veľmi dôležité, ale rovnaký dôraz kladie aj na získanie základných morálnych návykov. Hlavnými vychovávateľmi majú byť rodičia, ktorí majú chrániť dievčatá pred zlými vplyvmi a príkladmi a viesť ich k poslušnosti. V blízkosti dieťaťa sa majú pohybovať len dôveryhodné osoby, ktoré môžu byť dieťaťu príkladom kresťanského života. Dieťa bez sprievodu rodičov nemá navštevovať verejné miesta.

Podľa Hieronýma, povinnou súčasťou vzdelávania je okrem Biblie aj grécka literatúra a latinčina. Základom nábožensko-morálnej formácie je však Biblia. Za súčasť výchovy považuje aj pravidelnú modlitbu. Hieroným vystríhal rodičov, aby dovolili dcéram zaoberať sa ženskými rozmarmi – kozmetikou, ozdobami, šperkmi, oblečením. Rodičia sú zodpovední za dieťa, pokiaľ ešte samo nevie rozlišovať medzi dobrom a zlom. Spolu s ostatnými príbuznými majú byť pre dieťa vzorom.

### **6.4.3 Sv. Augustín (354 – 430)**

Aurelius Augustinus (sv. Augustín) položil základy historickej syntézy kresťanstva s antickou kultúrou a filozofiou, a to predovšetkým v jej platónskej forme. Obdobie, v ktorom žil, patrí k najdramatickejším v dejinách Európy. Útoky barbarských kmeňov zo severu a východu otriasali rímskym impériom. Tieto otrasy boli sprevádzané rozmachom kresťanstva, ktoré si získavalo jednak široké masy, ale tiež predstaviteľov vyšších vrstiev.

Aurelius Augustinus sa narodil v severoafrickej Tagaste, ktorá

bola súčasťou rímskeho impéria. V tom období sa už kresťanstvo mohlo slobodne rozvíjať popri pohanstve. Jeho rodičia boli Rimania. Matka, sv. Monika, bola horlivou kresťankou a Augustínovi od narodenia vštepovala kresťanské princípy. Otec hájil záujmy Ríma na africkom území. Zo syna chcel mať vynikajúceho rečníka, a preto mu zabezpečil najlepšie vzdelanie. Najskôr študoval v rodnej Tagaste, neskôr v rečníckej škole v Madaure a poznatky z oblasti práva získal v Kartágu. Práve tu mu učaril bohémsky život. Po ukončení štúdia založil v Kartágu školu a vyučoval na nej rétoriku. Už za študentských čias si našiel družku, s ktorou mal syna Adeodata. Matka veľmi trpela týmto jeho vzťahom, lebo nebol legitímny a v súlade s kresťanských učením.

Augustín miloval latinčinu a čítal diela viacerých latinských autorov: Ciceróna, Varra, Senecu, Gellia, Celsusa. Jeho intelektuálny vývin však najvýraznejšie ovplyvnilo učenie Ciceróna, ktoré bolo východiskom jeho dialógov a hlavným zdrojom jeho poznania antickkej filozofie (V. Boland, 1996). Práve antická filozofia v cicerónovskej interpretácii ho priviedla k štúdiu filozofie a ku hľadaniu pravdy. Najskôr si myslel, že ju nájde v učení manicheizmu (učenie, ktoré zdôrazňuje dualizmus princípov dobra a zla). V sekte manichejcov pobudol deväť rokov, aby hľadal odpovede na otázky o probléme zla a ľudskej slobody. V období, keď začal o tomto učení pochybovať, chcel odísť učiť rétoriku do Ríma, ale získal miesto učiteľa rétoriky v Miláne. Tu podľahol filozofickému skepticizmu, študoval diela platonikov a novoplatonikov, najmä Plotina. Podľa V. Bolanda (1996) práve stretnutie s platónskou filozofiou pomohlo Augustínovi prekonať dualizmus manicheizmu v prvých rokoch konverzie. Zmenu v jeho živote spôsobil predovšetkým milánsky biskup Ambróz. Dva roky počúval jeho kázne a pod ich vplyvom sa dal aj so svojím synom Adeodatom pokrstiť samotným biskupom Ambrózom. Odvtedy túžil po pokojnom živote mnícha a rozhodol sa vrátiť do Afriky. Krátko pred odchodom však jeho matka ochorela a náhle zomrela. Ostal preto v Ríme a do Afriky odišiel o rok neskôr. V rodnej Tagaste začal spolu so svojimi priateľmi praktizo-

vať mníšsky život. V roku 391 prijal sviatosť kňazstva, aby mohol pomôcť už starému biskupovi v Hippo. Po jeho smrti sa stal jeho nástupcom, avšak naďalej žil ako mních. V roku 396 zriadil pri svojom kostole kláštor a napísal regulu o spôsobe života v ňom. Vychádzali z nej aj zakladatelia neskorších západných reholí.

Augustínova pastoračná činnosť bola bohatá, venoval sa chudobným, kázal, veľa diskutoval o herézach manichejcov, donatistov a pelagiánov, bol plodným teológom, filozofom a etikom, organizoval cirkvi v Afrike a prispieval k vytvoreniu jej hierarchickej štruktúry, položil teoretické základy výchovno-vzdelávacieho pôsobenia cirkvi. Zomrel v Hippo v čase, keď Vandali začali obsadzovať mesto.

Už počas svojho života bol považovaný za veľkého učenca. Antika formulovala dômyselné otázky, ale jej *ratio* nedokázalo dať na všetko odpoveď. Keď rozum zablúdil v labyrinte ponúkaných odpovedí vedúcich niekedy ku skepse, ukázal sa priestor pre vieru, ktorá pramení z potreby takejto odpovede. Tertullianus ešte v 2. storočí hlásal: Verím, pretože je to nemožné (*credo quia absurdum est*). Augustín o dve storočia neskôr hovorí: Ver a pochopíš. Podľa neho viera predchádza poznanie. Už u Augustína môžeme nájsť prvé kroky k prekonaniu dejinného sporu medzi vierou a vedou (rozumom). Augustín vo svojom učení spájal obidva tieto rozmery – bol synom svojej doby a veľkým obdivovateľom mystiky, ale zároveň bol veľmi hlbokým mysliteľom. Kariéru začal ako brilantný rímsky orátor a skončil ako kresťanský biskup v meste Hippo v severnej Afrike, kde pracoval pre cirkvi 35 rokov, až do konca života. Svoj obrat na kresťanskú vieru podrobne opísal v autobiografickom a pravdepodobne jeho najznámejšom diele Vyznania (*Confessiones*).

Augustín napísal viacero významných teologických spisov. Venoval sa najmä problematike Božej milosti a Najsvätejšej Trojice (dielo *De Trinitate*). Dielo *O Božom štáte* (*De civitate Dei*) bolo jeho reakciou na dobytie Ríma Vizigótmi v roku 410. Rozlíšenie na pozemský a Boží štát sa stalo východiskom koncepcie cirkvi ako duchovnej obce nadradenej autorite štátu.

Pre nás sú zaujímavé Augustínove diela týkajúce sa výchovy a vzdelávania. Sú to predovšetkým *O učiteľovi* (*De Magistro*) a *O kresťanskej náuke* (*De doctrina Christiana*). Ak porovnáme tieto diela s Quintilianovým *Institutio oratoria*, nachádzame významný rozdiel v chápaní výchovného ideálu. Tento rozdiel odráža podstatu dvoch Rímov: Ríma predkresťanského, ktorého ideálom je dokonalý rečník, ktorý sprostredkúva vzťah medzi človekom a štátom, a Ríma kresťanského, ktorý nachádza ideál v osobnosti kňaza, ktorý sprostredkúva vzťah medzi človekom a Bohom.

V diele *De Magistro* Augustín uvažuje o podstate vyučovania a kritizuje bežné predstavy, podľa ktorých učiteľ odovzdáva svoje myšlienky žiakom, a tí ich jednoducho preberajú a pokladajú za svoje. Augustínovi ide o to, aby ukázal, že skutočné vyučovanie je závislé nielen od slov učiteľa, ale aj od vlastných predstáv žiaka, ktorý si slová dopĺňa do svojich skúseností. Augustínov dôraz na podmienenosť účinnosti slova tým, čo si žiak za slovo dosadzuje, je vlastne prvým pokusom a argumentáciou v prospech didaktického princípu názornosti (ukážka č. 17). Spis je vlastne akoby záznamom dialógu, ktorý viedol Augustín so svojim, vtedy asi pätnásťročným synom Adeodatom, v ktorom vyjadril vlastné myšlienky.

Poslaním pedagogického spisu *O kresťanskej náuke* bolo prispieť k vzdelanosti kňazov. Augustín ho začal písať v roku 397 a dokončil ho až roku 426. Hrabanus Maurus nazval vlastnú úpravu tohto spisu priamo *O vzdelaní kňazov* (*De institutione clericorum*). Staré rímske rečnícke školy, pre ktoré napísal Quintilianus svoje *Institutio oratoria*, v Augustínovej dobe už len prežívali a nahrádzali ich kláštorné školy, ktoré potrebovali nové *Institutio*. Augustín uspokojil túto potrebu, a pretože v ranom stredoveku sa pojem vzdelávania kňazov zhodoval s pojmom vzdelávania vo všeobecnosti, môžeme povedať, že Augustínov spis ovplyvnil kresťanské vzdelávanie až do nástupu scholastiky. Augustín bol prvým biskupom, ktorý založil seminár na výchovu kňazov a nazval ho *monasterium clericorum* (kláštor kňazov). Bol to model, podľa ktorého sa začali zakladať kláštorné semináre.

Augustínov spis *O kresťanskej náuke* sa zaoberá obsahom kresťanského vzdelávania, nie je teda pedagogikou v úzkom zmysle slova. Augustín zahrnul do obsahu kňazského vzdelávania nielen učenie Písma, ale aj obsah tradičných tzv. slobodných umení, pre ktoré sa ustálil názov *trivium* (gramatika, dialektika, rétorika) a *quadrivium* (aritmetika, múzika, geometria a filozofia<sup>11</sup>). Pozoruhodné sú aj jeho úvahy o význame výchovy k pravde a dobru. Podľa neho sú dôležité nielen tieto hodnoty, ale aj spôsob ich propagácie. Výrečnosti pripisuje moc, ktorá môže presvedčiť aj o správnosti toho, čo nie je dobré, prípadne toho, čo je lož.

Významné je aj rozsahom nevelké dielo *De catechisandis rudibus liber unus* (O vyučovaní neznaných náboženstva), v ktorom objasňuje teoretický aj praktický návod na kresťanskú katechézu. Spis môžeme podľa R. Kratochvíla (1927) považovať za prvú kresťanskú katechetiku a zároveň aj za počiatok kresťanskej pedagogiky. Obsahuje 27 kapitol a bol venovaný diakonovi Deogratiasovi, ktorému mal uľahčiť vyučovanie katechumenov. Je rozdelený na teoretickú a praktickú časť. Obsahom teoretickej časti je vysvetliť základné pravidlá katechézy, ktorými má byť láska k mládeži, trpezlivosť, zhovievavosť, radosť z dosiahnutia úspechu z práce. Augustín kladie dôraz na súvislý výklad (nie na metódu otázok a odpovedí), ktorého základom sú biblické dejiny. Výklad má byť prispôbený individualite žiaka, ktorého má povzbudzovať k dobru a vystríhať pred zlom. Otázka je len prostriedkom, aby sme sa presvedčili o tom, či dieťa porozumelo výkladu. Vzorom učiteľa je podľa Augustína Kristus. Štúdium klasických vied je prípravou na pochopenie božských právd. Praktická časť obsahuje dve ukážkové katechézy.

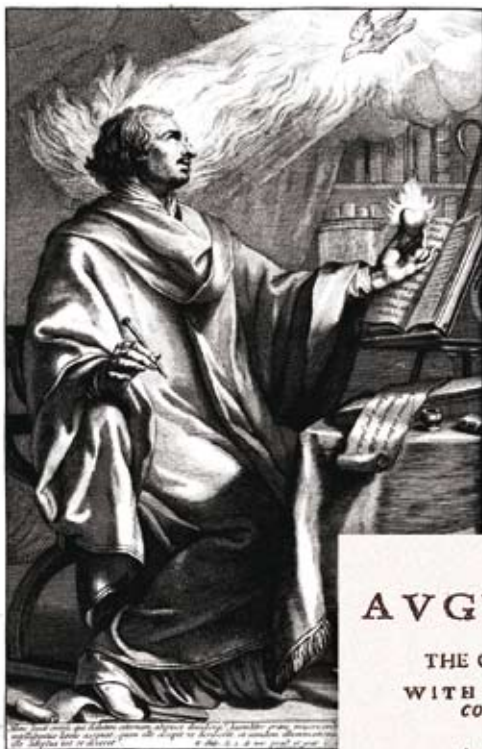
Pre oblasť pedagogického myslenia je relevantné aj spomínané dielo *O Božom štáte*, ktoré je pokladané za jeho hlavné dielo. Augustín v ňom opisuje celé dejiny ľudstva od stvorenia po súčasnosť

---

<sup>11</sup> Augustín nahradil astronómiu filozofiou, pretože mal výhrady voči jej prepojeniu s astrológiou.

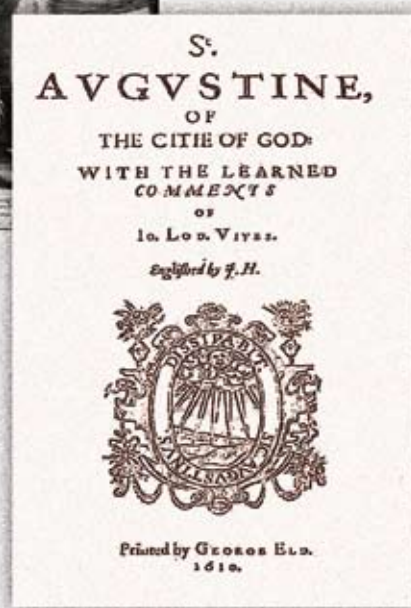


## 6. Pedagogické myslenie v kresťanskom staroveku



... sv. Augustín položil základy historickej syntézy kresťanstva s antickou kultúrou a filozofiou, a to predovšetkým v jej platónskej forme... (s.380)

... Augustín napísal viacero významných teologických spisov. Venoval sa najmä problematike Božej milosti a Najsvätejšej Trojice (dielo De Trinitate). Dielo O Božom štáte (De civitate Dei) bolo jeho reakciou na dobytie Ríma Vizigótmami v roku 410. Rozlíšenie na svetský a Boží štát sa stalo východiskom koncepcie cirkvi ako duchovnej obce nadradenej autorite štátu... (s.382)



až do konca všetkých vekov ako jedinečný dejinný proces, ktorý sa uskutočňuje podľa Božej vôle. Rozhodujúcimi dejinnými udalosťami je to, že Boh sa stal v osobe svojho syna Ježiša Krista človekom, a posledný súd, ktorým sa dejinný proces ukončí.

**Ukážka č. 17 Argumentácia v prospech didaktického princípu názornosti (Augustinus, A.: O učiteľovi, s. 82 – 83)**

*„Hlásajú vari učitelia to, že žiaci vnímajú a zapamätajú si vlastne ich myšlienky, a nie priamo náuky samy, o ktorých sa nazdávajú, že ich odovzdávajú svojou rečou? Isteže nie. Ved' kto by bol potom tak hlúpo zvedavý, že by posielal svojho syna do školy s tým úmyslom, aby sa dozvedel, čo si učiteľ myslí? V skutočnosti je to takto: keď tí, čo o sebe vyhlasujú, že učia, vysvetlia pomocou slov všetky príslušné náuky, vrátane etických a filozofických, vtedy tí druhí, čo sa volajú žiakmi, sami v sebe zvažujú, či im bola povedaná pravda, a v rámci svojich síl nazerajú na pravdu, samozrejme, na tú vnútornú pravdu. Vtedy sa učia. A keď zistia vo svojom vnútri, že boli povedané veci pravdivé, vyjadrujú sa pochvalne, pričom ani nevedia, že nechvália väčšmi učiteľov ako skôr poučených – ak vôbec aj oni vedia, čo hovoria. Mýlia sa teda ľudia, keď nazývajú učiteľmi tých, ktorí nimi nie sú, pretože zväčša nedochádza k nijakej prestávke medzi časom ich rozprávania a časom poznávania, a pretože po upozornení prednášateľa sa rýchlo vo svojom vnútri učia a myslia si, že sa to naučili zvonku od toho, kto ich upozornil.*

*Ale všetko, čo sa týka užitočnosti slov – a tá pri pozornom zvažovaní ostáva nemalá! – budeme skúmať, ak Boh dovoľí, niekedy inokedy. Teraz som ťa upozorňoval na to, aby sa slovám neprisudzovala väčšia dôležitosť, ako je potrebné. Aby sme odteraz nie iba verili, ale začali aj rozumieť, ako bolo správne napísané z Božieho návodu, aby sme na Zemi nikomu z nás nehovorili učiteľ, pretože je jediný učiteľ všetkých, ten v nebesiach. Čo je v nebesiach, o tom bude učiť on sám. On nás však upozorňuje i prostredníctvom ľudí cez znaky a zvonku, aby sme sa vo vnútri obrátili k nemu a nechali sa vzdelávať. Jeho milovať a jeho poznať, to je ten šťastný život, o ktorom všetci nahlas tvrdia, že ho hľadajú, no málo je takých, čo sa môžu radowať, že ho naozaj našli.“*

O. Kádner (1923) považuje Augustína za tvorca **kresťansko-stredovekého výchovného ideálu**, ktorý zakladá poznanie človeka len na viere a náboženstve. Porovnáva ho s Platónom, ktorý v riadení štátu videl stelesnenie rozumu a dobre vládnuť mohli pod-

Ľa neho len filozofi. Augustín v spise *O Božom štáte* dokazuje, že len veriaci kresťan pozná Božiu pravdu, ktorá je normou všetkého konania a neveriaci je ovládaný zmyslami. Vierou, ktorou sa človek stáva občanom Božieho štátu a spojením s Bohom, dospieva k najvyššej blaženosti, ktorá má byť cieľom každej výchovy. Takže len veriaci kresťan je skutočne vzdelaným človekom. Augustín bol prostredníkom medzi antickým myslením a myslením stredoveku. Svojím myslením a dielom ovplyvnil mnohých neskorších filozofov a podľa H. Hrehovej (2008) pripravil cestu západnému mníšstvu.

Cieľom kresťanskej výchovy a vzdelávania bola okrem výchovy k viere v Boha aj výchova k viere ku Kristovi, ktorý sa vo svojom synovskom vzťahu voči Bohu – Otcovi stal absolútnou paradigmou (Kudláčová, 2003, 2006a). Kresťanstvo posunulo životný ideál do sféry života po smrti, kde sa má realizovať aj konečná odmena a trest za skutky vykonané v živote. Výchovu a vzdelávanie v staroveku postupne prevzala do svojich rúk cirkev. Obsah vzdelávania tvorilo kresťanské učenie doplnené o štúdium grécko-rímskych autorov. Dobre organizovaná kresťanská cirkev bola totiž jedinou inštitúciou, ktorá prežila pád západnej časti Rímskej ríše, k tomu prispel jej inštitút pápežstva a hierarchickej postupnosti jej predstaviteľov. Výchovu a vzdelávanie začala zabezpečovať výlučne duchovná vrstva – kňazi, rehoľníci a mnísi. Keďže boli najvzdelanejšou časťou obyvateľstva, spravovali aj veci verejné.

## LITERATÚRA

- ADAMS, J. (1912) *The evolution of educational theory*. London: The MacMillan Company. [on line] [citované 15. januára 2009] dostupné na: <http://www.archive.org/stream/evolutionofeduca00adamiala>
- AGUILAR-MORENO, M. (2007) *Handbook to Life in the Aztec World*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- ARISTOTELES (1937) *Etika Nikomachova*. Praha: J. Laichter.
- ARISTOTELES (1946) *Metafyzika*. Praha.
- ARISTOTELES (1999) *Politika I*. Praha: Oikúmené.
- ARNOLD, B. T. (2004) *Who were the Babylonians?* Atlanta: Society of Biblical Literature.
- ASSMAN, J. (2001) *Kultura a paměť*. Praha: Prostor.
- AUGUSTINUS, A. (1995) *O učiteľovi*. Bratislava: Archa.
- AUGUSTÍN, sv. (1997) *Význanja*. Bratislava: Lúč.
- BARD, K. (2008) *An Introduction to the Archeology of Ancient Egypt*. Malden – Oxford – Victoria: Blackwell Publishing.
- BARTH, P. (1925) *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*. Leipzig: Reisland.
- BARTNICKA, K. – SZYBIAK, I. (2001) *Zarys historii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak“.
- BAUR, C. (1910) St. John Chrysostom. In *The Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company. [on line] [citované 8. mája 2009] dostupné na: <http://www.newadvent.org/cathen/08452b.htm>
- BEST, J. W. (1970) *Research in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BOKIL, V. P. (1925) *The history of Education in India*. Part I. (Aryan period). Bombay: Secondary training college. [on line] [citované 20. januára 2009] dostupné na: <http://www.archive.org/details/historyofeducati035200mbp>
- BOKOROVÁ, L. (2008a) *Kresťanské školstvo v kontexte reformy cisára Juliána Apostatu*. Dizertačná práca. Krakow: Papieska akademia teologiczna.
- BOKOROVÁ, L. (2008b) Kresťanstvo a klasický model vzdelávania. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava: PdF TU, s. 89 – 104. (CD ROM)
- BOLAND, V. (1996) *Ideas in God according to Saint Thomas Aquinas: Sources and Synthesis*. Leiden: Brill.

- BORG, W. R. (1963) *Educational Research: An Introduction*. London: Longman.
- BOWKER, J. (2004) *Bůh a jeho preměny v dějinách náboženství*. Praha: Knižný klub.
- BUBEN, M. M. (2002) *Encyklopedie řádů, kongregací a řeholních společností katolické církve v českých zemích*, 1. díl: Řády rytířské a křížovníci. Praha: Libri.
- BURROUGHS, F. T. (1963) Ancient Iranian Education. Cultural Factors in the Education of Ancient Iran. In: *The Circle of Ancient Iranian Studies*. [on line] [citované 21. júla 2009] dostupné na: [http://cais-soas.com/CAIS/Culture/cultural\\_factors\\_education.htm](http://cais-soas.com/CAIS/Culture/cultural_factors_education.htm)
- CARCOPINO, J. (2007) *Daily Life in Ancient Rome – The People and the City at the Height of Empire*. Yale: Yale University.
- CARR, W. (2004) Philosophy and Education. In *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, №1, pp. 55 – 73.
- CASSIRER, E. (1977) *Esej o člověku*. Bratislava: Pravda.
- CICERO (1940) *O povinnostech*. Praha: Melantrich.
- CIPRO, M. (1984) *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama.
- CIPRO, M. (2003) *Němečtí pedagogové*. Praha: vlastním nákladem.
- CIPRO, M. (2002) *Galerie světových pedagogů I. – III*. Praha: vlastním nákladem.
- CIVIL, M. (1992) Education in Mesopotamia. In *Anchor Bible Dictionary 2*, New York, pp. 301 – 305.
- CLARKE, M. L. (1996) *Rhetoric at Rome: A Historical Survey*. New York: Routledge, 1996.
- COHEN, L. – MANION, L. – MORRISON, K. (2007) *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- COLE, P. R. (1931) *A History of Educational Thought*. London: Oxford University Press.
- COMPAYRE, G. – PAYNE, W. H. (2003) *History of Pedagogy*. Kessinger Publishing.
- CONTE, G. B. (2003) *Dejiny římské literatury*. Praha: KLP.
- CROOK, D. (2002) Educational studies and teacher education. In *British Journal of Educational Studies*, vol. 50, 2002, № 1, pp. 57 – 75.
- CROSS, F. M. (1980) Newly Found Inscription in Old Canaanite and Early Phoenician Scripts. In *Bulletin of the American Schools of Oriental Research*. Boston: Boston University, № 238, pp. 1 – 20.
- CUBBERLEY, E. P. (1920) *The History of Education*. New York: Houghton Mifflin.
- ČEČETKA, J. (1943) *Pedagogika*, 1. část: Vývin systémov. Liptovský sv. Mikuláš: Transcius.
- ČORNEJ, P. et al. (1999) *Dějiny evropské civilizace, I*. Praha: Paseka.

- DAVIES, G. I. (1995) Were There Schools in Ancient Israel? In DAY, J.– GORDON, R. P. –WILLIAMSON, H. G. M. (eds.): *Wisdom in Ancient Israel: Essays in Honour of J. A. Emerton*. Cambridge: Cambridge University, pp. 199 – 211.
- DOBSON, J. F. (1924) *The Greek Orators*. Chicago: Ares.
- DOSTÁLOVÁ, R. (2003) *Byzantská vzdelanosť*. Praha: Výchhrad.
- DUKA, D. (1992) *Úvod do Písma svätého Starého zákona*. Praha: Editio Sti. Ægidii.
- DVOŘÁČEK, J. (1947) *Methodologické problémy pedagogiky a didaktiky*. Brno: Komenium.
- EKSCHEMITT, W. (1974) *Paměť národů. Hieroglyfy, písmo a písmenné nálezy na hlinených tabulkách, papyrusoch a pergamenoch*. Praha: Orbis.
- ELIADE, M. (1993) *Mýtus o věčném návratu*. Praha: Oikúmené.
- ELIADE, M. (1994) *Posvátné a profánní*. Praha: Česká křesťanská akademie.
- ELIADE, M. (1995) *Dejiny náboženských představ a ideí I*. Praha: Agora.
- ELIADE, M. (1997) *Dejiny náboženských představ a ideí II*. Praha: Agora.
- ELSER, M. – EWALD, S. – MURRER, G. (eds.) (1997) *Encyklopedie náboženství*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- EMERTON, J. A. (1979) Wisdom. In ANDERSON, G. W. (ed.) *Tradition and Interpretation*. Oxford: Oxford University Press, pp. 214 – 237.
- Encyclopedia of World Religions* (2006) Singapore: Encyclopedia Britannica.
- FEND, H. (2006) *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag.
- FORSDYKE, J. (1956) *Greece before Homer: Ancient Chronology and Mythology*. London: Max Parrish. [on line] [citované 13. februára 2009] dostupné na: <http://www.questiaschool.com/read/1409857?title=Greece%20before%20Homer%3a%20Ancient%20Chronology%20and%20Mythology>
- FOUILLOUX, D. et al (1992) *Slovník biblické kultury*. Praha: Ewa edition.
- GAMBOA, P. S. et al. (1999) *History of the Incas*. Dover: Dover Publications.
- GÁLÍK, S. (2008) Vplyv médií na človeka a vývoj pedagogického myslenia v európskej tradícii. In KUDLÁČOVÁ, B.: *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava: PdF TU, s. 82 – 87.
- GILBERT, A. G. – COTTERELL, M. M. (1997) *Mayská prorockosť. Odkryvanie tajemství ztracené civilizace*. Praha: Pragma.
- GORDON, P. – SZRETER, R. (eds.) (1989) *History of Education: the Making of a Discipline*. London: Routledge.
- GRAVES, P. F. (1913) *A History of Education before the Middle Ages*. New York: MacMillan Company.
- GWYNN, A. (1926) *Roman Education from Cicero to Quintilian*. New York: Teachers College Press.

- HAJKO, D. (2008) *Úvod do indickej filozofie*. Bratislava: H&H.
- HAMADA, M. (1995) Úvaha o dejinách slovenského školstva a pedagogiky. In MICHALIČKA, V. – PLEŠKOVÁ, E. (eds.): *Dejiny školstva v slovenskej pedagogickej časopiseckej tvorbe. Aktuálne otázky školského múzejníctva 5*. Bratislava: ÚIPŠ, 1995, s. 5 – 11.
- HARLOW, M. – LAURENCE, R. (2001) *Growing Up and Growing Old in Ancient Rome: A Life Course Approach*. London: Routledge.
- HAWLEY, J. S. (2006) Hinduism. In SAFRA, J. E. (ed.): *Britannica Encyclopedia of World Religions*. Singapore: Encyclopedia Britannica, Inc., pp. 433 – 463.
- HEATON, E. W. (1994) *The School Tradition of the Old Testament*. Oxford: Oxford University.
- HECKT, M. (1999) Mayan Education in Guatemala: A Pedagogical Model and Its Political Context. In *International Review of Education*. Vol. 45, № 3 – 4, pp. 321 – 337.
- HEGEL, G. W. F. (1961) *Dějiny filozofie I*. Praha: Academia.
- HERIBAN, J. (1992) *Průručný lexikón biblických vied*. Rím: SÚSCM.
- HERIBAN, J. (1997) *Úvody do Starého i Nového zákona s výberovou a tematicky zoradenou bibliografiou*. Trnava: SSV.
- HILTUNEN, J. J. (1999) *Ancient Kings of Peru: The Reliability of the Chronicle of Fernando Montesinos: Correlating the Dynasty Lists with Current Prehistoric Periodization in the Andes*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- HINNEBERG, F. (ed.) (1912) *Die Kultur der Gegenwart*, teil 1. Leipzig – Berlin.
- HREHOVÁ, H. (1998) *Pohľad do dejín etických systémov*. Bratislava: Charis.
- HREHOVÁ, H. (2008) Etika v období stredoveku. In A. REMIŠOVÁ (ed.): *Dejiny etického myslenia v Európe a USA*. Bratislava: Kalligram, s. 118 – 151.
- HROZNÝ, B. (1943) *Nejstarší dějiny Přední Asie a Indie*. Praha: Melantrich.
- HRUŠKA, B. – MATOUŠ, L. – PROSECKÝ, J. – SOUČKOVÁ, J. (1977) *Mýty staré Mezopotámie: Sumerská, akkadská a chetitská lieteratura na klinopisných tabulkách*. Praha: Odeon.
- CHAMBLISS, J. J. (1996) *Philosophy of Education: An Encyclopedia*. New York: Taylor&Francis.
- CHARDIN de, P. T. (1990) *Vesmír a ľudstvo*. Praha: Vyšehrad.
- CHLUP, O. a kol. (1955) *Čítanka k dějinám pedagogiky*. Praha: SPN.
- CHRISTOPHER, S. (2007) Education. In KALLENDFORF, C. (ed.): *A Companion to the Classical tradition*. Malden, MA and Oxford: Blackwell Publishing.
- IGGERS, G. G. (2002) *Dějepisectví ve 20. století*. Praha: Nakladatelství Lidových novin.
- IKRAM, S. (2005) Egypt, Ancient: Literacy. In SHILLINGTON, K. (ed.) *Encyclopedia of African history*, vol. 1. CRC Press, pp. 423 – 424.

- IRWIN, T. – FINE, G. (1995) *Aristotle*. Indianapolis: Hackett Publishing.
- JAEGER, W. (1939) *Paideia: The Ideals of Greek Culture*. Volume 1: Archaic Greece: The Mind of Athens. Oxford: Oxford University Press.
- JAMIESON-DRAKE, D. W. (1991) Scribes and Schools in Monarchic Judah: A Socio-Archeological Approach. In *Journal for the Study of Old Testament*. Supplement Series 109. Sheffield: Almond.
- JENSEN, J. (1973) *The Use of Tôrāh by Isaiah, His Debate with the Wisdom Tradition*. Washington D.C.: CBAA.
- KÁDNER, O. (1923) *Dějiny pedagogiky*. Praha: Česká grafická unie.
- KASPER, T. (2008) Dějiny pedagogického myšlení – současný vzkaz o nesoučasném. In: *Pedagogika*, roč. LVIII, č. 1, s. 1 – 3.
- KLEMENT ALEXANDRIJSKÝ (2004) *Strómata*. Praha: Oikumené.
- KLEMENT ALEXANDRIJSKÝ (1935) Hymnus. In *Revue pro duchovní život: Na hlubinu*, 1935, č. 8, s. 506.
- KLÍMA, J. V. (red.) (1930) *Otakar Kádner, jeho osobnosť a dielo*. Sborník vzpomínek a statí k jeho 50. narodeninám. Praha: Čsl. pedagogický ústav J. A. Komenského.
- KNNAP, A. B. (1988) *The History and Culture of Ancient Western Asia and Egypt*. Belmont: The Dorsey Press.
- KRAMER, S. N. (1956) *History begins at Sumer. Thirty-nine firsts in Man's recorded History*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- KRAMER, S. N. (1963) *The Sumerians. Their History, Culture and Character*. Chicago: University of Chicago.
- KRAPKA, E. (1993) *Verbum fidei VIII*. Bratislava: Teologický inštitút sv. Alojza.
- KRATOCHVÍL, R. (1927) *Prehľad z pedagogiky*. 2. diel. Žilina: Učiteľské knižkupectvo a nakladateľstvo O. Trávníček.
- KRATOCHVÍL, Z. (1995) *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2002a) Výchovný rozmer mýtu. In: *ACTA Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*, séria D – vedy o výchove a vzdelávaní, 2002, s. 47 – 54.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2002b) Obraz človeka v grécko-antickej tradícii s poukazom na výchovu. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Etika a etická výchova v školách*. Trnava: PdF TU.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2003) *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: PdF TU.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2006a) *Fenomén výchovy – historicko, filozoficko, antropologický aspekt*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2006b) The Philosophical Points of Pedagogical Thinking



- within European Tradition and Culture. In *The New Educational Review*, vol. 10, 2006, № 4, pp. 81 – 88.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2008a) Vzťah filozofie a edukácie v európskej tradícii. In Kudláčová, B. (ed.): *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava: PdF TU, s. 6 – 17.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2008b): From Repression to Inclusion – Historical Models and Approaches to Disabled People in the European Context. In: *Problems of Education in the 21st Century*, 2008/8, pp. 68 – 78.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2009) Filozoficko-antropologické východiská inkluzívnej pedagogiky v európskom kontexte. In: LECHTA, V. a kol.: *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky / Ausgangspunkte und Perspektiven der inklusiven Pädagogik*. Martin: Osveta, s. 18 – 30.
- KUKUŁA, E. (2002a) Ideal arete w piśmiennictwie okresu archaicznego. In *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2002, č. 1, s. 25 – 48.
- KUKUŁA, E. (2002b) Arete okresu klasycznego. In *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2002, č. 3 – 4, s. 23 – 48.
- KYRÁŠEK, J. (1965) *Dejiny pedagogiky*. In KUJAL, B. a kol. *Pedagogický slovník*. 2. diel. Praha: SPN, s. 55 – 58.
- LANDSHEERE, G. (1998) August Hermann Niemeyer. In *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. 28, № 3, 1998, pp. 509-24.
- LASSAHN, R. (1992) *Úvod do pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- LECHTA, V. (1994) Dejiny starostlivosti o postihnutých. In VAŠEK, Š. a kol.: *Špeciálna pedagogika (terminologický a výkladový slovník)*. Bratislava: SPN, s. 31 – 39.
- LEMAIRE, A. (1992) Education in Mesopotamia. In *Anchor Bible Dictionary 2*, New York, pp. 305 – 312.
- LEONHARDT, A. a kol. (2001) *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava: Sapiaientia.
- LOHFINK, G. (1999) Prikázání osvobozující od chaosu. In *Teologické texty*, roč. 10, 1999, č. 1, s. 7 – 11.
- LOHISSE, J. (2003) *Komunikační systémy*. Praha: Karolinum.
- LONDÁK, M. – JAKSICSOVÁ, V. (2007) *Dejiny Slovenska. Dátumy, udalosti, osobnosti*. Bratislava: Slovart.
- MALÍK, B. (2008) Niekoľko poznámok k obmedzeniam limitujúcim exponovanie problému výchovy v jeho historickej perspektíve. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava: PdF TU, s. 33 – 42.
- MAREK, V. – OLIVA, P. – CHARVÁT, P. (2008) *Encyklopedie dějin starověku*. Praha: Nakladatelství Libri.

- MARROU, H. I. (1969) *Historia wychowania w starożytności*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- MARROU, H. I. (1973) *Über die historische Erkenntnis*. Freiburg/München: Alber.
- MARTINKA, J. (1991) Dominanty gréckej antickej filozofie. In SCRUTON, R.: *Krátke dejiny novovekej filozofie*. Bratislava: Archa, s. 313 – 430.
- MAYER, F. (1960) *A History of Educational Thought*. Columbus: Charles E. Merrill Books.
- MÁTEJ, J. (1969) *Súčasný stav a ďalší rozvoj dejín pedagogiky na Slovensku*. In *Pedagogika*, roč. 19, 1969, č. 2, s. 183 – 187.
- MÁTEJ, J. (1972) Kapitoly z dejín slovenského školstva a pedagogiky (19. a 20. storočie). Bratislava: UK.
- MÁTEJ, J. (1976) Školstvo, výchova a pedagogika v období fašistickej okupácie (1939 – 1945). Slovensko. In MÁTEJ, J. a kol.: *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, s. 378 – 402.
- MÁTEJ, J. (1982) K osemdesiatinám prof. Petra Vajcika. In *Pedagogika*, roč. 32, 1982, č. 3. s. 335.
- MÁTEJ, J. (1985) *Vývin dejín pedagogiky na Slovensku po oslobodení*. In *Jednotná škola*, roč. 17, 1985, č. 5, s. 442 – 459.
- McCULLOCH, G. (2008) History of education. In McCULLOCH, G. and CROOK, D. (eds.): *The Routledge International Encyclopedia of Education*. London and New York: Routledge, pp. 295 – 296.
- McEWAN, G. F. (2006) *The Incas: New Perspectives*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- MEDYNSKIJ, E. N. (1950) *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1950.
- MIEROOP van de, M. (1999) *The ancient Mesopotamian City*. Oxford: Oxford University Press.
- MIHÁLECHOVÁ, M. (2007) *Život a dielo Juraja Čečetku*. Bratislava: Infopress.
- MICHALIČKA, V. (2004) *K súčasným problémom historicko-pedagogického výskumu*. [on line] [citované 02. január 2009] dostupné na: <http://www.syrs.org/sps2/publik/pedvyskum/Michalicka.pdf>
- MICHÁLEK, J. (1996) *Topologie výchovy*. Praha: Oikúmené, 1996.
- MILLARD, A. R. (1985) An Assessment of the Evidence of Writing in Ancient Israel. In BIRAN, A. (ed.): *Biblical Archaeology Today*. Jerusalem, pp. 301 – 312.
- MORIN, E. (1990) *Science avec conscience*. Paris: Foyard.
- MOULY, G. J. (1978) *Educational Research: The art and Science of Investigation*. Boston, MA: Allyn&Bacon.
- MURRAY, O. – BOARDMAN, J. – GRIFFIN, J. (eds.) (1991) *The Oxford History of the Roman World*. New York: Oxford City Press.

- NEEDHAM, J. (2004) *Within the Four Seas: The Dialog od East and West*. London: Routledge.
- ORCZYK, A. (2008) *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- PALOUŠ, R. (1991) *Čas výchovy*. Praha: SPN.
- PAVLÍK, O. (1984) *Pedagogická encyklopédia Slovenska 1*. Bratislava: VEDA.
- PAVLÍK, O. (1985) *Pedagogická encyklopédia Slovenska 2*. Bratislava: VEDA.
- PARKERSON, D. H. – PARKERSON, J. A. (2008) *The American Teacher: Foundations of Education*. New York: Routledge Press.
- PEARCE, L. E. (1995) The Scribes and Scholars of Ancient Mesopotamia. In SASSON, J. M. (ed.): *Civilizations of the Ancient Near East*. New York: Scribner, pp. 2265 – 2278.
- PELCOVÁ, N. (2000) *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum.
- PELCOVÁ, N. (2001) *Vzorce lidství (filosofie o člověku a výchově)*. Praha: ISV.
- PHILLIPS, M. G. – ROPER, A. P. (2006) History of Physical Education. In KIRK, S. – MacDONALD, D. – O'SULLIVAN, M. (eds.): *The Handbook of Physical Education*. London: Sage, pp. 123 – 140.
- PINC, J. (1999) *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: Oikúmené.
- PLATÓN (1961) *Zákony*. Praha: Nakladatelství ČAV.
- PLATÓN (1993) *Ústava*. Praha: Svoboda – Libertas.
- PLUTARCHOS (1987) *O lásce a přátelství*. Praha: Svoboda.
- PODREZ, E. (1997) Trzy filozoficzne projekty etycznej paidei: Sokratejski, Platonowski i Nietzscheński. In: *Etyka w szkole*. Warszawa: ATK.
- POMEROY, S. B. – BURSTEIN, S. M. – DONLAN, W. (1999) *Ancient Greece: A Political, Social and Cultural History*. Oxford: Oxford University Press.
- PRUDKÝ, M. (2003) Starozákonní bibliotika v poslední dekádě 20. století a na cestě dneškem. In *Teologická reflexe*, 2003, č. 2, s. 117 – 159.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2003) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- QUINTILIANUS, M. F. (1985) *Základy rétoriky*. Praha: Odeon.
- REBLE, A. (1995) *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- RENDTORFF, R. (1996) *Hebrejská bible a dějiny*. Praha: Vyšehrad.
- RINDOŠ, J. (1998) *Exegetický klíč k štúdiu Pentateuchu*. Bratislava: Dobrá kniha.
- ROBINSON, I. L. et al. (1895) *Books in the Pedagogical Section of the University Library* (Catalogue). Berkeley: University of California. [on line] [citované 05. februára 2009] dostupné na: <http://archive.org/stream/catalogueofbook-s00univ>
- ROSS, D. L. (2008) Gregory of Nyssa. In *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. [on line] [citované 28. apríla 2009] dostupné na: <http://www.iep.utm.edu>

- RUISEL, I. (2005) *Múdrosť v zrkadle vekov*. Bratislava: Ikar.
- RZODKIEWICZ, L. (1999) *Jezus Chrystus w kulturze antycznej. Stanowisko Klementa Alexandryjskiego*. Legnica: WSDDL.
- SANTINELLO, G. – BOTTIN, F. – BLACKWELL, C. (1993) *Models of the History of Philosophy*. Vol 1: From origins in the Renaissance to the 'Historia Philosophica'. Dordrecht, London: Kluwer Academic.
- SEELEY, L. (1899) *The history of education*. New York – Cincinnati – Chicago: American Book Company.
- SENECA, L. A. (1918) *Výbor z listů Luciliovi*. Praha: Nakl. J. Otto s.a.
- SHARER, R. J. with TRAXLER, L. P. (2005) *The ancient Maya*. Stanford: Stanford University Press.
- SCHOEFIELD, M. (2008) Plato in his Time and Place. In FINE, G. (ed.): *The Oxford handbook of Plato*. Oxford: University Press, pp. 36 – 62.
- SKLADANÝ, M. (1998) Metódy edukačnej historiografie. In ŠVEC a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, s. 244 – 251.
- SKUTSCH, O. (1985) *The Annals of Quintus Ennius*. Oxford: Oxford University Press.
- SMITH, M. E. (2003) *The Aztecs*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- SOVÁK, M. (1972) *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN.
- STÖRIG, H. J. (1992) *Malé dějiny filosofie*. Praha: Zvon.
- STRUPPE, U. (1998) *Úvod do Starého Zákona*. Nitra: Kňazský seminár sv. Gorazda.
- SUVÁK, V. (2008a) Etické myslenie v predsokratovskom období. In A. REMIŠOVÁ (ed.): *Dejiny etického myslenia v Európe a USA*. Bratislava: Kaligram, s. 23 – 41.
- SUVÁK, V. (2008b) Etické myslenie v období klasickej gréckej filozofie. In A. REMIŠOVÁ (ed.): *Dejiny etického myslenia v Európe a USA*. Bratislava: Kalligram, s. 42 – 85.
- Sväté písmo Starého i Nového zákona*. (1995) Rím: SÚSCM.
- SYKES, P. M. (2003) *History of Persia*. London: Routledge.
- SZTOBRYN, S. (2006) Historia wychowania. In ŚLIWERSKI, B. (red.): *Pedagogika*, tom 1. Gdańsk: GWP, s. 1 – 76.
- ŠTVERÁK, V. (1983) *Stručné dejiny pedagogiky*. Praha: SPN.
- ŠTVERÁK, V. – ČADSKÁ, M. (2001) *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. Praha: Karolinum.
- ŠVEC, Š. (1998) *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS.
- The New Encyclopedia Britannica* (1997), volume 18 – Education, Evolution. 15th edition. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- TOULMIN, S. (1992) *Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity*. Chicago: The University of Chicago Press.

- TRESMONTANT, C. (1998) *Bible a antická tradice*. Praha: Vyšehrad.
- TRETERA, I. (1999) *Nástin dějin evropského myšlení*. Praha: Paseka.
- TURANSKÁ, E. (2000) Dejiny školstva a pedagogiky. In VIŠŇOVSKÝ, L. – KAČANI, V, a kol.: *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, s. 22 – 23.
- VAJČÍK, P. – SCHUBERT, J. – MÁTEJ, J. (1971) *Iybrané kapitoly z dejín školstva a pedagogiky na Slovensku*. Bratislava: UK.
- VENTRIS, M. – CHADWICK, J. (1956) *Documents in Mycenaean Greek*. Cambridge: University Press.
- VERNANT, J. P. (1995) *Počátky řeckého myšlení*. Praha: Oikúmené.
- WATTS, E. J. (2008) *City and School in Late Antique Athens and Alexandria*. Berkeley – Los Angeles – London: University of California Press.
- WENTE, E. F. (1995) The Scribes of Ancient Egypt. In SASSON, J. M. (ed.): *Civilizations of the Ancient Near East*, vol. 4. New York.
- WERNER, K. (1996) *Malá encyklopedie hinduismu*. Brno: Atlantis.
- WHITMARSH, T. (2004) *Ancient Greek Literature*. Cambridge: Blackwell.
- WHYBRAY, R. N. (1990) Wealth and Poverty in the Book of Proverbs. In *Journal for the Study of the Old Testament*. Supplement Series 99. Sheffield: JSOT.
- WIEGMANN, U. et al. (2008) *Pädagogikgeschichtliche Gesamtdarstellungen, Quellenbände und Periodika*. Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. [on line] [citované 01. december 2008] dostupné na: <http://www.bbf.dipf.de/pdf/bv12.pdf>
- WOŁOSZYN, Ś. (2006) Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia. In KWIECIŃSKI, Z. – ŚLIWERSKI, B.: *Pedagogika*, tom 1. Warszawa: PWN, 2006, s. 74 – 181.
- ZELLER, E. (1914) *Grundriss der Geschichte der griechischen Philosophie*. Leipzig: O. R. Reisland.
- 1902 *Encyclopaedia* (2005-2008) [on line] Articles from the Encyclopaedia Britannica, 9th Edition (1875) and 10th Edition (1902), part Education [citované 01. december 2008] dostupné na: <http://1902encyclopedia.com/E/EDU/education.html>

#### www stránky:

- Peking University (2009) China Education Center Ltd. [citované 10. januára 2009] dostupné na: <<http://chinaeducercenter.com/en/university/pku.php>>

**CHRONOLOGICKÉ TABUĽKY**

| <b>I. Prehistorické obdobie vo výchove a vzdelávaní</b>                      |   |   |
|--|---|---|
| <b>- predteoretické myslenie</b>   |   |   |
| <b>- globálny charakter výchovy a vzdelávania</b>                            |   |   |
| <b>Obdobie</b>   | <b>Udalosti svetových dejín</b>   | <b>Dejiny pedagogického myslenia</b>  |
| <b>a) prvá fáza – nevedomá výchova</b>                                       |   |   |
| Paleolit<br>(3 mil. – 8000 pred Kr.)   | Rozchod paleolitického človeka so zoológickými predkami (600-tisíc pred Kr. – skrotenie ohňa).  | Iniciálne obrady – nevedomá iniciácia, človek nemá vedomú zodpovednosť vo výchovnom procese.  |
| <b>b) druhá fáza – vedomá nerefektovaná výchova</b>                          |   |   |
| Mezolit a neolit<br>(od 8000 pred Kr.)<br>Železná doba<br>(od 1200 pred Kr.) | Vznik rozdielov a divergencií medzi jednotlivými civilizáciami, ich vývoj začína mať autonómny charakter.<br>Zdomácnenie prvých zvierat a rozvoj poľnohospodárstva: usadnutejší spôsob života.  | Vznik prvých vzdelávacích inštitúcií, počiatky vedomej výchovy, ktorá má stanovený cieľ a prostriedky na jeho dosiahnutie.<br>Počiatky vedomej zodpovednosti človeka vo výchovnom procese, ktorá však ešte nie je reflektovaná.   |
| 5000 pred Kr.  | Prvá neolitická kultúra v Číne – jangšaoská.  |   |
| 3500 pred Kr.  | Prvé mezopotámske civilizácie (Sumeri), objav kovov, vznik jednoduchých zbraní, vznik vojen, vznik chrámov a miest.<br><br>Usídlenie Sumerov, založenie systému chrámového hospodárstva – chrámových miest.<br><br>Vznik prvého písma u Sumerov – piktogramy, z ktorých sa neskôr vyvinulo klinové písmo. |   |
| 3000 pred Kr.  | Založenie egyptskej ríše (Menés, zakladateľ prvej dynastie). Prevzatie písma a kultúry od Sumerov.  | Rozvoj inštitucionálneho systému výchovy a vzdelávania v Egypte podľa príslušnosti ku kastám. Individuálna výchova pisárov.<br><br>Vznik prvých príručiek na výučbu písania a čítania a prvých mnemotechnických pomôcok v Egypte.   |
| 3000 pred Kr.  | Počiatky gréckych kultúr. Kykladská kultúra.  |   |
| 2700 pred Kr.  | Heladská kultúra.   |   |
| 2500 pred Kr.  | Rozvoj civilizácie Indu.  | Počiatky štátneho systému výchovy a vzdelávania v Číne (sekulárny a morálny charakter).<br><br>Vznik pisárskych škôl v Sumeri zameraných na výchovu pisárov. Stali sa centrami kultúry a vzdelávania, boli v nich sústredené kultúrne pamiatky, ich súčasťou boli knižnice a archívy. |
|  | Počiatky mayskej kultúry (hieroglyfické písmo, jednoduchá číselná sústava – 20 číslie vrátane nuly, kalendár).  | Neformálny charakter výchovy a vzdelávania u Mayov – výchova v rodine a socializácia.<br><br>Písanie poézie u Sumerov – prvé písomné pamiatky svetovej literatúry.  |

## Chronologické tabuľky

|                                      |   |  |
|--------------------------------------|---|--|
| okolo 2375 pred Kr.                  | Prvý známy prejav riše – zjednotenie sumerských chrámových miest.   |  |
| 2340 pred Kr.                        | Vznik Akkadskej riše. Prechod od chrámových miest k mestským štátom.  |  |
| 2100 pred Kr.                        | Vznik Strednej riše v Egypte.   | Vznik pisárskych škôl v Egypte.  |
| 2050 – 1950                          | Vrchol sumerskej civilizácie.   |  |
| 2000 pred Kr.                        | Krétska palácová kultúra. Hieroglyfické písmo.  |  |
| 2000 pred Kr.                        | Vznik Asýrskej riše.  |  |
| 1900 pred Kr.                        | Vznik Starobabylonskej riše.  |  |
| 1800 pred Kr.                        | Rozmach Starobabylonskej riše, vznik prvého zákonníka – Chamurapiho zákonník.<br><br>Lineárne písmo typu A.                   |  |
| 1751 pred Kr. (bronzová doba v Číne) | Dynastia Šangovcov – rozvoj kultúry v severnej Číne, vznik miest, inštitúcie kráľovstva, počiatky písma.                      | Rozvoj štátnych kolégií a škôl.  |
| 1700 pred Kr.                        | Vznik Novej riše v Egypte.  | Rozmach pisárskych škôl.   |
| 1600 pred Kr.                        | Vrchol mykénskej kultúry.<br><br>Izraeliti sa dostali do Egypta.  |  |
| 1500 pred Kr.                        | Dekalóg – etický kódex Izraelitov.  |  |
| 1500 – 1000 pred Kr.                 | Vznik védského náboženstva.   | Počiatky výchovy a vzdelávania v Indii v závislosti od systému kást, náboženský charakter: štúdium Vedy.   |
| 1400 pred Kr.                        | Lineárne písmo typu B.  |  |
| 1250 pred Kr.                        | Počiatky Izraela ako kmeňovej spoločnosti.  |  |
| 1028 pred Kr.                        | Dynastia Čouovcov – rozvoj čínskej civilizácie a rozvoj filozofického myslenia.   | Školy pre šľachtu, kurikulum tvorilo tzv. šesť umení. Školy pre bežných ľudí zriaďoval štát.   |
| 1200 pred Kr.                        | Zánik mykénskej kultúry.  |  |
| 1080 pred Kr.                        | Neskoré obdobie egyptskej riše.   | Vznik elementárneho a vyššieho vzdelávania (Domy života).  |
| 1020 pred Kr.                        | Obdobie kráľovstva v Izraeli (Severné a Južné kráľovstvo).  | Výchova v rodine, vznik pisárskych škôl podľa egyptského modelu.   |
| 900 pred Kr.                         | Vznik najstarších biblických kníh.  |  |
| 800 – 300 pred Kr.                   | Rozvoj a vrchol čínskeho filozofického myslenia (6. stor. vznik konfucianizmu a taoizmu, 5. stor. vznik mohizmu a legalizmu). | System výchovy a vzdelávania v Číne od r. 750 nadobudol súkromný charakter – rozvoj nezávislého a tvorivého myslenia, vznik tzv. Sto filozof. škôl. Rozvoj literatúry a písomníctva. |

## Blanka Kudláčová: Dejiny pedagogického myslenia I.

|                        |   |   |
|------------------------|---|---|
| 800 pred Kr.           |   | Rozvoj písarských škôl, elementárnych škôl a škôl prorokov v Izraeli, silný náboženský charakter výchovy a vzdelávania.   |
| 770 pred Kr.           | Obdobie východného Čou – rozvoj mestskej civilizácie a obchodu (klasické obdobie Číny). |   |
| 750 pred Kr.           |   | Vznik štvorstupňového systému štátnych skúšok v Číne, ktorý dostal definitívnu podobu v r. 617 po Kr. a pretrval až do r. 1904.   |
| 722 pred Kr.           | Dobytie Izraelského kráľovstva (severného) Asýřčanmi.                                   |   |
| 700 pred Kr.           | Vznik Novobabylonskej ríše.   |   |
| 559 pred Kr.           | Vznik Perzskej ríše.  | Militantný a štátny charakter výchovy a vzdelávania realizovaný prostredníctvom presného systému.   |
| 586 pred Kr.           | Dobytie Južného kráľovstva Babylončanmi, zničenie Jeruzalema.                           | Počiatky synagógy ako miesta náboženského kultu.  |
| 500 pred Kr.           | Zánik kultúr starej Mezopotámie.<br><br>Vznik budhizmu.                                 | Kláštorný systém výchovy a vzdelávania v Indii (Taxila, Nálanda – centrá vyššieho vzdelávania).   |
| 300 pred Kr.           | Vláda dynastie Guptovcov v Indii – rozmach.   | Vznik ďalších indických centier vyšších štúdií a rozmach indickej vedy.   |
| asi 551 – 479 pred Kr. | Konfucius – najvýraznejšie ovplyvnil čínske filozofické myslenie.                       |   |
| 300 pred Kr.           | Vláda Sásánovcov v Perzii.  | Rozvoj vyššieho vzdelávania v Perzii – akadémia Gonděšhápūr.  |
| 221 pred Kr.           | Absolutistická vláda Čchinovcov v Číne, politická podpora legalizmu.                    | Popravy učencov a likvidácia kníh.  |
| 206 pred Kr.           | Vzdelaná dynastia Chanovcov v Číne, prechod ku konfucianizmu, stretnutie s budhizmom.   | Jadrom vzdelávania sa stala klasika, vydávanie a kopírovanie kníh, zjednodušenie písma, renesancia vzdelávania, veľké množstvo vyšších centier vzdelávania, prvý slovník čínskeho jazyka. |
| asi 105 po Kr.         | Objav výroby papiera v Číne.  |   |
| 1200 po Kr.            | Kultúra Inkov.  | Neformálna výchova pre nižšie vrstvy, formálna výchova pre vyššie vrstvy obyvateľov (ženy – acclawasi, muži – yachawasi).   |
| 1300 po Kr.            | Kultúra Aztékov (militantná).   | Povinný a militantný charakter výchovy a vzdelávania pre všetky deti, ktorá mala formálny charakter (telpochcalli a calmecac).  |



## Chronologické tabuľky

| <b>2. Počiatky vzniku pedagogického myslenia a pedagogickej teórie</b><br>- vznik teoretického myslenia<br>- vedomý charakter výchovy a vzdelávania<br>- počiatky slobodného ľudského rozhodovania<br>- počiatky individualizmu vo výchove a vzdelávaní<br>- počiatky písma - dejinnosť |   |  |
|---|---|--|
| 1100 – 800 pred Kr.   | Temné obdobie gréckej kultúry, prvá grécka kolonizácia.                                     |  |
| 900 pred Kr.  | Gréci prevzali písmo od Feničanov.  |  |
| 800 – 700 pred Kr.  | Vznik eposov Ilias a Odyssea – počiatky gréckej kultúrnej tradície.                         | Počiatky individuálneho prístupu vo výchove a vzdelávaní – homérska paideia, heroická areté.   |
| 800 – 500 pred Kr.  | Archaické obdobie antického Grécka – vznik mestského štátu polis. Druhá grécka kolonizácia. | Verejný a vojenský charakter výchovy a vzdelávania. Počiatky teoretického myslenia – filozofie.  |
| 800 – 700 pred Kr.  | Sparta – najprogressívnejšie grécke mesto. Lykurgove zákony.                                | Hierarchicky organizovaný štátny systém výchovy a vzdelávania, vojenský charakter – ideál vojaka, ktorý sa obetuje pre polis.  |
| 800 pred Kr.  | Obdobie rímskych kráľov.  | Výchova v rodine.  |
| 700 – 500 pred Kr.  | Atény – najrozvinutejšie grécke mesto.  | Ideál kalokagatie, súkromný a občiansky charakter výchovy a vzdelávania. Profilovanie trojstupňového systému vzdelávania (elementárny, sekundárny a terciárny). Rozvoj slobodnej individuality človeka prostredníctvom edukácie. |
| 600 pred Kr.  |   | Prvé filozofické školy (eľeádska, Pytagorova).   |
| 594 – 593 pred Kr.  | Solónove zákony.  |  |
| 510 – 31 pred Kr.   | Obdobie republiky v antickom Ríme.  |  |
| 500 – 336 pred Kr.  | Periklove reformy. Klasické obdobie antického Grécka.                                       | Vznik prvých elementárnych škôl v Ríme.  |
| prvá polovica 5. stor. pred Kr.   |   | Sofisti – obrat k človekovi. Vznik rétoriky. Akcent kladený na intelektuálne vzdelávanie slobodného človeka. Občianska areté. Výchovu považujú za najdôležitejšiu ľudskú činnosť.  |
| asi 490 – 420 pred Kr.  |   | Protagoras – prvý sofista.   |
| 449 pred Kr.  | Zákony dvanástich dosiek v Ríme.  |  |
| 400 pred Kr.  | Kríza gréckych mestských štátov.  | Vznik klasickej gréckej filozofie.   |
| 469 – 339 pred Kr.  | Sokrates  | Sokratova paideia – výchova autonómneho človeka s autonómnym myslením.   |
| 436 – 338 pred Kr.  | Isokrates   | Počiatky pedagogického myslenia a teórie. Založil rečnícku školu (okolo 393 pred Kr.).   |

## Blanka Kudláčová: Dejiny pedagogického myslenia I.

|                           |  |  |
|---------------------------|--|--|
| 427 – 347 pred Kr.        | Platón   | Prvé systematické základy pedagogickej teórie. Založil Akadémiu (387 pred Kr.).  |
| 384 – 322 pred Kr.        | Aristoteles  | Rozvoj pedagogickej teórie, počiatky teórie vyučovania (didaktiky), vznik etiky.   |
| 334 pred Kr.              |  | Aristoteles založil Lykeion, považovaný za predchodkyňu univerzít, pretože v nej realizoval aj bádateľskú činnosť.   |
| 336 pred Kr. – 31 po Kr.  | Obdobie helenizmu (prelínanie gréckej a orientálnej kultúry).                                  | Problém organizácie výchovy a vzdelávania, pretože grécky systém výchovy prijal celý vtedajší svet.<br>Dva typy vyšších škôl: gramaticko-rečnicke a filozofické.<br>Kodifikácia siedmich slobodných umení (trivium – gramatika, rétorika a dialektika, kvadrivium – aritmetika, geometria, astronómia a múzika). |
| 333 pred Kr.              | Alexander Veľký dobyl Izrael – vplyv helenizmu, preklad Biblie do gréčtiny.                    | Rozvoj synagogy ako miesta náboženského kultu a vzdelávania.<br>Vplyv helenizmu na systém výchovy a vzdelávania v Izraeli.   |
| asi 280 – 200 pred Kr.    | Lucius Livius Andronikos – prvý rímsky dramatik a básnik (počiatky vlastnej rímskej tvorby).   |  |
| 264 – 146 pred Kr.        | Púnske vojny.  | Prenikanie gréckej helenistickej kultúry do Rímskej ríše.<br>Ustálenie siedmich slobodných umení.  |
| koncom 200 pred Kr.       |  | Rozdelenie jednotnej judaistickej tradície: farizeji, saduceji, eséni – každá mala vlastné školy.  |
| 146 pred Kr. – 235 po Kr. | Dobytie a podmanenie Grécka Rimanmi, asimilácia gréckej kultúry, vznik grécko-rímskej kultúry. | Vzdelaní grécki otroci vyučujú na rímskych školách. Vyprofilovanie trojstupňového systému vzdelávania podľa gréckeho modelu (elementárne, gramatické a rečnicke školy). Základ výchovy a vzdelávania – gramatika a rétorika.   |
| 116 – 27 pred Kr.         | Marcus Terentius Varro   | Zhrnul vtedajšie poznanie v diele <i>Disciplinarius libri IX</i> – základy obsahu vzdelávania v Európe.  |
| 106 – 43 pred Kr.         | Marcus Tullius Cicero  | Deklaroval a zdôvodnil humanistickú ideu vzdelávania – humanitas.  |
| 31 pred Kr.               | Obdobie cisárov v Ríme.  | Počiatky štátnej školskej politiky. Rozširovanie vplyvu štátu na výchovu a vzdelávanie.  |
| 35 – 96 po Kr.            | Marcus Fabius Quintilianus   | Prvý učiteľ rečníctva platený štátom. Napísal <i>Institutio oratoria</i> .   |
| asi 45 – 120 po Kr.       |  | Plutarchos: O výchove detí.  |

## Chronologické tabuľky

|                 |   |   |
|-----------------|---|---|
| 69 – 79 po Kr.  | Cisár Vespazián.  | Zaviedol štátne platy pre učiteľov a oslobodil ich od daní.   |
| okolo 96        |   | Sv. Klement: termín <i>Christo paideia</i> – kresťanská výchova.  |
| 98 – 117        |   | Cisár Traján položil základy štátnej starostlivosti výchovy sirot a chudobných detí.  |
| okolo 100       | Vznik prvých kresťanských obcí.   |   |
| 100             |   | Katechumenické školy, z ktorých neskôr vznikajú katechetické školy (prvú založil sv. Justín okolo r. 150).  |
| okolo 197       |   | Klement Alexandrijský: Paidagogos.  |
| od 200 po Kr.   | Obdobie neskej antiky.  | Transformácia katechetických škôl na teologické školy.<br>Cisár Hadrián založil prvú štátnu vysokú školu Atheneum.<br>Vznik škôl vyššieho typu aj v rímskych provinciách. |
| 212             | Cisár Caracalla priznal obĎ. práva všetkým slobodným občanom, čím ich zaťažil daňami.   |   |
| 200 – 325       | Obdobie ranej patristiky (Tertullianus, Klement Alexandrijský, Origenes).   |   |
| 200 – 300       | Apologéti – filozoficky vzdelaní obhajcovia kresťanstva.  |   |
| 306 – 337       | Obdobie vlády cisára Konštantína Veľkého. Presun centra Rímskej ríše do Konštantínopolu.  |   |
| 313             | Milánsky edikt – zrovnoprávnenie kresťanstva s pohanskými kultmi, slobodné vyznávanie kresťanstva.  |   |
| 325 – 451       | Obdobie vrcholnej patristiky vo východnej časti Rímskej ríše (traja kapadócki otcovia a sv. Ján Zlatoústý). V západnej časti ríše (sv. Hieroným, sv. Ambróz, sv. Augustín). | Vedomé prevzatie antického dedičstva a antickej vzdelanosti a ich syntéza s kresťanským učením. Určujúci moment vývoja byzantskej kultúry.                                |
| okolo 320       |   | Sv. Pachomius založil prvý kláštor mníchov na Východe.  |
| okolo 350 – 407 |   | Sv. Ján Zlatoústý: O rozmarnosti a výchove detí.  |
| 354 – 430       |   | Sv. Augustín: O učiteľovi a O kresťanskej náuke.  |
| 4. storočie     |   | Pri kláštoroch vo východnej časti ríše vznikajú kláštorne školy čisto kresťanského charakteru.  |
| 361 – 363       | Obdobie vlády cisára Juliána Apostatu.  | Založil vládný školský inšpektorát a menovanie učiteľov v mene vlády cisára.  |

Blanka Kudláčová: Dejiny pedagogického myslenia I.

|           |   |  |
|-----------|---|--|
| 364 – 375 | Obdobie vlády cisára Valentiniana.                      | Prvý školský poriadok, zákaz súkromných škôl v západnej časti ríše. Specifikácia požiadaviek na učiteľa. |
| 391       | Kresťanstvo bolo povýšené na jediné štátne náboženstvo. |  |
| 395       | Rozdelenie Rímskej ríše na západnú a východnú.          |  |
| 425       |   | Všetky školy v západnej časti ríše boli zoštátnené a bol nad nimi zavedený štátny dozor.                 |
| 476       | Zánik západnej časti Rímskej ríše.                      |  |
| 529       |   | Zatvorenie škôl v Aténach.   |

## MENNÝ REGISTER

### A

Abrahám 266, 267, 270  
Adams, J. 71, 75, 388  
Aguilar-Moreno, M. 144, 388  
Alexander Veľký 104, 121, 128, 160,  
233, 243, 244, 245–248, 251, 285,  
346  
Alexander z Afrodízie 241  
Ambróz, sv. 8, 361, 377, 378, 381  
Amerling, K. S. 53, 60  
Anaxagoras 198, 200, 208  
Anaximandros 200  
Anaximenes 200  
Andronikos Rodský 234, 302, 303  
Andronikos, Lucius Lívius 302, 402  
Angelis, K. 60  
Antifón 201  
Antiochos III. Sýrsky 246  
Antiochos z Askalónu 308  
Anton Pustovník, sv. 371, 375  
Antoninus Pius (Hadrián) 246, 252,  
257, 312, 313, 322, 349, 403  
Apostata, Julián 258, 318, 322, 323,  
388, 403  
Archimedes 251  
Aries, P. 19  
Aristippos z Kyrény 242  
Aristoteles 7, 85, 192, 205, 206, 208,  
210–213, 231–240, 241, 242, 2473,  
247, 251, 328, 346, 373, 378, 388  
Arius 361  
Árjabhata 106

Arnold, B. T. 109, 110, 388  
Assman, J. 162, 252, 388  
Ašoka 103  
Atahualpa 146  
Atanáz, sv. 365, 377  
Atarneus 232  
Atenagoras z Atén 345  
Augustín, sv. 8, 308, 327, 332, 346,  
352, 361, 374, 377, 378, 380–384,  
386–388  
Augustus, Octavianus 246, 316, 317,  
321–322  
Aurelius, Marcus 250, 258, 321, 322

### B

Bakoš, L. 9, 55, 56, 67  
Bakule, F. 53  
Balašovic, G. 44  
Ballauf, T. 40  
Barbarino, E. G. 39  
Bard, K. 119, 120  
Barnard, H. 37, 38  
Barns, J. 234  
Barth, P. 36, 77  
Bartnicka, K. 42  
Baur, C. 368, 388  
Bazil Veľký, sv. 258, 260, 344, 346,  
359, 360, 361, 363–365, 367, 372,  
374, 376, 377  
Benedikt, sv. 363, 374  
Benedikti, V. 48  
Best, W. 14

- Blackwell, C. 30  
 Bloch, M. 19  
 Boardman, J. 329, 394  
 Böhm, W. 41  
 Bokil, V. P. 97, 99  
 Bokorová, L. 343, 346, 348, 349, 351, 352, 357, 363, 366, 379, 388  
 Boland, V. 381, 388  
 Bonifatius, W. 65  
 Borg, W. R. 23  
 Borch, R. 36  
 Bottin, F. 30  
 Bowker, J. 82, 92, 96, 97  
 Brémond, P. 39  
 Brťková, M. 62  
 Brubacher, J. S. 41  
 Buben, M. M. 371, 374, 389  
 Budha 98, 99, 101, 102, 263  
 Buisson, F. 39  
 Burroughs, F. T. 133  
 Burstein, S. M. 161, 183, 184
- C**  
 Caesar, Julius 246, 256, 312  
 Cach, J. 61  
 Caligula, Gaius Caesar 325  
 Campanella, T. 46  
 Campe, J. H. 31  
 Cápac, Manco 145, 146, 150  
 Caracalla 338, 356, 403  
 Carcopino, J. 302, 306, 389  
 Carr, W. 10  
 Cassiodorus 344  
 Cassirer, E. 154  
 Cato Mladší, Publius Valerius 304  
 Cato Starší, Marcus Porcius 303, 304, 308  
 Celsus 356, 381  
 Cicero, Marcus Tullius 7, 206, 215, 247, 250, 305, 308, 309, 310–317, 328, 329, 381, 389  
 Cipro, M. 16, 53, 61, 64, 65, 93, 209, 214, 228, 235, 261, 311, 326, 330, 352, 361, 364, 370, 389  
 Civil, M. 117  
 Clarke, M. L. 330  
 Claudius, Tiberius 325  
 Cohen, L. 22, 25, 28, 29  
 Cole, P. R. 15, 186, 192, 261  
 Compayre, G. 38, 262, 388, 389  
 Conte, G. B. 304, 389  
 Cotterell, M. M. 141  
 Crassus, Marcus Licinius 312  
 Credaro, L. 39  
 Crook, D. 11, 20  
 Cross, F. M. 272  
 Csontos, L. 63  
 Cubberley, E. P. 199  
 Cyril, sv. 347
- Č**  
 Čadská, M. 336, 396  
 Čapková, D. 61  
 Čečetka, J. 9, 10, 47, 48, 50, 55, 56, 62, 65, 320, 389  
 Čornej, P. 161, 169, 170, 176, 178, 187, 196, 244, 295, 301, 389  
 Čuma, A. 9, 55, 59
- D**  
 Dávid 273, 274, 280, 281  
 Davidson, T. 38  
 Davies, G. I. 281, 390  
 Decius, Publius 357, 372  
 Demetrios z Faléru 255, 256  
 Demetrios, biskup 355, 356  
 Demokritos 200  
 Demostenes 216, 311, 367  
 Deogratias 384  
 Dewey, J. 54

Menný register

- Dilthey, W. 18, 19  
 Diodor Sicílsky 76  
 Diodor z Tarzu 367  
 Diogenes zo Sinopy 242  
 Dioklecián, Gaius Aurelius Valerius 316, 317, 323, 338, 342  
 Dión 218, 219  
 Dionýzios II. Mladší 219  
 Dionýzios I. Starší 218, 219  
 Dobson, J. F. 213  
 Domitius Afer 328  
 Donlan, W. 161, 183, 184  
 Dostálová, R. 360, 363, 372, 375, 390  
 Drakon 188  
 Draus, J. 42  
 Droysen, J. G. 245  
 Drtina, F. 52, 53  
 Duka, D. 266, 390  
 Durkheim, É. 19  
 Dvořáček, J. 15
- E**  
 Efrém Sýrsky 344  
 Ekschmitt, W. 252, 390  
 El-Abbadí, M. 256  
 Eliade, M. 72–74, 76, 77, 82, 83, 87, 95, 96, 99, 101, 112–115, 121, 129, 155, 263, 390  
 Eliáš 278, 283  
 Elihua 269  
 Elizeus 278, 283  
 Elser, M. 131, 342  
 Emerton, J. A. 272  
 Empedokles 200  
 Ennius, Quintus 303, 396  
 Epikuros 249, 314, 328  
 Eratostenes 251  
 Escribano, G. H. 39  
 Euagrios z Pontu 371  
 Eudémos 242  
 Eudoxia 368  
 Euklides (matematik) 218, 251  
 Euklides z Megary 218, 242, 251  
 Euménés II. 252  
 Euripides 208  
 Eusebios z Caezareje 344, 357, 361  
 Evans, A. 165  
 Ewald, S. 131, 341, 390  
 Ezechiel 263, 282
- F**  
 Fabricius, J. A. 30  
 Faidón z Elidy 242  
 Faidros 217  
 Fa-sien 104  
 Feidias 208  
 Fend, H. 24, 26, 29, 33, 41, 390  
 Filip II. Macedónsky 199, 205, 216, 232, 243, 246  
 Filip V. Macedónsky 246  
 Filodemos z Gadary 249  
 Filón Alexandrijský 350  
 Fine, G. 233, 234, 392, 396  
 Fleury, C. 37  
 Floss, P. 61  
 Forsdyke, J. 170, 171  
 Fouilloux, D. 291, 390  
 Foustek, B. 38  
 Freire, P. 64
- G**  
 Galba, Servius Sulpicius 328  
 Galenos 251, 349  
 Gálik, S. 154, 159  
 Galileo 136  
 Galina, A. 326  
 Gallo, J. 59  
 Gallus, Lucius Plotius 307  
 Gamboa de, P. S. 147  
 Gilbert, A. G. 141

- Goethe, J. W. 258  
 Golcev, V. 40  
 Good, H. G. 41  
 Gordon, P. P. 38  
 Gorgias 201, 202, 213  
 Graves, P. F. 38, 78, 101, 158, 262, 390  
 Gregor Naziánsky, sv. 344, 361, 365, 367, 372, 378  
 Gregor Veľký 346  
 Gregor z Nyssy, sv. 344, 360, 366, 395  
 Griffin, J. 329, 394  
 Günther, K. H. 40  
 Gwynn, A. 333, 390
- H**  
 Hadrián (Publius Aelius Hadrianus) 257, 322, 403  
 Hailman, W. N. 38  
 Hajko, D. 97, 98  
 Hamada, M. 66  
 Hannibal 301  
 Harlow, M. 296, 297, 303, 336, 391  
 Hawley, J. S. 96, 98  
 Heaton, E. W. 391  
 Heckt, M. 139, 140  
 Hečko, P. 45  
 Hegel, G. W. F. 12  
 Hendrich, J. 47, 52  
 Henry, F. 39  
 Herakleitos 200, 218  
 Herbart, J. F. 29, 35, 60  
 Heriban, J. 262, 273, 275, 284, 391  
 Herodotos 76, 199  
 Hérofilos 251  
 Herpyllida 233  
 Hesiodos 170, 173, 174, 176, 181, 193, 199
- Hieroným, sv. 8, 332, 346, 366, 376–380  
 Hilarion, sv. 372  
 Hill, J. E. 25  
 Hiltunen, J. J. 149  
 Hinneberg, F. 391  
 Hippokrates 25, 192, 203  
 Hoffman, F. 40  
 Hohendorf, G. 40  
 Homér 6, 160, 168–176, 179, 180, 184, 185, 193, 199, 200, 203, 209, 222, 252, 262, 263, 299, 301, 303, 304, 307, 390, 401  
 Horácius 249, 307, 320  
 Hortalus, Quintus Hortensius 311  
 Hrabanus Maurus 383  
 Hrehová, H. 210  
 Hrozný, B. 391  
 Hruška, B. 113  
 Hus, J. 53
- Ch**  
 Chadwick, J. 167, 397  
 Chambliss, J. J. 213–215, 232, 235, 391  
 Chammurapi 114  
 Chardin, P. T. de 70, 391  
 Charvát, P. 128  
 Che Ping-ti 77  
 Cheops 120, 124  
 Chlup, O. 47, 53, 54, 60, 391  
 Chomejní 129  
 Christopher, S. 306, 391  
 Chuan-zang 106
- I**  
 Iggers, G. G. 11, 391  
 Ignác z Loyoly, sv. 374  
 Ikram, S. 124, 126  
 Irenej z Lyonu, sv. 345



Menný register

- Irwin, T. 233, 234, 392  
 Isokrates 205, 212–218, 236, 248, 311, 401  
 Izaiáš 282
- J**
- Jaeger, W. 185, 204, 205  
 Jaksicsová, V. 44  
 Jakub 266, 369  
 Jamieson-Drake, D. W. 281, 392  
 Ján Zlatoústy, sv. 344, 347, 360, 367, 368, 369, 370, 376, 403  
 Jaspers, K. 9, 263  
 Jelnickij, K. 40  
 Jensen, J. 272, 392  
 Jeremiáš 263, 282  
 Ježiš Kristus 85, 86, 291, 338, 339, 347, 351, 352, 354, 386  
 Jób 269  
 Joziáš 274  
 Julián Apostata 258, 318, 322, 323, 388, 403  
 Justín Mučenik 344, 345, 349, 350, 359, 403  
 Justinián 250  
 Jůva, V. 61
- K**
- Kádner, O. 12, 30–32, 34, 35, 50–53, 60, 70, 76, 78, 99, 109, 191, 200, 202, 231, 339, 386, 392  
 Kálai, K. 45  
 Kalina, D. 51  
 Kallikrates 208  
 Kaplan, A. 22  
 Karol Veľký 333  
 Karšai, F. 9, 55, 58, 65  
 Kasper, T. 17, 20, 64, 392  
 Kasperová, D. 64  
 Kazi, F. 44  
 Kehrbach, K. 35  
 Kerber, A. 25  
 Kleistenes 189  
 Klement Alexandrijský, sv. 7, 344–346, 349–355, 359, 392, 403  
 Klement Rímsky, sv. 342  
 Kleopatra VII. 121  
 Klíma, J. V. 53, 392  
 Knapp, A. B. 158  
 Koch, R. 26  
 Kollár, M. 45  
 Komenský, J. A. 32, 45–47, 51, 52, 53, 54–56, 58–61, 63, 85, 231, 258, 314, 327, 333  
 Kominarec, I. 12, 62  
 Konfucius 64, 76, 83–87, 89, 91, 93, 208, 263, 400  
 König, H. 40  
 Konstantinov, N. A. 55, 60  
 Konštantín Veľký (I.) 316–318, 341, 342, 358, 372, 403  
 Kónya, P. 62  
 Kopáč, J. 60  
 Kopernik, M. 136, 234  
 Kot, S. 42  
 Kramer, S. N. 109, 111, 115, 392  
 Krapka, E. 292, 392  
 Kratochvíl, R. 171, 384, 392  
 Kratochvíl, Z. 343, 392  
 Kratylos 218  
 Kudláčová, B. 10, 17, 155, 160, 192, 263, 269, 272, 292, 294, 297, 298, 387, 390, 392, 393  
 Kujal, B. 50, 53, 393  
 Kukuľa, E. 174, 211, 393  
 Kurdybach, L. 41  
 Kvačala, J. 9, 45–47, 57, 64, 65  
 Kylon 188  
 Kyrášek, J. 14, 21, 50, 51, 53, 60, 393  
 Kýros II. 128, 196, 283

**L**

Landsheere, G. 31, 393  
 Lanfranchi, R. 42  
 Lao-c' 76, 83, 264  
 Lassahn, R. 10, 26, 393  
 Laurence, R. 296, 297, 303, 336, 391  
 Lechta, V. 192, 302, 393  
 Lechtová, A. 40, 62  
 Lemaire, A. 265, 270, 272, 280, 281, 393  
 Leonhardt, A. 192, 393  
 Lesný, V. 86  
 Libanius 367  
 Lindner G. A. 53  
 Litak, S. 42  
 Locke, J. 54  
 Lohfink, G. 290, 393  
 Lohisse, J. 159, 393  
 Lollianios z Efezu 322  
 Londák, M. 44, 393  
 Lothholz, G. E. 32  
 Lubomirski, J. T. 40  
 Lucius Domitius 325, 328  
 Lúčanský, M. 47  
 Ludovici, G. 30  
 Lugalzagezi 111  
 Lukáč, E. 62  
 Luther, M. 33, 333  
 Lykurgos 182, 183, 258, 401

**M**

Mahávira 102, 263  
 Machiavelli, N. 258  
 Majchrowicz, F. 39  
 Malachiáš 282  
 Malík, B. 23, 393  
 Mangelsdorff, C. E. 30  
 Manion, L. 22, 25, 28, 29  
 Marcell, V. 330  
 Marcus Aurelius 250, 258, 321, 322

Marek, V. 128, 393  
 Mareš, J. 14, 15  
 Marrou, H. I. 19, 41, 167, 170, 172, 181, 185, 191, 195, 202–204, 216, 247, 261, 272, 284, 297, 307, 318, 321, 322, 324, 357, 375, 376, 394  
 Martinazzoli, A. 39  
 Martin z Tours, sv. 372  
 Martinka, J. 155, 394  
 Mátej, J. 9, 44, 45, 47, 48, 50, 55, 56, 57, 65, 66, 394  
 Matouš, L. 113, 391  
 Mattheides, S. 43, 55  
 Matulčíková, M. 62  
 Maximianus, Marcus Aurelis Valerius 317  
 Maximinus Daia 372  
 Mayer, F. 15, 17, 394  
 Mazda, Ahura 130  
 McCulloch, G. 11, 20, 42, 394  
 McEwan, G. F. 145, 149, 150, 151, 394  
 Medynskij, E. N. 55, 60, 194, 323, 394  
 Melancton, F. 258  
 Menck, P. 41  
 Menemedos 242  
 Menés 120, 398  
 Meng-c' (Mencius) 84, 87  
 Merenptah 265  
 Mészáros, O. 63  
 Metod, sv. 347  
 Mieroop van de, M. 110, 394  
 Mihál, J. 55  
 Mihálechová, M. 50, 62, 394  
 Michálek, J. 156, 394  
 Michalička, V. 63, 66, 391, 394  
 Mikleš, J. 9, 55, 59, 65  
 Millard, A. R. 281, 394  
 Mojžiš 266, 267, 275

Menný register

- Molon, A. 311  
 Monika, sv. 381  
 Monroe, P. 38  
 Montaigne, M. de 33, 54, 327  
 Montezuma II. 141  
 Morgan, A. 39  
 Morhof, D. G. 30  
 Morin, E. 17, 394  
 Morrison, K. 22, 25, 28, 29, 389  
 Mouly, G. J. 23, 394  
 Moždzeń, S. I. 42  
 Mubarak, Husní 256  
 Muo Ti 84  
 Murray, O. 329, 394  
 Murrer, G. 131, 341, 390
- N**  
 Nabuchodonozor 115, 274  
 Napoleon Bonaparte 258  
 Natorp, P. 231  
 Needham, J. 104, 395  
 Nelos 234  
 Nero, Claudius Caesar 325–328, 329, 331  
 Niemeyer, A. H. 31, 393  
 Nietzsche, F. 258  
 Nikomachos 232, 233, 236, 239  
 Novotný, J. 60
- O**  
 Octavián (Augustus Octavianus) 312, 313, 316  
 Oliva, P. 128, 393  
 Orczyk, A. 42, 212, 321, 395  
 Origenes 7, 344–346, 355–358, 360, 365, 377, 378, 403  
 Osuský, S. Š. 47
- P**  
 Pahlaví, Rezá 128, 129  
 Pachomius, sv. 372, 373, 374, 376, 403  
 Palacký, F. 51  
 Palmer, Ch. 32  
 Palouš, R. 224, 395  
 Pánini 107  
 Pantaenus 344  
 Pantainos 350  
 Parisot, E. 39  
 Parkerson, D. H. 144, 149, 395  
 Parkersonová, J. A. 144, 149, 395  
 Parmenides 200  
 Paulsen, F. 35  
 Pavlík, O. 55, 57, 58, 66, 395  
 Pavol apoštol, sv. 252, 260, 339, 342, 347  
 Pavol Tébsky 371  
 Payne, W. H. 38, 262, 389  
 Pearce, L. E. 116, 117, 395  
 Peisistratos 188, 189  
 Pelbaňski, J. K. 40  
 Pelcová, N. 155, 395  
 Perikles 182, 197–199, 201, 202, 213, 247, 401  
 Perdikkas 244, 245  
 Pestalozzi, J. H. 33, 35, 39, 60  
 Peter apoštol, sv. 341  
 Petrikovich, J. 55  
 Phillips, M. G. 184, 395  
 Pinc, Z. J. 240, 395  
 Pius, Antonius 322, 349  
 Platón 41, 85–87, 127, 172, 182, 192, 205, 206, 211–213, 215–229, 231–237, 240–241, 247, 292, 308, 311, 315, 326, 328, 346, 360, 365, 367, 380, 386, 395  
 Plešková, E. 63, 391  
 Plínus Mladší 328  
 Plínus Starší 308  
 Plotinos 345, 346, 371, 381

- Plutarchos 257–260, 311, 395, 402  
 Podrez, E. 210, 211, 227, 395  
 Pöhlitz, H. 34  
 Polybios 251  
 Pomeroy, S. B. 161, 183, 184, 395  
 Pompeius, Gnaeus Magnus 284, 312  
 Potočárová, M. 63  
 Prellezo, J. M. 42  
 Prodikos 213  
 Prosecký, J. 113, 391  
 Protagoras 201, 202, 204, 205, 208, 401  
 Prudký, M. 264, 283, 395  
 Průcha, J. 14, 15, 395  
 Průšek, J. 86  
 Przyszański, S. 40  
 Příhoda, V. 53, 64  
 Pseudo-Dionýz Areopagita, sv. 346  
 Pšenák, J. 59, 62, 63  
 Ptolemaios I. 251, 255, 349  
 Ptolemaios, astronóm 234, 251, 349  
 Pytagoras 200, 218, 241, 249, 401  
 Pythiada 232, 233
- Q**  
 Quick, R. H. 16, 37, 38  
 Quintilianus, M. F. 39, 215, 308, 311, 321, 326–335, 379, 383, 395, 402
- R**  
 Rabelaise, F. 39, 54  
 Radlinský, A. 45  
 Radváni, H. 62  
 Ramesse 121  
 Ratke, W. 32  
 Raumer, K. G. 32  
 Reble, A. 40, 62, 217, 303, 305, 315, 323, 395  
 Rein, W. 36  
 Rendtorff, R. 265, 273, 274, 291, 395
- Repel, M. 62  
 Resewitz, F. G. 31  
 Rezik, J. 9, 43, 44, 55  
 Ričalka, M. 59  
 Richardson, W. 42  
 Rindoš, J. 278, 395  
 Robinson, I. L. 37, 395  
 Rolland, R. 258  
 Roper, A. P. 184, 395  
 Rosenkranz, K. 32  
 Ross, D. L. 366, 395  
 Rotarides, M. 43  
 Rotterdamský, Erasmus 258, 327, 333  
 Rousseau, J. J. 52, 54, 60, 227, 258  
 Ruhkopf, F. E. 31, 32  
 Ruissel, I. 118, 124, 125, 128, 265, 396  
 Ruissel, F. V. 45  
 Ružička, V. 9, 10, 44, 55, 65, 67  
 Ryba, J. J. 60  
 Rýdl, K. 60, 64  
 Rzodkiewicz, L. 352, 396
- S**  
 Salva, K. 45  
 Santinello, G. 30, 396  
 Sapfó 186  
 Sargon I. 112  
 Sargon II. 274  
 Saul 273  
 Saussure, F. 20  
 Scipio Starší 301  
 Seeley, L. 38, 122, 125, 131, 396  
 Seneca Mladší, Lucius Annaeus 326  
 Seneca Starší, Lucius Annaeus 250, 326–329, 383, 396  
 Septimius Severus 350, 356  
 Severus, Alexander 323  
 Shakespeare, W. 258  
 Sharer, R. J. 139, 396

## Menný register

- Schaller, K. 40  
 Scherer, H. 35  
 Schiller, F. 258  
 Schmid, A. 34, 36  
 Schmidt, K. 34  
 Schoefield, M. 204, 396  
 Schoenbeck, H. 65  
 Schubert, J. 9, 43, 44, 45, 50, 58, 62, 65, 66, 397  
 Schuffenhauer, H. 40  
 Schwarz, F. H. Ch. 32  
 Simplician 377  
 Singule, F. 60, 64  
 Skladaný, M. 23, 24, 26, 27, 28, 396  
 Skutsch, O. 303, 396  
 Sliwerski, B. 42  
 Smith, M. E. 143, 144, 396  
 Sofokles 173, 192, 208  
 Sokol, J. 70  
 Sokrates 86, 98, 202, 204, 205–213, 215, 217–221, 224–227, 240, 242, 249, 315, 328, 357, 401  
 Solarová, S. 191  
 Solón 173, 188–194, 258, 401  
 Součková, J. 113, 391  
 Sovák, M. 182, 269, 396  
 Spencer, H. 54  
 Speusippos 232, 241  
 Srogoň, T. 59  
 Staniski, E. 40  
 Stein, L. 34  
 Störig, H. J. 396  
 Stránský, P. 50  
 Straton z Lampsaku 241  
 Struppeová, U. 264, 265, 274, 280, 396  
 Stuchlík, V. 63  
 Suchodolski, B. 14, 41  
 Suvák, V. 201, 202, 203, 204, 206, 211, 219, 221, 222, 226, 231, 235, 244, 313, 314, 326, 396  
 Sykes, P. M. 128, 396  
 Szreter, R. 38  
 Sztobryn, S. 14, 42, 396  
 Szybiak, I. 42, 241, 388
- Š**  
 Šabajejová, M. F. 55  
 Šafránek, J. 51  
 Šalamún 273, 274, 280, 281, 379  
 Šimko, F. 51  
 Šimončič, J. 62  
 Škoda, K. 59  
 Škultéty, A. H. 45  
 Šmídek, K. 51  
 Štverák, V. 14, 35, 41, 53, 54, 61, 248, 336, 396  
 Šuddhódhan 102  
 Švec, Š. 29, 63, 396
- T**  
 Tacitus, Publius Cornelius 325, 328  
 Táles 200, 209  
 Tamášová, V. 62  
 Tarquinius 296  
 Teodosius I. 318, 342  
 Teofil, patriarcha 368  
 Teofrastos 234  
 Terlecki, R. 42  
 Tertullianus, Quintus Septimus Florens 345–349, 351, 359, 382, 403  
 Teseus 187  
 Tešedík, S. 48, 64  
 Theodoros Daphnopates 218, 370  
 Tolstoj, L. N. 54, 60  
 Tomek, V. V. 51  
 Toulmin, S. 17, 40, 396  
 Traján (Marcus Ulpius Traianus) 257, 322, 403  
 Trapp, E. Ch. 31

- Trasymachos 201  
Traxler, L. P. 396  
Trentowski, B. 45  
Tresmontant, C. 270, 397  
Tretera, I. 245, 397  
Tukydidés 199  
Turanská, E. 50, 397  
Tyrtaios 193
- U**  
Uher, J. 47  
Ullich, R. 15
- V**  
Vajcík, P. 9, 43, 44, 45, 48, 50, 55, 56,  
65, 67, 397  
Valenta, J. 61  
Valentinianus, Flavius 323, 324, 404  
Váňa, J. 60  
Váňová, R. 64  
Varáhamihira 106  
Varro, Marcus Terentius 307–308,  
381, 402  
Ventrís, M. 167, 397  
Vergílius 249, 303, 307, 308, 320  
Vernant, J. P. 160, 161, 170, 175, 179,  
397  
Verres, Gaius 311  
Vespazián (Titus Flavius Vespasianus) 319, 321, 328, 403
- Vlčková, M. 62  
Vorbes, T. 51
- W**  
Walterová, E. 14, 15  
Watts, E. J. 250, 255, 306, 397  
Wente, E. F. 124, 125, 126, 127, 397  
Werler, M. 40  
Werner, K. 98, 397  
Whitmarsh, T. 160, 397  
Whybray, R. N. 397  
Wiegmann, U. 31, 397  
Willaume, P. 31  
Willmann, O. 32  
Winter, Z. 51  
Wołoszyn, S. 41, 397  
Wroczyński, R. 41
- X**  
Xenofanes 200  
Xenofón 86, 205, 212  
Xenokrates 241
- Z**  
Zarathuštra 128, 130, 131  
Zeiszig, E. 36  
Zeller, E. 234, 397  
Zenón 200, 249, 250, 328

**doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.**

**DEJINY PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA I.**  
(počiatky vedomej výchovy a pedagogickej teórie)

Zodpovedný redaktor Jozef Molitor  
Grafická úprava a zalomenie Jana Janíková  
Obálka a ilustrácie Štefan Blažo

Vydalo vydavateľstvo TYPUS UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS,  
spoločné pracovisko Trnavskej univerzity v Trnave  
a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied, ako 66. publikáciu.  
Prvé vydanie.

**ISBN 978-80-8082-303-0**