

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

RIGORÓZNÍ PRÁCE

2024

Mgr. et Mgr. Kateřina Milerská

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Vnímání jinakosti ve školních třídách
Perception of Otherness in School Classroom
Mgr. et Mgr. Kateřina Milerská

Školitelka: prof. PhDr. Ilona Semrádová, CSc.
Studijní program: Filozofie (P6101)
Studijní obor: XFIL4 (6101V004)

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Vnímání jinakosti ve školních třídách
Perception of Otherness in School Classroom
Mgr. et Mgr. Kateřina Milerská

Školitelka: prof. PhDr. Ilona Semrádová, CSc.
Studijní program: Filozofie (P6101)
Studijní obor: XFIL4 (6101V004)

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Vnímání jinakosti ve školních třídách vypracoval/a pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 6. 2024

.....

podpis

Ráda bych poděkovala mé školitelce prof. PhDr. Iloně Semrádové, CSc. za velkou míru trpělivosti, lidského přístupu, odbornou pomoc, kdy mi poskytla velmi podnětné a cenné rady a celkové vedení, které mi věnovala po celou dobu vypracování mé disertační práce.

ABSTRAKT

Disertační práce si klade za cíl objasnit, jak žáci vnímají fenomén jinakosti ve školních třídách. Jedná se o pokus propojení filosofických koncepcí s praxí, která se ukazuje v prostředí základních škol. V této práci bude rozvíjena otázka, do jaké míry žáci chápou a vnímají jinakost svých spolužáků, ať již žáků bez specifických potřeb, tak i těch, kteří specifické potřeby mají a jsou začleněni do základního proudu vzdělávání, díky relativně novodobému fenoménu inkluze. Na dané fenomény bude pohlíženo z pozice filosofie, neboť psychologie a sociologie nezohledňují všechny dimenze inkluze, které se k tomuto fenoménu pojí. Na danou problematiku bude pohlíženo z pozice fenomenologie, která si klade za cíl jít k věcem samým. Práce tak vychází ze stěžejních děl od Edmunda Husserla, Maurice Merleau-Pontyho a Emmanuela Lévinase. Jejich koncepce jsou rozvíjeny z pohledu fenoménu vnímání a jinakosti.

Vhled do dětských duší byl získán formou kvalitativního výzkumu metodou rozhovoru a písemného projevu, kde žáci shrnují svůj postoj a dosavadní zkušenost s jinakostí. Data byla získána od žáků, kteří již prošli devítiletou základní školou a jsou nyní v prvním ročníku středních škol. Práce se unikátním způsobem pokouší zodpovědět otázku, jak žáci vnímali jinakost ve svých třídách na základní škole. Odpověď na tuto otázku tvoří syntéza dat z kvalitativního výzkumu a fenomenologického pohledu na vnímání a jinakost.

KLÍČOVÁ SLOVA

Jinakost, vnímání, inkluzivní vzdělávání, žák, škola, výuka, výchova

ABSTRACT

The dissertation aims to clarify how pupils perceive the phenomenon of otherness in school classes. It is an attempt to connect philosophical concepts with practice which we can see in the environment of elementary schools. This thesis will develop the question of to which extent the students understand and perceive the otherness of their classmates, both those without specific needs and those with them and who are therefore integrated into the mainstream education thanks to the relatively recent phenomenon of inclusion. The given phenomena will be looked at from the philosophical point of view because psychology and sociology do not take into account all the dimensions of inclusion that are connected to this phenomenon. The given issue will be viewed from the position of phenomenology, which aims to go to the things themselves. The work is thus based on key works by Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty and Emmanuel Lévinas. Their concepts are developed from the perspective of the phenomenon of perception and otherness.

An insight into children's souls was obtained in the form of qualitative research using the methods of interview and of written form in which the students summarize their attitude and previous experience with otherness. The data were obtained from pupils who have already completed the nine-year elementary school and are now in the first year of secondary school. The thesis attempts to answer the question of how students perceive otherness in their class in a unique way. The answer to this question is a synthesis of data from qualitative research and a phenomenological perspective on perception and otherness.

KEYWORDS

Otherness, perception, inclusive education, pupil, school, schooling, education

Obsah

Úvod	8
1 Antické <i>scholé</i> a dnešní škola.....	10
1.1 <i>Scholé</i> v antickém období	10
1.2 <i>Paideia</i> a <i>scholé</i> jako proces vytržení ze všednodennosti	11
1.3 Výchova a vzdělání v současném pojetí	14
1.4 Reflexe antického pojetí <i>scholé</i> a dnešního konceptu školy	16
2 Výchova a vzdělávání pro všechny	18
3. Fenomén <i>vnímání</i> z pohledu Edmunda Husserla a jeho žáka Maurice Merleau-Pontyho	24
3.1 Postavení <i>Já</i> ke světu	24
3.2 Vnímání a počitek	25
3.3 Vnímání a tělo	27
3.4 Vjem jako takový, v pravém světle	30
3.5 Intencionalita jako nezbytný prvek pro <i>vnímání</i>	33
4 Co znamená Jinakost?.....	37
4.1 Úvod do problematiky Jinakosti	37
4.1.1 Martin Buber	39
4.2 Čisté <i>Já</i> u Husserla a „ <i>Já</i> “ místo „ <i>zde</i> “ a „svoboda vědění“ u Levinase	41
4.2.1 Edmund Husserl	41
4.2.2 Emmanuel Lévinas	44
4.3 Charakteristika tělesnosti jako nástroj možného poznání <i>druhého</i>	46
4.4 <i>Druhý</i> , kterého nacházíme skrze tělesné schéma	49
4.4.1 Edmund Husserl	49
4.4.2 Maurice Merleau-Ponty	52
4.5 Vztah „tváří v tvář“, řeč a ten „ <i>druhý</i> “ jakožto cizinec	54
4.5.1. Emmanuel Lévinas	54
4.5.2. Maurice Merleau-Ponty	56
5 Přijetí jinakosti, či sklon ke stejnosti v pedagogické praxi?	58
5.1 Prospěšnost inkluze jako prvku diverzity ve třídě	61
5.2 Spravedlivé hodnocení pro všechny	66
5.3. Kvalitní výuka se dostává všem	70
5.4 Prostředí, které je otevřené a přátelské, jako důležitý prvek pro vzdělávání	72

5.5 Vnímání jinakosti ve školních třídách.....	76
Závěr	84
Seznam použité literatury	86

Úvod

Tato disertační práce si klade za cíl pojednat o tom, jak žáci vnímají jinakost ve své třídě. Práce představuje pokus o propojení filosofie s pedagogickou praxí, jejíž závěry se opírají o zákony týkající se vzdělávání ve školách. Nedílnou součástí se také stávají reflexe žáků, kteří popisovali námi zkoumaný fenomén jinakosti.

Otázka, která provází celou disertační práci je, jak vnímají žáci jinakost ve své třídě? Do jaké míry má jinakost, která se ve třídě nachází, vliv na jedince samého? V jakých složkách školního procesu se ukazuje jinakost? Odpovědi nacházíme z jevů, které se nám v praxi ukazují, přičemž tyto jevy reflektujeme z fenomenologické pozice. Fenomenologie si klade za cíl jít k věci samé a ukazovat věci tak, jak skutečně jsou. Práce čerpá ze stěžejních děl od Edmunda Husserla, Maurice Merleau-Pontyho a Emmanuela Lévinase, jejichž filosofické spisy se ubírají fenoménem vnímání a jinakosti. Na tyto fenomény je nahlíženo pod úhlem školního prostředí, které se nám ukazuje. Proto práce také stručně pojednává o principu školství a jeho základních východiscích. V této problematice se čerpá z děl Jana Amose Komenského, vychází se ze školského zákona a dalších předpisů, které se ke školství vážou. Bez tohoto vhledu můžeme jen obtížně ukázat, jak na jinakost pohlíží samotní žáci.

Disertační práce je členěna do několika kapitol. Úvodní část práce pojednává o fenoménu školství a jeho základní charakteristice. Je zde uveden rozdíl mezi chápáním školy v antické tradici, jejíž základem bylo *scholé*, a současným pojetím školství. Druhá kapitola pojednává o dnešním pojetí vzdělávání a výchovy a také o fenoménu inkluzivního vzdělávání.

Třetí a čtvrtá kapitola objasňují z pohledu fenomenologie pojmy vnímání a jinakost. V této části práce hrají klíčovou roli koncepce tří myslitelů: Edmunda Husserla, Maurice Merleau-Pontyho a Emmanuela Lévinase. Zatímco Husserl a Merleau-Ponty se ve svých koncepcích opírají o *Já*, tak Lévinasovým ústředním pojmem je *jiny*. Tímto nám vzniká pozoruhodné střetávání, na jehož pozadí se vyjasňuje pojem jinakosti a jeho možné vnímání.

Závěrečná pátá kapitola pojednává o praxi přijetí jinakosti ve školním prostředí z pohledu žáka. Tato část mapuje, jak žáci vnímají jinakost a do jaké míry je takové střetávání pro ně obohacující. Poznatky vychází z výzkumu, který probíhal formou dialogů se žáky, kteří již prošli základním vzděláváním a nyní studují v prvním ročníku střední školy. Tato kapitola se pokouší ukázat průniky mezi filosofickou reflexí jinakosti a její přijetí ve školní praxi. Vhled do vnímání jinakosti, očima právě se rozvíjejícího jedince, může být pro

práci tohoto typu velice přínosný. Disertační práce si klade za cíl objasnit, jak žáci nahlíží na společné vzdělávání, které je charakteristické svým neustálým kontaktem s jinakostí.

1 Antické *scholé* a dnešní škola

Vzhledem k tomu, že téma disertační práce úzce souvisí s prostředím školy, považuji za vhodné, aby bylo v úvodu práce krátce pojednáno o myšlenkovém pozadí tohoto fenoménu.

Slovo škola pochází z řeckého *scholé*, což můžeme přeložit jako poklid, prázdno. Byl to tedy volný čas, kdy lidé odpočívali od každodenního obstarávání. Opakem *scholé* je *ascholia* což je zaneprázdněnost.

1.1 *Scholé* v antickém období

V Antickém období pak filosofové chápali *scholé* jako čas pro filosofii. V díle *Obrana Sókrata* se Sókrates zamýšlí nad vhodným trestem pro sebe, kde uvádí tuto otázku: „*Co se tedy hodí, pro muže chudého, dobrodince obce, který potřebuje mít volný čas k vašemu napomínání?*“.¹ Volný čas je právě oním „*scholé*“. Lépe tomu, co je *scholé*, můžeme porozumět při čtení v Platonově spisu *Theaitétos*, kdy Sokrates popisuje rozdíl mezi filosofem a řečníkem. Zatímco filosof může vést v klidu své rozhovory na jakékoliv téma, řečník, kterého můžeme vidět například u soudu, je vázán na téma a má pouze omezený čas. V Platonově *dialogu Theaitétos* najdeme pasáž, kdy Sókrates tuto situaci vysvětluje na základě Theodórovy otázky, zda nemají volný čas, kdy odpovídá, že jak se zdá, tak ano. Dále uvádí právě onen kontrast mezi *scholé* a *ascholia* následujícími slovy: „*Tak, že tito mají stále to, co jsi ty připomněl, volný čas, a při volném čase v klidu vedou své rozhovory; tak jako my nyní po předešlých řečech začínáme již třetí řeč, [...] Ale ti druzí mluví vždy ve spěchu – neboť je pobízejí vodní hodiny – a není jim možno vésti řeči, o čemkoli by se jim zachtělo, nýbrž vedle nich stojí protivník, jenž má donucovací prostředek [...] a ty řeči se vždycky týkají spoluotroka a jsou pronášeny k pánu, který sedí a drží v rukou jakési právo*“.² Z této řeči vyplývá, že Sokrates poukazuje na problém svobody. Zatímco filosof je svobodný, má *scholé*, řečník onu svobodu nemá (má omezený čas i téma), tedy má *ascholia*. Tudíž míra svobody pak určuje, zda má i *scholé*.

¹ PLATÓN. *Euthyfrón*. Praha: OIKOYMENH, 2003. s. 55.

² PLATÓN. *Euthyfrón*. Praha: OIKOYMENH, 2003. s. 280.

1.2 *Paideia* a *scholé* jako proces vytržení ze všednodennosti

Český filosof Radim Palouš ve své knize *Čas výchovy* uvádí, že: „*Scholé* je příležitostí pro *paideia* a dostavuje se jako dar, jako průnik slunce do temnot, v níž se člověk pohybuje.“³ Víme již, že *scholé* je čas nic-nedělání, vytržením ze všednodennosti. Proto, jak bychom mohli interpretovat Radima Palouše, se *paideia* (výchova) stává darem, neboť jde o sváteční čas, který je vzácný. *Paideia* tak dává možnost prodlévat v otázkách, na které nepřichází odpovědi. Je to onen rozměr, kdy člověk dne opouští onu všednodennost, a otevírá se mu noční rozměr života, kde setrvává v otázkách, na které jsou již předem dané odpovědi. *Paideia* se stává paprskem poznání, které bychom v každodenním shonu nemohli nalézt a konečně vystoupíme-li z tohoto shonu, začíná se nám otevírat nový horizont poznání.

Podíváme-li se na Platónův spis *Ústava*, v knize sedmé najdeme *paideia* v Platónském pojetí. Platón ukazuje rozdíl mezi duší vzdělanou a nevzdělanou na podobenství o jeskyni. V tomto podobenství lze vyčíst právě tuto cestu k *paideia*, kterou se nyní pokusíme vyličit.

Dle Platóna duše nevzdělaná vidí stíny, stejně jako vězňové, kteří jsou připoutáni v jeskyni. Tito vězňové vidí na stěnách pouze stíny lidí, kteří se prochází kolem ohně. Vězňové věří, že co vidí, je pravdivé, a dávají obrazům, které vidí, význam.⁴ To je situace právě nevzdělaných lidí, kteří přikládají velký význam tomu, co vidí kolem sebe, nevědomky žijí ve stínech, kterým můžeme rozumět asi tak, že takový člověk chápe jednotliviny bez celku.

Platón v mýtu dále pokračuje tak, že připouští, že by jeden z vězňů byl propuštěn na svobodu. Vězňovy oči by tak byly vystaveny silnému slunečnímu světlu, na které nebyl zvyklý. Díky tomu by neviděl, co je kolem něj. Svět by začal poznávat postupně. Nejprve by si všímal stínů, které by se odrážely na vodní hladině, a až by si zvykl, díval by se na předměty, které vrhaly stíny ve vodní hladině. Poté by zdvihl hlavu a viděl by noční oblohu a až při úplném přivyknutí na světlo by viděl i samotné slunce. Zjišťuje, že to, co právě poznává, je původnější a má příčinu toho, co se dělo v jeskyni.⁵ Toto podobenství tak připodobňuje cestu, kterou absolvuje člověk, který putuje za pravým poznáním. Tato cesta vyvádění, je vyváděním z nevědomosti k vědomosti. Jde o nevyhnutelný proces, který

³ PALOUSH, Radim. *Čas výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s. 59.

⁴ PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2017.

⁵ PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2017.

nastává při výchově a vzdělávání. Jedná se o ono prodlévání v nejistotě, v otázkách, na které neznáme odpovědi, a ke kterým se dostává pozvolna, stejně jako vězeň k poznání slunce. Ovšem Platón se nesmíří s poznáním smyslovým, dle jeho slov je pravým a nejvyšším poznáním poznání ideje dobra, neboť ta je původcem všeho dobrého, krásného a tuto ideu může spatřit jedině ten, kdo chce jednat rozumně jak v soukromém životě, tak v obci.⁶

Platón pokračuje ve svém podobenství a uvádí, že kdyby se onen člověk však vrátil nazpět, byl by opět oslepen, tentokrát tmou. Je pravděpodobné, že by si vězni mysleli, že přišel o zrak, neboť by trvalo dlouho, než by si opět přivykl tmě, aby viděl to, co tamní vězňové.⁷ To je právě metaforický příklad situace, kdy vzdělaný člověk vstupuje mezi lidi, kteří takového poznání ještě nenabyli. Takový člověk si musí znovu zvyknout na život ve stínu, ale je již pozměněn, vidí souvislosti, již nevidí pouze jednotliviny, ale také celky, které dávají vhled do podstaty. Úkolem jedince, který dosáhnul platónské ideje dobra je ukazovat cestu ostatním, aby i oni mohli nahlédnout a vykročit správnou cestou.

Ačkoli bychom mohli tento výklad platónského mýtu o jeskyni vynechat s tím, že bychom odkázali čtenáře na onu knížku, kde Platón tento mýtus velmi podrobně popisuje, považují však jako nezbytné tento mýtus zmínit, neboť v tomto vyprávění jsou klíčové momenty pro námi sledovaný pojem *paideia*. Ukazuje nám, že *Paideia* není výchovou a vzděláváním, kterému by se dalo naučit „memorováním“. Je to pozvolný proces, kdy výchova spočívá ve výstupu z jeskyně, kdy člověk postupně poznává, tedy se vzdělává. Sám Platón o výchově píše: „vzdělání není něco takového, za jaké je někteří jeho učitelé vyhlásují. Říkají totiž, že do duše, ve které není vědění, oni je vkládají, jakoby vkládali zrak do slepých očí.“⁸ Touto metaforou vysvětluje, že nelze jedinci vysvětlovat či vštěpovat poznání, které nepoznal jedinec sám. Vzdělání mělo začínat postupně od toho, co zná a je mu nejbližší, a vést ho postupně k složitějším útvarům tak, aby byl na konci cesty schopen nahlédnout to, co jest nejobecnější. Kdyby tomu bylo naopak, kdybychom vzdělávali ve spěchu, bylo by nevyhnutelné, aby byl vychovávaný oslepen jako vězeň, který právě vyšel z jeskyně. Výchova a vzdělání je cestou nenásilnou, bez nátlaku, cestou pozvolnou, jinak by veškeré poznání bylo marné. Jak píše Platón: „řádné nauce se nemá člověk svobodný učití otrockým způsobem. Tělesné námahy podstoupené z donucení nečiní tělo o nic horším, ale v duši nemá trvání žádná nauka jí vnucená.“⁹

⁶ PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2017.

⁷ PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2017.

⁸ PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2017. s. 273.

⁹ PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2017. s. 297.

V konečném důsledku vzdělání není rychlým nabytím vědomostí, pro vnější užitek, ale pozvolné vzdělávání pro vzdělávání samo. Tedy jak Platón píše o početní nauce, která může být užitečná pro poznání nikoliv pro kupčení: „*Tak jak jsme právě vykládali, že silně táhne duši kamsi vzhůru a nutí ji rozprávěti o číslech samých, nikterak se nespokojujíc, kdyby někdo v rozpravě podával v duši čísla s těly viditelnými nebo hmatatelnými*“.¹⁰ To považuje Platón za pravé *paideia* – poznání pro poznání. A za to nejvyšší poznání považuje Platón ideu dobra (které následně i proměňuje jednání člověka). Jedná se o předmět poznání, který nevzniká ani nezaniká, nýbrž je věčným jsoucnem.¹¹

Jistou paralelu v chápání pojmu *paideia*, lze nalézt i u Aristotela. U Aristotela je *paideia* vzděláním a výchovou, přičemž vše se má odehrávat na pozadí *scholé*. Má to být učení, které má cíl v sobě, nikoliv pro práci samu. Pojmu *paideia* v Aristotelském pojetí lze tedy rozumět tak, že vzdělání má vést ke správnému vedení života a rozumnosti. V díle *Politika* Aristotelés píše: „*Jest tedy zřejmo, že jest jakési vzdělání, které se má synům dát, ne proto, že by bylo užitečné nebo potřebné, nýbrž proto, že jest ušlechtilé a krásné; později však bude třeba promluvit o otázce, zda jest jen jediné, či je-li více oborů, které jsou a jak k němu náležejí*“.¹² Dle Aristotela se má učit to, co vede jedince k ctnosti a střídmosti. Vzdělávání a výchova má být na etických základech. Ne každý vědní obor tuto premisu splňuje, proto například učit se hrát na píšťalu je pro Aristotela vážnou otázkou, neboť píšťala působí spíše pro pobavení, než že by toto učení přispívalo k duševnímu vzdělání, kde by jedinec zdokonaloval sám sebe. Proto tuto činnost spíše přiřazuje k činnosti nevhodné pro svobodné lidi. To, čemu by se svobodní lidé, tedy lidé, kteří mají *scholé*, měli učit, je to, co je přiměřené jejich možnostem.¹³ *Paideia* v Aristotelském pojetí tedy není učit se všemu, ale pouze tomu, co má etický užitek, rozvíjí jedince samého, nikoliv pro své pobavení natož pobavení okolí. Jak Aristoteles v díle *Politika* uvádí: „*když se učí, nehraje si; neboť učit se bolí*“.¹⁴ V závěru Aristotelské myšlenky si dovolím uvést ještě jednu pasáž, která shrnuje myšlenku *scholé*: „*Jsou však dva cíle: možnost a přiměřenost; neboť každý jednotlivec se má zvláště zabývat tím, co jest pro něho možné i přiměřené*“.¹⁵

¹⁰ PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2017. s. 283.

¹¹ PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2017.

¹² ARISTOTELÉS a KŘÍŽ, Antonín, ed. *Politika*. Praha: Rezek, 2009. s. 265.

¹³ ARISTOTELÉS a KŘÍŽ, Antonín, ed. *Politika*. Praha: Rezek, 2009.

¹⁴ ARISTOTELÉS a KŘÍŽ, Antonín, ed. *Politika*. Praha: Rezek, 2009. 323 s. ISBN 978-80-86027-30-2. s. 267.

¹⁵ ARISTOTELÉS a KŘÍŽ, Antonín, ed. *Politika*. Praha: Rezek, 2009. 323 s. ISBN 978-80-86027-30-2. s. 275.

Scholé tak člověku umožňuje získat odstup od světa i sebe samého, kdy nám dává příležitost vidět svět i sebe v jiném horizontu. Dle českého filosofa Davida Rybáka se nám tento horizont nedává skrze naše zaměření, ale v uvolněnosti.¹⁶

1.3 Výchova a vzdělání v současném pojetí

Škola v současné době je oproti původnímu *scholé* v mnohém odlišná. Zatímco *scholé* byl prostor pro *paideia*, tedy jedinec se vzdělával výhradně tehdy, měl-li čas od každodenních starostí a vzdělával se pro věc samu, pro vlastní sebezvývoj ctností, dnešní škola, která poskytuje výchovu a vzdělávání má naprosto odlišný účel. Stala se místem vzdělávání pro každodenní život. Nejde již o vzdělávání pro věc samu. Na tento fenomén upozorňuje i český filosof Radim Palouš ve své knize *Čas výchovy* následujícími slovy: „zatímco moderní výchova měří svůj výkon úspěšností chovance v určitém oboru nebo životě vůbec, platónská *paideia* i křesťanská *educatio* tento zřetel zcela postrádají.“¹⁷ Škola se stává pro žáky místem, které je podobné pracovišti. Není to již místo odpočinku od každodenního shonu, nýbrž se shonem stává. Žáci chodí do školy, aby se připravili pro trh práce. K tomu je také přizpůsobená výuka. Proto si při četbě kurikulárního dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (dále jen *Strategie 2030+*), který je závazným dokumentem určujícím směr vzdělávání, nelze těchto tendencí – kladení důrazu na uplatnění pro trh práce – nevšimnout. Dočteme se tak například, že jistá změna ve vzdělávání je potřebná s odvoláním na proměnu společnosti: „Mění se soubory dovedností, které jsou pro tradiční i nová povolání potřebné. Mění se i formy komunikace.“¹⁸ Proměnu výuky vidí především ve využívání digitálních technologií, se kterými se žáci musí naučit pracovat, aby se zorientovali v digitálním prostředí, byli schopni zhodnotit relevantní informace a byli schopni pracovat v digitální sféře. Proto *Strategie 2030+* uvádí, že musí nutně dojít k transformaci vzdělávání, kterou odůvodňuje následujícími slovy: „Žáci musí umět na výzvy současné doby, a zejména budoucnosti reagovat, a proto jim společně pomůžeme v tom, aby byli schopni znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty získané ve škole i

¹⁶ RYBÁK, David. *Fenomenologické redukce a vzdělání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019.

¹⁷ PALOUSH, Radim. *Čas výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s. 90.

¹⁸ FRYČ, Jindřich et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1. dostupné na: <https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf>. s. 16.

*mimo ni skutečně použít a využít.“¹⁹ Škola se tak stává důležitou součástí pro to, aby se vychovávaný, chceme-li žák, dokázal do budoucna uplatnit nejen v zaměstnání, ale i k tomu, aby se dobře orientoval ve veřejném životě. Po výchovné stránce jsou pak žáci vedeni k vzájemnému respektu, toleranci, zodpovědnosti a kritickému myšlení jak se můžeme ve *Strategii 2030+* dočíst: „Cílem občanského vzdělávání je vybavit občana kompetencemi potřebnými pro zodpovědný život v demokratické společnosti, tedy dovednostmi i znalostmi k zastávání a prosazování demokratických hodnot a postojů, ochraně lidských práv a rozvoje občanské soudržnosti. Občanské vzdělávání má lidi vést k vzájemnému respektu a toleranci, ke kritickému myšlení a k aktivnímu zájmu o věci veřejné a život kolem sebe.“²⁰*

Celkový obraz současného školství se zakládá na co nejlepší přípravě pro společenský život. Cíle, které jsme uvedli, jsou jednou stránkou mince. Ty nám ukazují, co je pro školní prostředí podstatné a jak rozumíme výchově a vzdělávání dnes. Druhou stránkou mince je však to, jakou formou žáky k těmto cílům připravujeme. Při bližším zkoumání zjistíme, že se již nejedná o výuku, v podobě Platónovy jeskyně, kde výuka spočívala v procesu odhalování a vyvádění ze skrytosti do neskrytosti. Ve výuce se vytrácí bytostné otázky, které by žákům otevíraly možnosti poznání, sebeanalýzy a vhled do celku. Na místo toho se prosazuje výuka technicky zaměřená. Žákům se předávají hotové poznatky, které si mají zapamatovat, učitel se tak stává vědoucím, zatímco žák je nevědoucí, je tím, kdo si má zapamatovat a naučit se požadované kvantum vědomostí a znalostí. Vyučování, snad až na výjimky, postrádá prodlévání v nejistotě, není možné si připustit, že je něco pro žáka či dokonce i pro učitele neznámé. Vše je vedeno v duchu Descartovského myšlení, které říká, že pravda je jistota.²¹ Nástup digitální technologie tento fenomén ještě ztíží, neboť již nyní si můžeme v *Rámcovém vzdělávacím dokumentu*, který určuje směr vzdělávání, vyplývající ze *Strategie 2030+*, všimnout, že výuka digitálních předmětů je posilována na úkor předmětů jiných. Je pak nevyhnutelné, že se učivo redukuje a klade se větší důraz na analytické myšlení než na myšlení syntetické.

Na to, že žáci postrádají vhled do celku, upozorňuje i již zmíněný dokument *Strategie 2030+*, který navrhuje snížení celkového objemu učiva, neboť: „*Smyslem ústupu od širokého*

¹⁹ FRYČ, Jindřich et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1. dostupné na: <https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf>. s. 17.

²⁰ FRYČ, Jindřich et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1. dostupné na: <https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf>. s. 32-33.

²¹ DESCARTES, René. *Rozprava o metodě: jak vést správně rozum a hledat pravdu ve vědách*. Praha: OIKOYMENH, 2016.

*objemu očekávaných znalostí je podpořit schopnost hlubšího porozumění problémům v širších souvislostech oproti současnosti, kdy jsou žáci přetěžováni informacemi.“*²² Množství informací, které nám poskytují jednotlivé vědní disciplíny, však není zdaleka jediným úskalím, záleží také na tom, jakou formou vědomosti předáváme. Již český filosof Radim Palouš ve své knize *Čas výchovy* upozorňoval, že již od 19. století postupně z učebnic mizí moralizující pasáže, které pozvolna nahrazují odborná pojmosloví jednotlivých věd.²³ Společně s Radimem Paloušem můžeme tedy konstatovat, že je kladen důraz na odbornost jednotlivých vědních disciplín, nikoliv už tolik na morálku.

Naším cílem však není reflektovat současné vzdělávání, ovšem bez těchto souvislostí bychom jen stěží mohli otevřít otázku, jak se mohou cítit samotní žáci. Zdá se totiž, že školství se čím dál více vzdaluje tomu, čím by podle antické tradice mělo být - výchovou k lidství. Kdyby tomu tak bylo, můžeme se domnívat, že by žákům škola dávala význam. Učitelé by nemuseli žákům odpovídat, že učivo, které se učí, budou potřebovat do budoucího povolání nebo k přijímacím zkouškám. Hlavní odpovědí by zřejmě bylo, že se učí pro ně samé, pro to, aby byli lepšími lidmi, tak jak tomu rozuměli antičtí myslitelé v pojmu *paideia*.

Vzhledem k náročnosti učiva se dá předpokládat, že ne každý žák bude splňovat odborné požadavky školy. Může se dostat do situace, kdy neporozumí jak samotnému učivu, tak sám sobě a nebude schopen nalézt ve škole místo, kde bude sebou samým. Žák se tak může dostat do situace, kdy je sám sobě cizincem.

1.4 Reflexe antického pojetí *scholé* a dnešního konceptu školy

V této kapitole jsme si vysvětlili pojetí *scholé* jak jej chápali antičtí myslitelé a jak rozumíme pojmu škola dnes. Antické, všeobecné pojetí školy umožňovalo otevírat morálně etické otázky zaměřené na pojetí lidství ve školství. Z dnešního pojetí školy můžeme, jak již bylo naznačeno v předchozích řádcích, cítit určitou míru znepokojení, zda se neklade příliš velký důraz na odbornost a nezapomíná se na lidství. Všeobecně chceme, aby se všem žákům dostávalo potřebné vzdělání, je však otázkou, zda pro takové vzdělání také vytváříme dobré podmínky, které spočívají v mezilidském prostředí. Neboť chceme-li dobře vysvětlit žákům učivo, je zapotřebí abychom vycházeli ze zkušeností žáka samého a postupně mu předávali nové poznání, tak jako je tomu u *paideia*. Vzdělání není manipulací či pouhé předávání

²² FRYČ, Jindřich et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1. dostupné na: <https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf>. s. 26.

²³ PALOUSH, Radim. *Čas výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.

znalostí. Vzdělání jak uvádí David Rybák: „*nemá ve svém smyslu uschopnit člověka k manipulaci s věcmi a s lidmi, ale naopak otevřít mu svět samotný a „sebe“ z čistých možností, uschopnění člověka k tomu, být jako člověk mezi lidmi.*“.²⁴ Cílem učitele, je vzbudit upřímný zájem žáka, který vychází z vlastní hloubky, kde vznikne privace po tom, co nezná. Zájem vzniká otřesem, který se v žákovi probudí ve vztahu ke světu. David Rybák uvádí, že vzbuzení autentického zájmu nacházíme skrze otřes: „*který se týká celku světa, resp. „sebe“ jakožto jednotného vztahování ke světu.*“.²⁵ Právě vzdělání spočívá v údivu nikoliv vidinou v prostředku k účelu.

Je otázkou, zda je možné předávat a vzbudit zájem o vzdělání stejnoměrně všem, když se nachází ve třídě různorodá škála žáků, u kterých nacházíme celé intelektuální spektrum, z čehož vyplývá, že je zapotřebí mnoha způsobů výuky k porozumění učiva žáky. Je pak otázkou, zda se žákům dostává potřebného vzdělání. Proto klíčovou otázkou mé disertační práce bude, jak žáci vnímají jinakost. Neboť kromě učitele jsou hlavně žáci ti, kteří si všímají, zda látce rozumí či nikoliv a jaké jsou mezi spolužáky rozdíly. Vzhledem ke světu, který je založený na výkonu, odráží se tento stav i u žáků, kdy si můžeme všimnout, že se mezi sebou porovnávají. A to pro vzdělání, kdy potřebuje každý své tempo, může být pro osobnostní rozvoj problém.

Náš zájem bude směřován právě na základní školu, neboť jde o vzdělání, které si žák sám nevolí. Nevolí si ani školu, kam nastoupí, ani své spolužáky. Žák je vržen do situace, ve které musí jednat.

²⁴ RYBÁK, David. *Fenomenologické redukce a vzdělání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019.s. 344

²⁵ RYBÁK, David. *Fenomenologické redukce a vzdělání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019.s.345.

2 Výchova a vzdělávání pro všechny

Vzhledem k tomu, že žák, který nastupuje na základní školu je příliš mladý a nezkušený, tak o místě, kde se bude vzdělávat, rozhoduje primárně zákonný zástupce, kterým je zpravidla rodič. O zařazení žáka do speciální školy však nestačí rozhodnutí zákonného zástupce. O této skutečnosti rozhoduje školské poradenské zařízení, které vydá písemné doporučení. Bez tohoto doporučení nevzniká možnost, aby se žák vzdělával ve speciální škole.²⁶ Žák může mít možnost se individuálně vzdělávat, ovšem v takovém případě musí být doložen závažný důvod pro rozhodnutí k takovému studiu. O individuálním vzdělávání rozhoduje ředitel školy.²⁷ Na základě doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení krajský úřad zajišťuje vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením.²⁸ Z tohoto výčtu je patrné, že možností, jak se vzdělávat je celá řada, ovšem o žádné z nich nerozhoduje samotný žák, nýbrž zákonný zástupce a příslušné orgány. Základní škola je obdobím povinné školní docházky, kterou musí projít každý z nás. Do této školy nastupují žáci od 6 let a musí splnit devítiletou školní docházku. Tak alespoň uvádí aktuální *Školský zákon 561/2004 sb.*, který tak zajišťuje to, aby se základního vzdělání dostalo opravdu všem dětem. Je kladen důraz na rovný přístup ke vzdělání. Vzdělávání je založeno na zásadách jako je úcta, tolerance, respekt a zohledňují se v něm i vzdělávací potřeby každého žáka. Vzdělání má být založeno na svobodném šíření poznatků, které jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání. Žáci mají rozvíjet svoji osobnost jak po intelektuální, tak po psychosociální stránce.²⁹ Proto nacházíme takové široké spektrum možností vzdělávání, neboť odlišné typy škol mohou poskytnout odlišný přístup, který nelze skloubit se základním proudem vzdělávání.

Není zde naším cílem hodnotit a posuzovat kvalitu náplně jednotlivých vyučovacích hodin. Naš zájem se spíše zaměří na etický rozměr vzdělávání. Tedy půjde nám o otázku, zda mají žáci potřebné klima pro to, aby se jim mohlo dostat plnohodnotného vzdělání, které se, jak vidíme ve školském zákoně, stává cílem našeho školního vzdělávání.

²⁶ § 48 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024.

²⁷ § 41 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024.

²⁸ § 42 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024.

²⁹ ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024. In: *Zákony pro lidi.cz*. online. © AION CS 2010–2024. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20240101#p1>> [citováno 2024-01-05].

Rovnému přístupu ke vzdělávání, který zmiňuje školský zákon, rozumíme tak, že každému jedinci je poskytnuto takové zázemí a podmínky, aby se mohl plně a kvalitně vzdělávat dle jeho maximálních možností. Zároveň k takovému vzdělávání mají přístup všichni žáci bez rozdílu. Tento jev není novodobým fenoménem, s touto koncepcí přišel již Jan Amos Komenský, který ve své knize *Didaktika česká* uvádí: „*Školy pak mají býti nejen pro některou bohatší a přednější, ale pro všecku, urozenou i neurozenou, bohatou i chudou, obojího pohlaví mládež.*“.³⁰ Komenský si uvědomuje, že máme různé povahy dětí, které se vzdělávají. Zdůrazňuje, že bychom měli vzdělávat všechny děti bez rozdílu, neboť nikdy nevíme, co z nich bude. Ve své knize mimo jiné také upozorňuje, že i žáci, kteří jsou hůře vzdělatelní, se mohou mnohému naučit. Možná neporozumí látce v plném rozsahu, tedy stupeň porozumění bude nižší oproti těm, kteří se vzdělávají dobře. To však neznamená, že by se nemohli vzdělávat. Jak Komenský uvádí: „*mládež jakýchkoli povah jest, přece pospolu jedním a týmž pořádkem cvičena býti můž, důvodné toho jsou tyto tři: [...] jedno přece lidské přirození mají [...] všichni k jednomu cíli, svatosti, cnosti, moudrosti, vedeni býti mají [...] rozdílné povahy nejsou jiného nic, než excessus a defectus naturalis harmonie. [...]*“.³¹ Poukazuje tak na fakt, že ať jsou lidé rozdílní, společné mají to, že jsou lidmi, kteří směřují k jednomu cíli. Zatímco tyto Komenského slova byla za jeho doby velmi odvážná a inovátorská, dnes se v mnohém jeví jako skutečně relevantní. Hlavní doménou současného školství je společné vzdělávání. Žáci se vzdělávají společně v jedné třídě, kde jsou zpravidla všichni žáci jedné věkové kategorie. Jedná-li se o malou školu, můžeme se setkat i s tím, že se v jedné třídě setkávají žáci různých věkových kategorií. Na principu to však nic nemění. Žáci se vzdělávají současně se svými spolužáky. Učí se tak nejen učivu samotnému, ale také vzájemnému porozumění a pochopení svých spolužáků. A právě zde se ještě na chvíli pozastavíme.

Společné vzdělávání se v současné době velmi často spojuje s pojmem inkluze. Pojem inkluze je v České republice relativně novým fenoménem, který vzbuzuje vášnivé debaty o její prospěšnosti. Dříve než se dáme do hlubších etických rozměrů inkluze, podíváme se na to, jak celková myšlenka inkluze vznikla a jaké jsou její hlavní myšlenkové linie.

³⁰ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika [česká] to jest Umění umělého vyučování ...* . Praha: I. L. Kober, 1937. s. 53.

³¹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika [česká] to jest Umění umělého vyučování ...* . Praha: I. L. Kober, 1937. s. 72.

Inkluze vychází z latinského slova *inclusio*, což v překladu znamená zařazení. Z pohledu speciálně-pedagogické terminologie se pak tento pojem chápe jako proces, který je zaměřen na různorodost potřeb jednotlivých žáků. Jde o snahu „*zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace*“.³² Jedná se o vyšší kvalitu ideje integrace, kde heterogenita je chápána jako normalita a je typickým znakem každého edukačního procesu. Jde o bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech jedinců bez rozdílu.³³ Viktor Lechta uvádí, že inkluze je jakási vyšší kvalita integrace. V inkluzivním pojetí je heterogenita chápána jako normalita, přičemž není třeba dosáhnout se všemi žáky stejného cíle. Mohli bychom říci, že zatímco v integraci se dítě přizpůsobuje škole, v inkluzi je to naopak. V inkluzi se akceptuje různorodost, přičemž je cílem se co nejvíce přizpůsobit každému jedinci.³⁴ Z těchto definic lze usuzovat, že výuka je v inkluzivním pojetí založena na přijetí jinakosti. Každý žák ať už nadaný či nenadaný, s fyzickým, psychickým postižením či bez postižení, s problémovým chováním či bez problémového chování má právo se vzdělávat v jedné třídě pospolu mezi ostatními spolužáky. Úkolem učitele je pak, aby koncipoval výuku tak, aby byla co nejvíce přijatelná každému žákovi. Takový vztah mezi učitelem a žákem dobře vystihuje Jan Amos Komenský svými slovy: „*jací se děti rodí, to v moci žádného není; ale aby dobrým vedením na dobré vyšli to v moci naší jest*.“³⁵ Poukazuje tak na to, že každé dítě – žák je vzdělavatelný, jen se mu musí dostat dostatečné péče, kterou mu umí vyučující poskytnout.

Myšlenka inkluze však není novodobým fenoménem. Zrod inkluzivního vzdělávání má již kořeny ve 40. letech 20. století, konkrétně v roce 1948, kdy mezinárodní organizace OSN vydala *Všeobecnou deklaraci lidských práv*, kde se zmiňuje, že každý má právo na bezplatné základní vzdělávání. Všem má být zajištěn rovný přístup dle vlastních schopností. Následně se objevují další dokumenty, které naznačují cestu k inkluzivnímu vzdělávání. Vaňurová ve svém příspěvku *Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání* uvádí další dokumenty, a to Úmluvu OSN z roku 1989 o právech dítěte přijatou v New Yorku a dále Světovou deklaraci vzdělávání pro všechny z roku 1990, jejíž analýza ukázala, že až

³² KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. s. 28.

³³ KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016.

³⁴ LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010.

³⁵ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika [česká] to jest Umění umělého vyučování ...*. Praha: I. L. Kober, 1937. s. 72.

100 mil. dětí nemá přístup k základnímu vzdělávání.³⁶ To jsou však dokumenty, jejichž cílem je zajistit rovný přístup ke vzdělávání všech dětí, nemluví se však ještě o samotném inkluzivním vzdělávání, tedy o snaze začlenit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu základního vzdělávání. Vaňurová uvádí, že: „*Právo na inkluzivní vzdělávání bylo poprvé jasně formulováno v Prohlášení ze Salamanky a Akčním rámci pro speciální vzdělávání v roce 1994.*“³⁷

Prohlášení ze Salamanky bylo publikováno organizací UNESCO v roce 1994. Toto prohlášení vzniká v návaznosti na *Mezinárodní deklaraci lidských práv* z roku 1948, kterou vydala organizace OSN. Prohlubuje myšlenku o jednotném přístupu ke vzdělávání všech bez rozdílu. *Prohlášení ze Salamanky* si klade za cíl zajistit vzdělávání dětí i dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě toho byl vytvořen *Akční rámec*, který je doporučením pro jednotlivé vlády a příslušné organizace. Jedná se o doporučení jak začlenit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu základního vzdělávání. V *Akčním rámci* se můžeme dočíst, že integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se nejlépe dosahuje v rámci inkluze.³⁸ Autoři však nezapomínají dodat, že pro úspěšnost inkluze je zapotřebí spolupráce vrstevníků, rodičů, rodin a dobrovolníků. Zdůrazňují důležitost vedení škol k otevřenosti inkluzivního vzdělání, podstatná je také připravenost pedagogických pracovníků i finanční zajištění pro samotnou možnost inkluzivního vzdělávání. V dokumentu se také zmiňuje, že dítě s postižením by mělo navštěvovat svou spádovou školu. Ve výjimečném případě, kdy by žák navštěvoval speciální školu, by měl mít možnost alespoň částečně docházet do běžné školy. Takový kontakt s běžnou školou by mu měl být zabezpečen a tím ho podpořit alespoň k částečnému začlenění. V *Akčním rámci* se dále uvádí, že hlavně v rozvojových zemích se ukazuje, jak mohou být náklady na speciální školu neefektivní, neboť jsou výhodné snad jen pro žáky, kteří žijí ve městě. V systému, kde se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zařazují do speciálních škol, se žákům, zejména žijícím na venkově, nedostává vůbec žádného vzdělání. Prospěch

³⁶ VAŇUROVÁ, Helena. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání. In *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. = Education of Pupils with Special Educational Needs III.* Brno: Paido, 2009.

³⁷ VAŇUROVÁ, Helena. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání. In *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. = Education of Pupils with Special Educational Needs III.* Brno: Paido, 2009. s. 55.

³⁸ *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.online. Salamanka, Spain: UNESCO, 1994. ED-94/WS/18 dostupné na: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>>. [citováno 2022-05-06].

z takového vzdělání pak má jen malé množství studentů. Proto *Akční rámec* podává metodiku, jakou cestou mohou jednotlivé země zařadit inkluzivní vzdělávání do praxe. Tento dokument apeluje na to, aby všichni žáci měli jednotný přístup ke vzdělávání, kdy je důležitá individualita jedince. *Akční rámec* také apeluje na to, aby i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami byli připraveni do běžného pracovního světa.³⁹

Doposud bylo zmíněno, jak vzniká a jak se charakterizuje inkluze v základních dokumentech z pohledu mezinárodního společenství. My se však nyní zaměříme především na inkluzi v pojetí České republiky. V České republice se inkluze začala plně rozvíjet od roku 2004. Od tohoto roku školský zákon umožňuje vzdělávání žáků s hendikepem v hlavním proudu základního vzdělávání, a to díky poskytnutí možnosti užívat při vzdělávání speciální učebnice, speciálně didaktické a kompenzační pomůcky, které může škola poskytnout. Uváží-li školské poradenské zařízení, může být žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami zřízena funkce asistenta pedagoga. Od 1. 9. 2015 jsou ve školském zákoně více rozvinutá podpůrná opatření, která jsou kategorizována do pěti stupňů podpory. Také se proměňuje terminologie o tom, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Zatímco na začátku v roce 2004 byl tento pojem definován tak, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním⁴⁰, v roce 2016 už je to žák, který potřebuje při vzdělávání poskytnutí podpůrných opatření odpovídajících zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí, nebo jiným životním podmínkám.⁴¹ Ač se to může zdát jako minimální slovní rozdíl, můžeme vnímat v těchto dvou definicích odlišné vyznění. Novější znění umožňuje pojmout širší spektrum těch, kteří potřebují specifickou pomoc. Zatímco v prvním případě se cílí především na zdravotní a sociální znevýhodnění, ve znění druhém zahrnuje i širší spektrum těch, kteří tuto pomoc potřebují.

Shrneme-li tak význam inkluze, mohli bychom říci, že inkluze přinesla možnost, aby se žáci vzdělávali společně bez ohledu na to, zda potřebují či nepotřebují specifickou podporu. Toto společné vzdělávání je založeno na principu jinakosti, kdy se jinakost

³⁹ *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.online.Salamanka, Spain: UNESCO, 1994. ED-94/WS/18 dostupné na: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>>. [citováno 2022-05-06].

⁴⁰ ČESKO. §16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – znění od 10.11.2004 In *beck-online*. online. Dostupné na: <<https://app.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mrqga2f6njwgewta>>. [citováno 2021-10-25].

⁴¹ ČESKO. §16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – znění od 1.9.2016 In *beck-online*. online. Dostupné na: <<https://app.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mrqga2f6njwgewtgny>>. [citováno 2021-10-25].

projevuje v různorodosti nejen žáků ve třídách, ale i pestrostí výuky v dané vyučovací hodině. Tato pestrost vychází právě z principu jinakosti žáků, kteří potřebují jiný způsob výuky, než ta, která byla doposud na základní škole koncipovaná. Těmto žákům se má škola maximálně přizpůsobit.

Jinakost se stala důležitou součástí vzdělávání, která se ukazuje ve dvou rovinách. Nejprve jinakost můžeme vidět ve vztahu učitel – žák. Učitel bere na zřetel individuální potřebu každého žáka a snaží se mu co nejvíce přiblížit. Ostatně tento fenomén je základní podstatou výchovy, o kterém jsme již pojednali v pojmu *paideia*.

V druhé rovině pak vidíme jinakost mezi žáky navzájem. Ovšem do jaké míry tuto různorodost vnímají samotní žáci? Jak se s jinakostí vyrovnávají? Jak vnímají žáci situaci, kdy někdo z žáků potřebuje asistenta pedagoga či odlišný studijní plán? Lze vůbec poskytnout všem žákům individuální přístup ke vzdělání tak, aby se nikdo ve třídě necítil, že nestíhá nebo se naopak ve výuce nudí? Setkání s jinakostí je nepochybně velkou zkušeností i pro žáka samotného.

Abychom mohli plně rozvinout tyto otázky, považuji za vhodné si nejprve říci, jak rozumět pojmu vnímání. Tedy co je ono vnímání, díky kterému můžeme zaznamenat existenci jiného? Následně si také položíme otázku, kdo je jiný? Jedná se skutečně o druhého, o spolužáka, který sedí vedle mě, nebo se jinakost projevuje pouze v mém nitru? A jestliže se s jinakostí setkáváme ve třídě, nemá právě tento fenomén vliv na kvalitní vzdělávání pro všechny? Není právě onen fenomén jinakosti klíčovou proměnnou pro spokojenost žáků ve třídě? To jsou otázky, které budeme rozvíjet v následujících kapitolách.

3. Fenomén *vnímání* z pohledu Edmunda Husserla a jeho žáka Maurice Merleau- Pontyho

3.1 Postavení *Já* ke *světu*

Už to, že si připustíme, že vnímáme, je znakem oddělenosti Já od světa. Neboť Já vnímá něco a tudíž to něco je odlišné od Já. Podle toho, jak se Já orientuje ve světě, tak si svět vysvětluje. Edmund Husserl uvádí, že vše co zakoušíme je zde a tady. Abychom došli k jasnému nazírání, je zapotřebí pozornost. Ale i když zaměříme pozornost, je nazírání částečné a nedokonalé. Je zde mlhavý horizont, který nelze plně určit.

To, na co nazíráme – zde jsou, má dva nekonečné časové horizonty: minulost a budoucnost. Přičemž mohu zaměřovat pohledy tam či onam.⁴² Husserl uvádí, že to, na co nazíráme: „*Je pro mě stále ‚zde‘ a já sám jsem jeho členem.*“⁴³ Jsme si vědomi bezprostředního nahlížení a vztahujeme se k němu. Nejen, že se k tomuto světu vztahujeme a vytváříme tzv. teoretizující vědomí, které se projevuje tím, že o nazíraném vyvozujeme úsudky, porovnáváme, zkoumáme, ale zároveň však v tomto světě jsme i my. Takový stav, kdy jsem si vědom spontánního uchopení, které je bezprostředně jsoucí, nazývá Husserl karteziánským pojmem *cogito*. Jedná se o stav, kdy je Já vztaženo do světa, který popisuje. Můžeme zpochybnit jev, který se nám dává (např. hrnek), ale nelze zpochybnit prožitek vidění toho, co se nám dává (např. vjem hrníčku). Právě ono Já nám umožňuje svobodně rozmýšlet o věcech kolem nás.

Právě vzhledem k takovému svobodnému rozmýšlení o věcech kolem nás francouzský filosof Maurice Merleau-Ponty poukazuje na situaci, kdy samotné definování vnímání může být obtížné, neboť vnímání si uvědomujeme skrze to, co vnímáme. Jak uvádí Merleau-Ponty: „*A protože vnímané je zjevně přístupné pouze skrze vnímání, nerozumíme nakonec ani vnímání, ani vnímanému. Jsme zajati ve světě a nedaří se nám vyvázat se z něj a dospět k vědomí světa.*“⁴⁴

Husserl píše o teoretizujícím vědomí, jehož cílem je zkoumat a vytvářet úsudky o světě. Stejně tak zkoumáme-li vnímání, nemáme k vědomí plný přístup, abychom jej dokázali plně uchopit. Vnímání je často spojované s počítkem. Jak si ještě později ukážeme,

⁴² HUSSERL, Edmund. *Ideje k čistě fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: OIKOYMENH, 2019.

⁴³ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čistě fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: OIKOYMENH, 2019. s. 63.

⁴⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2013. Knihovna novověké tradice a současnosti; sv. 81. ISBN 978-80-7298-485-5. s. 31.

takové spojení podle Merleau-Pontyho je přinejmenším zavádějící. Merleau-Ponty říká, že: „*Takzvaná evidence počítka se nezakládá na svědectví vědomí, nýbrž na předsudku světa.*“⁴⁵

Subjekt je tedy součástí objektu, přírody. Subjekt na základě toho, jakým způsobem se vztahuje ke světu, vytváří úsudky a popisné premisy o světě. Vztah ke světu umožňuje prožívat svět a právě tyto prožitky popisujeme. Ovšem pokud žijeme v tomto horizontu, zůstává dle Husserla přirozený svět stranou. Husserl tak uvádí, že přirozený svět zůstává: „*pozadím pro mé aktové vědomí, ale nikoli horizontem, do kterého se vřazuje aritmetický svět.*“⁴⁶

K tomu, abychom mohli dojít k přirozenému světu, je zapotřebí odmítnout naše předsudky, mínění, zdání o věcech, které jsou bezprostředně jsoucí. Neboť každý z nás chápe ono nazírané, které je všem společné, různým způsobem. Právě proto, že každý z nás chápe a reflektuje zde jsoucí, do kterého jsme všichni vrženi a který uchopujeme jako svůj protějšek v jedné časoprostorové skutečnosti, tak z toho vyplývá, že až za tímto naším nahlížením je přirozený svět, který je nám všem původní.

Nejde o to zpochybnit nebo vytvořit antitezi k danému stavu poznání, neměníme nic na svém přesvědčení, pouze naše mínění dáme „do závorek“, čímž prakticky jen „*rušíme její působnost.*“⁴⁷ Tato změna myšlení je součástí naší dokonalé svobody. Husserl tak vysvětluje transcendentální epoché, kdy jde o zdržení se soudů a úsudků pomocí uzávorkování. Cílem je poznat čistý fenomén takový, jaký je. Bez předsudků a subjektivních toků. Snahou je vidět fenomén, který není založen na zkušenosti.⁴⁸

3.2 Vnímání a počitek

Vstupními kanály pro vnímání jsou počítka, které dle Husserla sami o sobě jev nezpracovávají, ale bez kterých by nic nemohlo být vnímáno. Merleau-Ponty se k počítkům vyjadřuje velmi opatrně. Uvádí, že samotný pojem je zavádějící a vede nás na scestí. Uvádí, že slovo či pojem odkazují na nejjednodušší počítka, kterým bychom měli porozumět. Ovšem samotné počítka jsou nevyslovitelnými impresemi. Dle Merleau-Pontyho je tedy iluzí říkat, že něčemu rozumíme.⁴⁹

⁴⁵ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013. s. 31.

⁴⁶ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: OIKOYMENH, 2019. s. 64.

⁴⁷ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: OIKOYMENH, 2019. s. 67.

⁴⁸ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: OIKOYMENH, 2019.

⁴⁹ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013.

Dle Merleau-Pontyho je počitek úzce spjat s obrysy, které se ukazují na pozadí. Počitek, chceme-li perceptivní fenomén, je založen na vyvstávání ze skrytosti do neskrytosti. Oko vždy vidí určitý bod celku. Z toho vyplývá, že perceptivní fenomén neobsahuje celek, ale pouze část, což je to, co vidí. Merleau-Ponty se odkazuje na Gestalttheorii, která uvádí, že: „*figura na pozadí je tou nejjednodušší smyslovou daností, jakou můžeme mít.*“.⁵⁰ Z této teze vyplývá, že každý počitek počítuje to, co vychází z pozadí. Dle Merleau-Pontyho: „*Čistý počitek bude prožitek blíže neurčeného, okamžitého a bodového ,nárazu‘.*“.⁵¹

Už to, že můžeme říct, že vidíme jen určitou část, znamená, že existuje celek, který ovšem počitek nezachycuje, ale víme, že je. Kvalita, na kterou se díváme, má tedy zároveň nějaký specifický smysl. Ohlašuje něco, co samo v sobě nemá, přesto o ní máme informaci, která plní poznávací funkci. Merleau-Ponty uvádí příklad na červené barvě, kdy říká, že: „*červená není jen touto teplou barvou, již zakouším, prožívám a v níž se ztrácím, ale že ohlašuje ještě něco jiného, aniž by to v sobě obsahovala, že plní poznávací funkci a že její části dohromady vytvářejí celek, do něhož každá z nich vstupuje, aniž by opustila své místo.*“.⁵²

To co zachycujeme počtkem, dle Merleau-Pontyho chápeme ve dvou úrovních. Zaprvé jde o objektivní předmět, ale zároveň jde i o status subjektivní zkušenosti.⁵³ Čili subjektivní zkušenost je chápána jako to, co zachycují smyslové počitky v čisté impresi. Jedná se o obraz, který se nám dává. Merleau-Ponty uvádí, že na to, abychom zachytili čistou impresi, nestačí vidět barvu či slyšet tón. Říká, že nejde o počitek, ale o smysly, které pociťují barvu, tón apod. Tedy jde o nějaké pociťování.⁵⁴ Jedná se o děj, který jen těžko oddělíme od čisté imprese. Toto pociťování vychází z vnímané věci, nikoliv z našeho vědomí.

Právě ono „pociťování“, které se postará o to, abychom si uvědomili, co nám smyslové počitky vysílají z objektivního světa, Husserl chápe pod pojmem „*intencionální prožitek*“. Dle Edmunda Husserla je „*intencionální prožitek*“ to, co uvádí do pohybu vnímání. Bez tohoto intencionálního prožitku bychom nevěděli, že něco například vidíme či slyšíme. Tedy vjem, ať už senzitivní, když vidíme hrníček, nebo sluchový, když slyšíme tón, či hmatový, když pociťujeme dotek hrníčku v ruce, se stává látkou vědomí. Aby mohl být

⁵⁰ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013. s. 30.

⁵¹ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013. s. 29.

⁵² MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013. s. 41.

⁵³ ČAPEK, Jakub. *Maurice Merleau-Ponty: myslet podle vnímání*. Praha: Filosofia, 2012.

⁵⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013.

vjem pochopen a my tak mohli vnímat tvar hrníčku, melodii tónu či strukturu kmene stromu probíhají intence, které stojí mezi smyslovým vjemem a vědomím. To je právě onen „*intencionální prožitek*“.⁵⁵

Z toho, co jsme naznačili v předchozích řádcích, vyplývá, že prožitek jako takový, který se vztahuje k mému vědomí je tvořen „*intencionálními prožitky*“. „*Intencionální prožitek*“ nechává předmět jevit. Počítům „*intencionální prožitek*“ chybí, ale dává jim látku. Právě díky „*intencionálním prožitkům*“ zachycujeme a uvědomujeme si naše počítky.⁵⁶ Jedná se o to, že předmět necháváme jevit tak, jak je, přičemž až „*intencionální prožitek*“ dává vědomí informaci. Tj., sám o sobě se „*intencionální prožitek*“ nejeví, ale vyvstává až s jeveným předmětem. Stává se tak myšlením myšleného.⁵⁷

Uvedli jsme si, jak probíhá příjem informací z objektového světa do subjektu. Ovšem stále není vysvětlena otázka, co je ono pravé vnímání, neboť odmítneme-li fakt, že vnímání je soubor aktuálních stavů impresí, které vychází z počítků, zůstává pak otázkou, co vnímání vlastně je. Dle Merleau-Pontyho ani vzpomínku samu nemůžeme považovat za vnímání. Vzpomínání je totiž návrat ke zkušenostem, které jsou jakoby znovu prožívány na svém místě a čase. Oproti tomu vnímat dle Merleau-Pontyho: „*znamená vidět, jak z určité konstelace daností vytryskne imanentní smysl, bez něhož žádné odvolání na vzpomínky není možné*.“⁵⁸

3.3 Vnímání a tělo

Kromě počítků může být zdrojem vnímání i vlastní tělo. Díky němu můžeme vnímat, co je nahoře, dole, vlevo, vpravo, uvědomujeme si vzdálenost, tj. jak jsme vzdáleni od jevících se fenoménů. Tím, jak se tělo pohybuje, mění se i jevy věcí. Bez pohybu těla by změna fenoménu nemohla nastat. Jedná se o vztah mezi naším tělem, který je vždy „zde“ a jevícím se fenoménem, který je „tam“.⁵⁹ Husserl vyzdvihuje důležitost tělesnosti, neboť

⁵⁵ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: OIKOYMENH, 2019.

⁵⁶ NOVÁK, Matěj. *Vnímání v Husserlově statické a genetické fenomenologii*. On-line. Reflexe: Filosofický časopis. Praha: OIKOYMENH. 2007, No 33. Dostupné na: <https://www.reflexe.cz/Reflexe_33/Vnimani_v_Husserlove_staticke_a_geneticke_fenomenologii.html>. [cit 2023 – 07 – 17].

⁵⁷ NOVOTNÝ, Karel. *O povaze jevů: úvod do současné fenomenologie ve Francii*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010.

⁵⁸ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013. s. 51.

⁵⁹ NOVÁK, Matěj. *Vnímání v Husserlově statické a genetické fenomenologii*. On-line. Reflexe: Filosofický časopis. Praha: OIKOYMENH. 2007, No 33. Dostupné na: <https://www.reflexe.cz/Reflexe_33/Vnimani_v_Husserlove_staticke_a_geneticke_fenomenologii.html>. [cit 2023 – 07 – 17].

pokud je vjem skutečný, pak je vnímaný fenomén skutečně dán tělesně. Uvádí, že: „*Vnímání, bráno pouze jako vědomí, s odhlédnutím od těla a tělesných orgánů, se přitom jeví jako něco, co je o sobě bez podstaty, jako prázdné hledění prázdného ‚Já‘ na objekt sám, hledění, které se objektu pozoruhodným způsobem dotýká.*“.⁶⁰ Vyzdvihuje tak důležitost tělesnosti, bez které by skutečné vnímání nemohlo být. Neboť právě tělesnost umožňuje proces vnímání, které se odehrává ve vědomí.

Husserl rozděluje dva typy aktů resp. vjemů. Prvním typem jsou *imanentně zaměřené akty* nebo také imanentně vztažené intencionální prožitky.⁶¹ Jedná se o akty, které probíhají uvnitř. Jde o tzv. vnitřní vjem. Znamená to tedy, že objekt není někde vně, ale je skrýván uvnitř vnímání. Objekt se od vnímání může oddělit pouze abstraktně. Jedná se například o prožitky vzpomínek nebo o živé přesvědčení. Druhým typem aktu jsou *transcendentně zaměřené* akty. Jsou to akty či prožitky jiných Já. Ukazují se nám na materiálních věcech a všeobecně se nachází vně.⁶²

Merleau-Ponty nerozděluje přísně tělo na subjekt a objekt. Uvádí, že tělo má jak subjektivní, tak objektivní část. Tělo má ontologicky svébytné pole a v průběhu vnímání vystupuje z této subjekt-objektové duality a vystupuje na subjekt-objektové společné půdě. Vše, co vnímáme tělesně, je tělem uchopováno svým vlastním způsobem. Předmět, který je uchopován se nám ukazuje v závislosti na celkové rovnováze těla.⁶³ Tělo se tak zároveň stává tím, které omezuje skutečné uchopení předmětu jako takového. Bez těla bychom však neměli možnost objekt poznat a tak se tělo stává nástrojem pro vnímání.

Tělo Merleau-Ponty nechápe jako jeho jednotlivé části, ale rozumí mu jako celku. Tělo má simultánní charakter, který se vyznačuje právě tím, že má schopnost dělat několik operací najednou a zároveň se chápe jako jeden celek. Jedním z mnoha příkladů, který Merleau-Ponty uvádí, jsou fantómové končetiny. Jedná se o situaci, kdy například po amputaci končetiny tělo nevnímá, že část nohy nebo ruky chybí, a počítá s touto končetinou i nadále, jako kdyby byla. Právě zbylá nervová zakončení dávají impuls, abychom i nadále používali končetinu, která ve skutečnosti chybí. Na tomto příkladu se ukazuje, jak setrvává doposud platné tělesné schéma, které se již změnilo. Tělo chce stále používat i chybějící

⁶⁰ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čistě fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: OIKOYMENH, 2019. s. 82.

⁶¹ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čistě fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: OIKOYMENH, 2019.

⁶² HUSSERL, Edmund. *Ideje k čistě fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: OIKOYMENH, 2019.

⁶³ HALÁK, Jan. *Merleau-Pontyho pojetí těla jako pole struktury a jeho ontologický význam*. online. Filosofický časopis. Praha: Česká akademie věd. duben 2015, roč. 63. ISSN 0015-1831. Dostupné na: <<https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:fef54016-ba75-47ed-b4de-6bd0e57561a8?article=uuid:820c0099-a784-4d5b-8551-91ba593eac8b>>. [cit 2023 – 07 – 13].

část. Postupem času, na základě možného vnímání a uchopování věcí, dochází k nové rovnováze tělesného schématu. Merleau-Ponty říká, že „*Tělo je nositelem bytí ke světu.*“.⁶⁴ Tělo žije v rozvrhu světa, ve kterém splývá. V tom, jak živé tělo působí na onen svět, nacházíme jistotu, že tělesné živé tělo je neporušené. V případě, že zjistíme, že tělo na některé části rozvrhu světa nepůsobí, teprve až tehdy si uvědomujeme, že nějaká část živého těla chybí. Vnější svět odhaluje tento tělesný nedostatek. To ale znamená, že věci, které uchopujeme, jsou vnímány stejně jako živé tělo. Takové vztahování ke světu Merleau-Ponty uvádí slovy: „*Pokud je totiž pravda, že mám vědomí o svém těle prostřednictvím světa, že mé tělo je uprostřed světa nepovšimnutým prvkem, k němuž všechny předměty převracejí svou tvář, je z téhož důvodu pravda, že mé tělo je osou světa. Vím, že předměty mají více stránek, díky tomu, že bych je mohl obejít a v tomto smyslu platí, že mám vědomí o světě prostřednictvím svého těla.*“.⁶⁵

Z toho, co jsme popsali je zřejmé, že to jak uchopujeme a jaké informace získáváme z objektivního světa, záleží na celkové rovnováze tělesného schématu. Tělesné schéma je jakási vnitřní soudržnost, simultaneita, při které jsou části organizovány jako jeden celek. Umožňuje smyslovou rozmanitost, která pochází z již apriorních dovedností.⁶⁶ Proto také Merleau-Ponty uvádí, že „duše“ se nachází v celém živém organismu. Není uzavřena pouze v nějaké části. Z čehož vyplývá, že i objektivní a subjektivní tělo se nachází v celém živém těle a nikoliv v nějaké části. Pokud bychom chtěli chápat tělo jako jsoucnou, museli bychom vytvořit pozadí našeho jednání. Nemohli bychom k němu přistupovat jako vnímající v aktuální pozici a pohybu, ale museli bychom chápat tělo jako jednotlivinu vzhledem k ostatním objektům.⁶⁷

Merleau-Ponty zmiňuje Bergsona, který říká, že tělo je jednotou vnímání a konání (pohybu).⁶⁸ Doposud jsme si ukázali, jak se tělo vztahuje ke světu. K tomuto vztahování je však neopomenutelnou součástí tělesný pohyb. Ten nám nabízí určitý přístup ke světu, který je možná ještě původnější než se nám jeví. Původnost se může ukazovat právě v pohybu,

⁶⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013. s. 117.

⁶⁵ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013. s. 118.

⁶⁶ Čapek Jakub. *Mít tělo a být tělem*. On-line. *Fenomenologie tělesnosti*. Vyd. 1. Praha: Filosofía, 2011. s. 99 – 114. ISBN 978-80-7007-350-6. dostupné na: <<https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:db1e66d2-dd83-4986-a438-4ea0594b4bc9?article=uuid:9b3744fa-9661-4b57-9370-924b85ec2f3b>> [citováno 2023-07-13].

⁶⁷ HALÁK, Jan. *Merleau-Pontyho pojetí těla jako pole struktury a jeho ontologický význam*. on – line. *Filosofický časopis*. Praha: Česká akademie věd. duben 2015, roč. 63. ISSN 0015-1831. Dostupné na: <<https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:fef54016-ba75-47ed-b4de-6bd0e57561a8?article=uuid:820c0099-a784-4d5b-8551-91ba593eac8b>>. [cit 2023 – 07 – 13].

⁶⁸ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013.

kdy vědomě nepřemýšlíme jak pohyb vykonat, ale tělo ví samo. Například při chůzi po schodech nepřemýšlíme jak zvednout nohu, ale tělo si s touto situací poradí. Zdá se, že tělesná orientace je založena na původní představě prostoru a pohybu. Český filosof Jakub Čapek uvádí, že: „*Existuje tedy jistá schopnost těla, jež je zároveň věděním a již Merleau-Ponty nepřisuzuje vědomí, nýbrž právě tělu.*“.⁶⁹

Dle Merleau-Pontyho je pohyb důležitější než klid. Bez pohybu bychom nevnímali. Pohybující se, simultánní tělo se stává tím, co uvádí do procesu samotné vnímání. Pohyb nám umožňuje nahlížet na jevící se předměty z různých perspektiv, díky čemuž se nám v každé situaci jeví vnímaný předmět jinak a současně i my k vnímané věci zaujímáme určitý postoj. Kdyby nebylo pohybu, nemohli bychom vnímat. Stejně tak, kdyby nebylo našeho tělesného schématu, který se nějakým způsobem vztahuje ke světu, neměli bychom, žádný vstupní impuls pro vnímání.⁷⁰

Mezi Edmundem Husserlem a Maurice Merleau-Pontym shledáváme společnou myšlenku v porozumění těla, které nelze nikdy vidět v celku, nýbrž pouze jejich část. Tělo nelze vidět jako jiné předměty. Nelze se k němu vztáhnout jak perцепčně, tak hapticky v celkovosti, ale pouze k její části.⁷¹ Tělo se stává jedním z klíčových faktorů pro vnímání. Umožňuje nám zpřístupnit vnější rozvrh světa, které je tělu již dáno apriorně. Z tohoto pohledu bychom mohli říci, že tělo je organismus, který funguje samovolně. Díky tělu se orientujeme ve světě a svět nám dává informaci o těle. Vše co vnímáme, vnímáme v celkovosti, a to i přes to, že nemáme možnost vidět celé tělo najednou. Celkovost jsme schopni vnímat díky tomu, že samotné tělo je simultánně založené.

3.4 Vjem jako takový, v pravém světě

Uvedli jsme si, jak vstupujeme do světa. Zjistili jsme, že počítky jsou látkou pro vnímání, ale sami nic nevnímají. Vyvstává otázka, kdo nebo co je ono vnímání? Stejně jako tělo má velké možnosti a dává nám informace o vnějším světě, tak zároveň vnější svět dává informaci o našem tělu, ale opět vyvstává otázka, co je ono vnímání?

⁶⁹ Čapek Jakub. *Mít tělo a být tělem*. On-line. Fenomenologie tělesnosti. Vyd. 1. Praha: Filosofie, 2011. s. 99 – 114. ISBN 978-80-7007-350-6. dostupné na: <<https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:db1e66d2-dd83-4986-a438-4ea0594b4bc9?article=uuid:9b3744fa-9661-4b57-9370-924b85ec2f3b>> [citováno 2023-07-13].

⁷⁰ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013.

⁷¹ CARMAN. Taylor. *The Body in Husserl and Merleau-Ponty*. Online. Philosophical Topics. University of Arkansas Press, 1999, vol. 27, no. 2, pp. 205–226. JSTOR. Dostupné na: <<https://www.jstor.org/stable/43154321>>. [citováno 2023-08-10].

Merleau-Ponty uvažuje nad tím, že vnímání je spojeno s rozumovou strukturou, která se projevuje ve formě pozornosti. Pozornost vynáší na světlo, objasňuje předmět. Zaujímá odstup od toho, co se nám jeví. Vytváří nové členění, kdy z neurčitého se stává určité. Hledá nové tvary, dochází k procesu poznávání. Merleau-Ponty říká, že: „*Předmět uvádí pozornost do pohybu.*“.⁷² Pozornost má jistou úlohu pro vnímání, je také jakousi látkou pro vnímání, ovšem není vnímáním samým.

Další úlohou pro vnímání může být úsudek. Merleau-Ponty uvádí, že oproti pozornosti, která je přinejmenším určitým způsobem zakořeněna ve vědomí, úsudek vzniká v případě, že se snažíme vysvětlit stav něčeho, co nelze zachytit impresí, nebo možná co impresi přesahuje. Stává se tak logickou aktivitou, která vyvozuje závěr z toho, co přesahuje impresi a co může vyvstávat právě z pozornosti. Dle Merleau-Pontyho úsudek nahrazuje počitek, aby byl možný vjem.⁷³

Na základě tezí, které jsme uvedli v předchozích řádcích i kapitolách, můžeme najít u Husserla jisté vysvětlení o podstatě vnímání. Vnímání je dle Husserla v neustálém toku, je v pohybu a stále se mění. V neustálém toku je i vědomí samo. To, co bylo nyní vnímané, se rázem mění na jiné. To co bylo nyní, je již minulé. Stejně tak se obnovuje vědomí, které uchopuje nespočet vjemů, aby dávalo celému vnímání smysl. Sjednocuje vzpomínku s aktuálním vjemem a vytváří tak smysluplnost vnímaného navzdory neustálým změnám vnímání.⁷⁴

Dále Husserl píše, že vnímání samo je za každých okolností transcendentální. Uveďme to na příkladu barvy. Barva jako taková není reálním momentem vědomí. Barva jako taková nevychází ze jsoucna, ale zjevuje se. Mění se a ukazuje nespočetné množství *odstínění* barvy. Stále se zjevuje jiným způsobem. Barva tedy nenáleží danému jsoucnu, ale jeví se v neustále se měnící danosti.⁷⁵

O transcendentálnosti vnímání lze najít shodu i s Merleau-Pontym, který uvádí, že vjem je původnější než impresi, kterou zachycujeme skrze počitek. Není to ani následný úsudek či reflexe toho, co vnímáme. Vnímání se stává paprskem poznání toho, co je pravé, pravdivé a původní. Je tak úzce spojeno s pozorností, která hledá nové celky. Pozornost je uchopována vnitřní, autentickou reflexí.⁷⁶

⁷² MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013. s. 60.

⁷³ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013.

⁷⁴ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: OIKOYMENH, 2019.

⁷⁵ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: OIKOYMENH, 2019.

⁷⁶ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013.

Jak jsme již řekli, tak vnímání je původní fenomén, který se nám dává jako celek. Stává se pozadím, z kterého akty vystupují. Nejedná se o rozumovou činnost, neboť, jak uvádí Merleau-Ponty, pokud se na svět podíváme vzhůru nohama, nic v něm nepoznáme. Vjem nám ukazuje celkovost, jednotu, kterou až poté rozum zpracuje a dává viděnému řád. Tento řád se vyznačuje tím, že viděný obraz označujeme v pojmech. Pojmy jsou však nepřesné, neboť to co se před námi dává, je nevyslovitelnou impresí a jen těžko můžeme tvrdit, že něčemu rozumíme.⁷⁷ Merleau-Ponty uvádí, že vnímání je: „*znovu-vytvoření či znovu-konstituování světa v každém okamžiku*“.⁷⁸ K vnímanému fenoménu tedy přistupujeme tak, že: „*Mám-li rozpoznat strom jako strom, je třeba, aby – někde pod tímto naučeným významem - okamžité uspořádání smyslové podívané znovu, jako v první den stvoření rostlinného světa, začalo vykreslovat individuální myšlenku tohoto stromu. Takový by byl přirozený úsudek, který ještě nemůže znát své důvody, neboť je vytváří*“.⁷⁹ Ke znovukonstituování světa, o kterém píše Merleau-Ponty, lze dojít pomocí husserlovské metody uzávorkování, která je také jedním z klíčových vlastností pro vnímání.

Husserl je přesvědčen, že díky transcendentálnímu epoché neboli uzávorkování můžeme dojít k pravému poznání. Jedná se o metodu, která je pro fenomenologii klíčová, neboť cílem fenomenologie je návrat k věcem samým. Proto mají být věci pečlivě zkoumány, aby se nám ukázali v jejich čisté podobě. Tedy to, co vnímáme, musí být podrobena *epoché*. „*Epoché*“ můžeme přeložit jako uzávorkování. Znamená to, že vše co vnímáme, musíme uzávorkovat a vyjmout z platnosti. Tento průběh „uzávorkování“ je vědomým procesem, kdy postupně „zapomeneme“ vše: vlastní pocit z vnímaného - průběh (noesis) veškerých myšlenek (cogitationes), které se k jevu vztahují – nomea, jakožto i objekt ke kterému se vztahujeme. Tímto komplexním uzávorkováním nerušíme jejich platnost. Pouze od veškerého přesvědčení, které jsme doposud měli, poodstoupíme. Už tímto poodstoupením se nám budou „věci“ měnit a ukazovat se tak, jak jsou. Český filosof Miroslav Pauza tak říká že: „*bytí světa se ukáže jako to, co je nakonec garantováno pouze ,elementární vírou ve svět*“.⁸⁰ Skutečnosti, které byly doposud pro nás platné se po *epoché* stávají pouze jakousi naší vírou či něčím neurčitým.

⁷⁷ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013.

⁷⁸ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013. s. 260.

⁷⁹ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013. s. 75.

⁸⁰ PAUZA, Miroslav. *Fenomenologie a ontologie*. On-line. Brněnské přednášky. III. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 40-54. ISBN 8021024798. dostupné na: <https://digilib.phil.muni.cz/_flysystem/fedora/pdf/127785.pdf> s. 50 >. [citováno 2023-07-18]. s. 50.

Fenomenologická redukce je dalším z kroků této metody. Tento krok je již určitým způsobem obsažen v prvním kroku *epoché*. Cílem je, aby subjekt, ten který vnímá, stál ve své transcendentální čistotě, neboť on sám se v celém procesu jen stěží ztratí, protože uchopuje „věci samé“. Je potřeba, abychom také redukovali intencionalitu vědomí. Husserl chápe pod pojmem *intencionalita vědomí* děj, kdy dochází k namíření něčeho na něco. Tato *intencionalita vědomí* je podstatnou součástí pro poznávání.

Po uplatnění této celé metody přichází fenomenologie. Věci se nám jeví tak, jak jsou. Stávají se „*fenomény*“. Jedině tak máme možnost vidět podstatu a dojít k čistým obecninám. Tedy pod touto fenomenologickou metodou „transcendentálního epoché“ můžeme nahlédnout i do čistého vnímání.⁸¹ Zjistíme, že vnímání je transcendentním fenoménem, který se stále mění. Vnímání je jev, který v sobě zahrnuje intencionalitu.

S čím však nemáme vnímání zaměňovat, je akt „zaměření na“. Jde totiž o zvláštní modus aktu, kdy se subjekt zaměřuje na intencionální objekt. Toto zaměření, povšimnutí je závislé na Já. Tento princip patří k podstatě cogito. Husserl uvádí, že „*Tento pohled Já na něco je vždy podle aktu, ve vjemu vnímajícím.*“.⁸² Jedná se o zvláštní modus aktu, kdy se objekt stává povšimnutým a může jej přijmout každé vědomí. Takový předmět není vědomým ale uchopovaným. Teprve až při zpředmětnění se objekt stává *intencionálním objektem*.

3.5 Intencionalita jako nezbytný prvek pro *vnímání*

Edmund Husserl věnuje velkou část pozornosti tomu, jakým způsobem zachycujeme to, co je kolem nás. To jak vnímáme svět, je podle Husserla založeno na intencionalitě. Intencionalita je jakási mentální inexistence, což znamená, že jde o to, co je uvnitř toku cogitationes. V toku cogitationes se nachází intence, které jsou základní strukturou všech psychických aktivit, ke kterým patří například myšlení, emoce, vůle, paměť. Intence se v toku cogitationes projevuje jako základní struktura, která má noeticko-noematickou strukturu.

Tedy z toho, co jsme nastínili, vyplývá, že intencionalita je založena na směřování k cíli, neboť noéze osvětluje noema. Tedy cíl cesty noema je předurčen právě tou cestou,

⁸¹ PAUZA, Miroslav. *Fenomenologie a ontologie*. On-line. Brněnské přednášky. III. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 40-54. ISBN 8021024798. dostupné na: <https://digilib.phil.muni.cz/_flysystem/fedora/pdf/127785.pdf> s. 50 >. [citováno 2023-07-18].

⁸² HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: OIKOYMENH, 2019. s. 77.

kterou Husserl nazývá noéze. Rozumíme-li Husserlovi správně, pak noezi rozumíme právě vše, co se nám dává, obsahy, které se v noezi vytváří. Tyto obsahy jsou tím, co nám umožňuje rozumět celku. Tj. vyjasňuje se nám smysl, kterým si vysvětlujeme svět. Pokud bychom patřičné noeze neměli, potom bychom horizontu celku rozuměli jinak. Noéma, horizont celku, by se nám ukazoval v jiné podobě. Tedy vztáhneme-li tento fenomén na naši problematiku jinakosti, pak zkušenosti, které získáváme při střetávání s druhým, nám postupně mění celkový obraz – náhled na druhého. To, čím je druhý specifický v lévinasovském pojetí, je právě to, že *druhý* je nositelem jiných intencí než *Já*. Tedy jeho rozvrh světa se zakládá na jiných noezích, které vystupují na pozadí noematu.

Noéze jsou dle Husserla: „*specifikum nús v nejširším smyslu slova, který nás ve všech aktuálních formách svého života vede ke cogitaciones a dále k intencionálním prožitkům vůbec, a tak zahrnuje vše (a podstatně jen to), co je eidetickým předpokladem ideje normy.*“.⁸³ Nús znamená dle Husserla *smysl*. Říká nám tím, že noetický moment zahrnuje vše a zároveň všemu dává smysl. V noezích se vyjasňuje rozvrh světa. Rozvrh světa se utváří v intencionalitě. Česká filosofka Anna Hogenová uvádí, že v Husserlovském pojetí k jevu, který se nám dává, již přistupujeme s jistým předporozuměním, které náleží noezi. Noeze se odehrává v intenci v podobě protencí, které jsou nám dány, aniž bychom si je uvědomili a díky níž máme předporozumění k tomu, co se nám dává. Proto, abychom získali čistý fenomén, je zapotřebí, abychom provedli transcendentální epoché.⁸⁴

Shrneme-li si dosavadní poznání o intencionalitě, pak intencionalita se odehrává v následujícím toku: V přítomnosti (urimpresi) se nám dává impresse, kterou uchopujeme v otázce, která spočívá v tázání po tom, co právě vnímáme. Následně se otevírá proces, kdy urimpresse vstoupí do retence, kde dochází k pasivní i aktivní syntéze krytí. Vzniká nám invariant, tedy nacházíme společné znaky jednotlivých věcí s námi právě danou urimpresí. Nalezené invarianty se následně protendují. Husserl pak tento tok intencionality popisuje následujícími slovy: „*Retence není modifikaci, v níž by se impresionální data reálně udržela, jen právě ve změněné formě: nýbrž je intencionalitou, a sice intencionalitou vlastního druhu. Tím, že se vynořuje původní datum, nová fáze, neztrácí se předcházející, nýbrž je „podržována v pojmu“ (tj. právě „retinována“) a díky této retenci je možný pohled zpět na*

⁸³HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: OIKOYMENH, 2019. s. 178.

⁸⁴ HOGENOVÁ, Anna. *Intencionalita a fenomenologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015.

*uplynulé; retence sama není pohledem zpět, který činí uplynulou fází objektem: tím, že mám uplynulou fází v držení, prožívám přítomnou, přibírám ji — díky retenci — a jsem zaměřen na to, co přichází (v protenci).“.*⁸⁵ Protence je předočekávanou budoucností. Jestliže si protenci uvědomíme, vztahujeme ji zpět do urimprese, kdy se nám stává otázkou, která opět projde intencionálním ohonem do protence. Tak vzniká noeze.

Noeze tedy v sobě zahrnuje dvojí variování. Noeze jsou nám dány, aniž bychom si jej mohli uvědomit. Můžeme však k nim dojít skrze transcendentální epoché, kdy se nám noeze ukáže v čisté podobě. Právě v noezích se každý z nás liší. V noezích se nám utváří rozvrh světa, který může být každému dán jinak. Pokud však porozumíme noezím druhých, porozumíme jim samým. Noeze dává jevenému smysl, vystupuje z noematického pozadí. Zatímco noeze se vyznačuje intencionálním prožitkem udílejícím smysl toho, co se mu dává, noéma je souhrnem těchto noematických momentů, udílejících smysl v rozšířeném významu.

Intence znamená zaměření na něco. Jak Husserl uvádí: *„Každý vjem má své intence, které vedou od Ted' k nějakému novému Ted' atd.: intenci do budoucnosti a na druhé straně intenci do minulosti.“.*⁸⁶ Intencionalita spočívá právě v tom, že si všímáme, že budoucnost již v nás nějakým způsobem je, neboť budoucnost se ukazuje v noezích, ve kterých je předem předstanovené noema.

Intencionalita je tak neustálým tokem, retencí a protencí, který se v nás neustále odehrává. Dle Husserla: *„Forma spočívá v tom, že se Ted' konstituuje prostřednictvím impresy a že se na tuto přičleňuje ohon retencí a horizont protencí. Tato zůstávající forma však nese vědomí stálé změny, jež je původní skutečností: vědomí změny impresy v retenci, zatímco je tu neustále znovu impresy, nebo vzhledem k věčné jakosti impresy vědomí změny této věčné jakosti, zatímco se to, co právě ještě bylo vědomé jako ‚ted‘, modifikuje do charakteru ‚pravě byvšího‘.“.*⁸⁷

Vztáhneme-li tento fenomén na naši otázku po vnímání jinakosti, pak z husserlovské noeticko-noematické struktury se nám ukazuje, že každý z nás má svoji vlastní noeticko-noematickou strukturu. Každý z nás má, byť třeba jen mírně ale přece, odlišné intencionální zaměření, které ovlivňuje subjekt-objektový rozvrh světa. Právě tímto rozdílem se každý

⁸⁵ HUSSERL, Edmund. *Přednášky k fenomenologii vnitřního časového vědomí*. Praha: Ježek, 1996. s. 120.

⁸⁶ HUSSERL, Edmund. *Přednášky k fenomenologii vnitřního časového vědomí*. Praha: Ježek, 1996. s. 106.

⁸⁷ HUSSERL, Edmund. *Přednášky k fenomenologii vnitřního časového vědomí*. Praha: Ježek, 1996. s. 115-116.

z nás odlišuje a stává se jedinečným. Proto, chceme-li poznat druhého a přiblížit se k němu, je zapotřebí poznat jeho noze, které se projevují v každém jeho pohybu i v dialogu.

4 Co znamená Jinakost?

4.1 Úvod do problematiky Jinakosti

Edmund Husserl je německý filosof, zakladatel fenomenologie. Jeho úvahy o jinakosti se rodí již v období, kdy představuje filosofický koncept fenomenologické redukce. Fenomenologická redukce je součástí transcendentálního epoché, jejíž myšlenkou je „návrat k věcem samým“. Cílem fenomenologické redukce je redukovat (uzávorkovat) intencionalitu vědomí, abychom dospěli k transcendentální čistotě.⁸⁸ Nyní Husserl stojí před otázkou, jak lze mít z hlediska čistého transcendentálního vědomí zkušenosti o druhém a mnohosti subjektů? Jeho odpověď nacházíme ve dvou myšlenkových okruzích. Na jedné straně rozšiřuje transcendentní redukci na intersubjektivitu, na straně druhé lze uchopit *jinakost* pomocí intencionální analýzy vědomí o *druhém*. Husserl však již nevěnoval velkou pozornost tomu, jak tyto dva okruhy vzájemně propojit.⁸⁹

Problematiku intersubjektivity tak Edmund Husserl rozvíjí ve dvou rovinách: v rovině primordiální analýzy a v rovině objektivní, jejichž smysl se zakládá na konstitutivních předpokladech v poli subjektivity.

Nejprve si uvedeme charakteristiku primordiální oblasti. V rovině primordiální analýzy se ustavuje fáze, kdy se ustavuje podstata prvotního ega. Zprvu tedy nerozumíme ani vlastnímu bytí, uzavorkujeme tedy vše, co je kolem nás, včetně jiných lidí. Tímto uzavorkováním dojdeme k sobě samému i druhému. Primordiální oblast je tak chápána jako něco konečného a omezeného odkud jsou tematizovány předpoklady a podmínky naší zkušenosti. Zároveň je však primordiální oblast i horizontem otevřeným. Umožňuje tak transcendenci a to především k *druhému já*. V mé monádě se zrcadí cizí monády. Transcendentální ego v sobě nutně zahrnuje i alter ego. Já v primordiální sféře rozpoznává podobnost s jiným já. Toto rozpoznávání Husserl nazývá analogizující apercepcí. Rozšiřuje se tak transcendentální subjektivita do intersubjektivity. Transcendentální – meditující ego ještě není lidské já, jak se nám ukazuje ve světě, nýbrž je to podstatná struktura universální konstituce, kde se konstituuje objektivní svět.⁹⁰

⁸⁸ PAUZA, Miroslav. *Fenomenologie a ontologie*. On-line. Brněnské přednášky. III. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 40-54. ISBN 8021024798. dostupné na: <https://digilib.phil.muni.cz/_flysystem/fedora/pdf/127785.pdf> s. 50 >. [citováno 2023-07-18].

⁸⁹ BERNET, Rudolf, KERN, Iso a MARBACH, Eduard. *Úvod do myšlení Edmunda Husserla*. Praha: OIKOYMENH, 2004. s. 169.

⁹⁰ MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivity*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1969.

Primordiální sféra tedy umožňuje rozvíjet intencionalní strukturu, kde se uskutečňuje vazba *Já-Ty* ve svém skutečném původu. Husserl tak chce ukázat, ve kterých intencionalitách a syntézách se ve mně ustanovuje *druhý*. Na základě pohybu primordiální sféry vyvstává intersubjektivita.⁹¹ A je-li intersubjektivita, pak můžeme mluvit i o objektivitě.

Druhou rovinou intersubjektivit je studium objektivit. Objektivita je mnohohrstevnatý útvar. Husserl tak vyzdvihuje odlišnost „objektivit“ jako „objektivit“ v rámci primordiální sféry a „objektivit“ jako „objektivit“ v nejpůvodnější podobě, která má platnost pro každého. Podíváme-li se na charakteristiku „objektivit“ v rámci primordiální sféry, zjistíme, že vše, na co můžeme nahlížet jako jsoucí, není nic jiného než intencionalní událost našeho vlastního žití. Vyvstává tak otázka, jak vyvstává *druhý*. To již přecházíme do druhé distinkce, a to do „objektivit“, která má v nejpůvodnější podobě platnost pro každého. Druhého si nevytvářím skrze svou intencionalitu. Druhého mohu pouze objevit, nikoliv vytvořit. Husserl tak dochází k pojmu „aprezentativní zdvojení“, jež se stává klíčem k problematice intersubjektivit.⁹²

Dle Husserla *druhý* nemůže být chápán ani z vlastního vnímání, ani logického úsudku. *Druhý* vychází z téhož základu co *Já*. S *druhým* se setkáváme a reflektujeme skrze tělesnost, která je totožná s naším tělem. Dle Husserla *druhého* vnímáme díky podobnosti, kdy zároveň k němu nemáme žádný přístup. Husserlův žák Merleau-Ponty tuto myšlenku podobnosti těla s *druhým* rozvíjí dále a na příkladech uvádí, jak se nám *druhý* jeví.

Dle francouzského fenomenologa Merleau-Pontyho se *druhý* ukazuje skrze tělesnost. Jeho koncepce navazuje na Edmunda Husserla a uvádí, že právě v tělesnosti nacházíme *druhého*. Všimáme si, že *druhý* má totéž tělo co *Já*, ale *Já* k onomu tělu nemá žádný přístup. *Druhý* má svůj osobní přístup k objektům, ke kterým se *Já* i *druhý* vztahují. Znamená to, že *Já* i *druhý* jsou v témž objektivním světě. Dle Merleau-Pontyho si zpřítomníme *druhého* právě ve chvíli, kdy nás *druhý* překvapí svým chováním. Jinak řečeno, když se k věcem, které jsou oběma (*Já* i *druhému*) stejně přístupné vztáhne odlišně, nežli bychom tak učinili my.

Co mají Merleau-Ponty s Husserlem společné je fakt, že *Já* a *druhý* vychází z téhož. Tedy *druhý* je druhé *Já*, přičemž si *druhého* zpřítomňujeme buď v intersubjektivitě, či u Husserla intencionalní analýze vědomí, nebo lze *druhého* zpřítomnit v překvapení odlišného

⁹¹ MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivit*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1969.

⁹² MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivit*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1969.

chování od *Já*. Cesta, kterou tito dva fenomenologové nacházejí k pojetí *druhého* je odlišná od Emmanuela Lévinase, jehož koncepce není založená na stejnosti.

Emmanuel Lévinas byl francouzský filozof židovského původu. Právě jeho původ a doba, ve které žil, do značné míry ovlivnily jeho filosofické uvažování. Na rozdíl od filosofické tradice, která za první filosofickou disciplínu považuje ontologii, Lévinas vyzdvihuje etiku jako nejdůležitější oblast filosofického uvažování, protože na rozdíl od ontologie se etika otevírá pro horizont *jinakosti*. Domnívá se totiž, že zdaleka ne vše, co okolo sebe nacházíme, se může stát naším „majetkem“ díky tomu, že to poznáme. Ne ke všemu můžeme přidat onen třetí člen a učinit z *Jiného Stejně*. Je tu něco, co se modelu ovládání skrze poznání i sjednocování vymyká. Tímto výjimečným „jsoucnem“ (nemůžeme zde použít slovo věc, neboť věcí se něco stává odcizením a zobecněním v procesu poznání) je druhý člověk, resp. jeho „tvář“.

Emmanuel Lévinas vychází z koncepce rakouského filosofa Martina Bubera, jehož teorie se řadí do koncepce filosofie dialogu. V jeho snad nejznámějším díle *Já a Ty*, popisuje vztah mezi *Já – Ty* a *Já – Ono*. Jeho hlavní myšlenkou je dialogické pojetí lidského bytí. Buber uvádí, že: „*Svět je pro člověka dvojí, neboť i jeho postoj je dvojí.*“.⁹³ Říká, že základní slova, která můžeme pronést, jsou dvě slovní dvojice: *Já – Ty* a *Já – Ono*.

4.1.1 Martin Buber

Buber s odkazem na dějiny primitivního člověka uvádí, že *Ty* tu bylo dříve než *Já*. Nejprve je nám jakékoliv zpředměťování cizí. Teprve po bezprostředním setkání a rozhovoru ze vztahu *Ty* vzniká *Já*. *Já* postupně ve vztahu k *Ty* sílí až do bodu, kdy *Já* vstoupí tváří v tvář sobě samému *Ty*. Teprve sebeuvědoměním může vzniknout *ono*. Vzniká tak slovní dvojice *Já – Ono*. *Já* se již nestaví tváří v tvář věcem, ale staví je do souvislostí, zjišťuje jejich vlastnosti. *Ty* je ještě v prostoru a ukazuje se jako výlučný protějšek jako událost. Ve své interakci k *Já* je začátkem i koncem dění. Nelze jej zařadit do řetězce příčin jako je tomu u *ono*. *Ty* může vystoupit z *ono*, ale také může do *ono* zaniknout. Vše záleží na tom, jak *Já* vstupuje do dialogu.⁹⁴

Já-Ty je vztah, resp. vztah je vzájemnost. Jak Buber uvádí, pojem *Já-Ty* lze říkat pouze celou bytostí. *Ty* nemá nic, žádné něco, ale stojí v bezprostředním vztahu. Zde už není žádná představa, žádná myšlenka, žádný účel ani chtivost. Buber ustavuje pojem *Já-Ty* ve

⁹³ BUBER, Martin. *Já a Ty*. Praha: Portál, 2016. s. 7.

⁹⁴ BUBER, Martin. *Ich und Du*. Gerlinger: Schneider, 1994.

třech sférách vztahu. První sférou je život s přírodou, druhou sférou je život s lidmi a třetí život s duchovními jsoucnými. K těmto třem sférám se vztahujeme celou svou bytostí, aniž bychom museli říkat *Ty*. Ve všech třech případech nejde o žádné poznávání, popisování toho, co je přede mnou, nejde o žádné zařazování či kategorizování. Pouze se v nás zmocní moc výlučnosti, která plyne ze vztahu, kterému říkáme *Ty*. Je to okamžik, kdy se také setkávám se sebou. Právě v tomto setkání jsme uvrženi do přítomnosti a uvědomujeme si vlastní *Já*. Buber uvádí, že: „*Mé Ty na mne působí stejně tak jako já na ně. Naši žáci nás utvářejí, naše díla budují naši osobnost. [...] Náš život je nezanedbatelně zahrnut do proudící vzájemnosti všeho jsoucího.*“.⁹⁵

Jak jsme již zmínili, jsme-li ve vztahu *Já-Ty*, respektive zpřítomňujeme-li si *Ty*, jsme i my v přítomnosti. Toto setkání s *Ty* je skutečné, ale zároveň velmi vzácné a pomíjivé. *Ty* nemá žádné hranice, není vřazen do žádného časoprostorového světa. Pokud je setkání s člověkem ve vztahu *Já – Ty*, jde o setkání výjimečné a poznáváme jej celou bytostí.⁹⁶ Možná, že právě takový vztah bychom mohli přirovnat k Lévinasovi, pro kterého je setkání s druhým vždy setkáním s jinakostí, s někým úplně jiným, kterého nelze popsat ani se k němu přiblížit a který nás transcendentálně přesahuje. Přesto se k této jinakosti vztahujeme, neboť nás vyzývá k odpovědnosti. O zodpovědnosti mluví i Buber, který ji nachází v lásce. Taková láska se nachází vždy mezi *Já-Ty*. Pokud v lásce člověk umí být, resp. skrze ní hledí na svět je osvobozen ze svého zajetí, neboť se mu vše ukazuje ve své jedinečnosti a stává se jeho protějškem stále znovu a znovu. Buber uvádí, že: „*Láska je odpovědnost jednotlivého Já za jednotlivé Ty.*“.⁹⁷ *Já a Ty* je tedy vztah a pevná skutečnost rozhovoru. *Já a Ty* Jsou dle Bubera: „*vzájemně spjaty elementem jazyka, do něhož jsou ponořeny.*“.⁹⁸

Ovšem *Ty*, ke kterému vzhlížíme bez žádné představy a bez hranic, je pomíjivé a může kdykoliv zaniknout v *Ono*. Vztah *Já – Ono* je vztah, kde jsou hranice. *Ono* vždy hraničí s jinými. *Ono* jsou předměty, máme s nimi zkušenosti, jsou v našich představách. Na *ono* nahlížíme jako na věci, vnímáme, co se děje kolem něho, lze jej zařadit, kategorizovat. V momentě, kdy skončila událost vyznačující se vztahem, *Ty* se přeměňuje v *Ono*. Začneme-li si všímat u člověka barvy vlasů, tvaru obličeje, zabarvení jeho hlasu, začneme toho, kdo je před námi popisovat, jsme již ve vztahu *Já – Ono*. V takovém případě jsme ale uvrženi do minulosti.

⁹⁵ BUBER, Martin. *Já a Ty*. Praha: Portál, 2016. s. 17.

⁹⁶ BUBER, Martin. *Ich und Du*. Gerlinger: Schneider, 1994.

⁹⁷ BUBER, Martin. *Já a Ty*. Praha: Portál, 2016. s. 17.

⁹⁸ BUBER, Martin. *Já a Ty*. Praha: Portál, 2016. s. 8.

Martin Buber uvádí, že pokud se člověk spojuje pouze s předměty, žije v minulosti. Jeho okamžik tak postrádá přítomnost. Bez *Ono* bychom nemohli žít, ale pokud se někdo bude spojovat pouze s oním *Ono*, podle Buberu není člověkem.⁹⁹

Stejně tak, jak je pomíjivé *Ty*, lze z *Ono* přejít v *Ty*. Tato cesta je těžší, avšak možná. Je jen zapotřebí abychom byli citliví, neboť vztah *Já-Ty* je bezprostřední, Buber uvádí že: „*Základní slovo Já-Ty lze říkat jen celou bytostí. K tomu (...) nemůže nikdy dojít pouze díky mně, ale také ne nikdy beze mne.*“.¹⁰⁰

Zatímco Martin Buber při svém rozlišení vztahu *Já-Ty* a *Já-Ono* připouští situaci, kdy jeden jedinec zpředměťuje druhého, pohlíží na něj jako na prostředek k dosažení vlastních cílů, a tedy se k němu chová jako k Onomu (tato situace není jen možná, ale přímo nutná, neboť nikdo není schopen podržet vztah *Já-Ty* nepřetržitě a se všemi lidmi), Emmanuel Lévinas vidí mezi lidskou bytostí a předměty okolního světa jasnou odlišnost, která brání jednotlivci zaujmout ke druhému jednotlivci stejný postoj, jaký by zaujal k nějaké věci. Druhý člověk je nekonečnem vymykajícím se totalitě, která redukuje vše na stejnost a nekonečno, beztvaré, neomezené, nemožné zpředmětnit: „*Myslet nekonečno, transcendenci, Cizince, tedy neznamená myslet předmět. Ale myslet to, co nemá rysy předmětu, ve skutečnosti znamená dělat něco víc, nebo něco lepšího než myslet.*“.¹⁰¹

4.2 Čisté *Já* u Husserla a „*Já*“ místo „*zde*“ a „*svoboda vědění*“ u Levinase

4.2.1 Edmund Husserl

Edmund Husserl ustavuje prvotní ego již v primordiální oblasti, což je oblast, jež je půdou pro následné porozumění světu kolem nás. Primordiální oblastí se rozumí jako oblastí uzavřené, neboť právě zde vše vzniká. Primordiální oblast má zároveň otevřený horizont, protože transcenduje především k *druhému já*.¹⁰²

Nyní se pokusíme nastínit, jak se nám ono prvotní ego, jež Husserl nachází v *čistém já*, jeví. Čisté *já* je *Já*, které se ještě nenachází v tělesnosti. Lze jej uchopit jako sebevnímání, které nemá tělo. Nejedná se však o žádný tajuplný pojem. K *čistému já* docházíme tehdy, když se pojmáme čistě jako někdo, kdo se ve vnímání zaměřuje k vnímanému, nebo se v poznávání zaměřuje k poznávanému. Je to pohyb zevnitř ven. Paprsek, který vysílá směrem k předmětnosti aktu. *Já* provádí intencionální prožitky, v jednání je vždy „u věci“.

⁹⁹ BUBER, Martin. *Ich und Du*. Gerlinger: Schneider, 1994.

¹⁰⁰ BUBER, Martin. *Já a Ty*. Praha: Portál, 2016. s. 14.

¹⁰¹ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*. Praha: OIKOYMENH, 2020. s. 35.

¹⁰² MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivit*. Praha: Svoboda, 1969.

Čili východisko onoho paprsku, který zaměřuje „směrem k“, nacházíme vždy v „Já“. Já je dáno v absolutní nepochybnosti „sum cogitans“ tedy „Já myslím“. Husserl uvádí, že: „Čisté Já žije nejen v jednotlivých aktech jako provádějící, činné a trpné; svobodné a přesto objektivně přitahované se pohybuje od aktu k aktu, zakouší podněty od objektů konstituovaných ‚v pozadí‘, a aniž by se jim okamžitě poddávalo, dovolí jim stupňování, nechá je klepat na brány vědomí, pak se poddá někdy i ‚ zcela‘, obraceje se od jednoho objektu k druhému.“.¹⁰³ Pohyb, který je Husserlem nastíněn, je pohyb od čistého Já k věci a zpět k čistému Já. Jsou to události v proudění vědomí, jedná se o intencionální prožitky čistého Já. Toto vyvstávání a navracení zpět do skrytosti má svůj reálný význam, který se ukáže v reflexi.¹⁰⁴

V reflexi se na *já* nazírá jako na předmět, od kterého je nutné dojít k distanci. V distanci se mi *Já* odcizuje, vystupujeme ze svého *Já* a nazíráme na *Já* jakoby z vnějšku. *Já* se stává „pólem identity“. V *Já* jako „pólu identity“ se nachází napětí mezi objektivizovaným, předmětným *Já* a původním *Já*, čili čistým *Já*, které je prezentováno v živé přítomnosti. Živá přítomnost sjednocuje všechny tři časové dimenze. Pól identity je jednotou, která umožňuje pohyb časových struktur. V reflexi vyřazujeme subjektivitu z jejího fungování a docházíme k původnímu porozumění světu i sobě samému.¹⁰⁵

Čisté *já* nevzniká ani nezaniká, nachází se ve svém imanentním čase, kde se vřazují veškeré časovosti, které se ukazují v prožitkových jednotkách.¹⁰⁶

Původní *Já*, které vychází ze živé přítomnosti, se vymyká horizontu času. Zatímco věci mají své identické trvání, původní *Já* ono trvání nemá. V *Já* existuje časový odstup, kde není ani minulost, ani přítomnost. Původní *Já* je v dialektickém rozhovoru se sebou samým. Onen dialog se stává původní rozvahou se sebou samým a je zároveň i původním sebepotvrzením. V tomto okamžiku se zakládá naše sebe-vědomí.¹⁰⁷ Nutné však podotknout, že mezi původním *Já* a vědomí *já* je úzká souvislost, a sice že konstituuje personální jednotu.

Ačkoliv se *čisté Já* proměňuje na základě svého konání, činnosti, pohybu, zkrátka veškerého směřování k objektu, zůstává *čisté já* neměnné. Je dáno absolutně ve své jednotě. Husserl tak souhlasí s Descartem, který uvádí, že musíme dojít k bytí, o němž nelze

¹⁰³ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii II*. Praha: OIKOYMENH, 2006. s. 101.

¹⁰⁴ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii II*. Praha: OIKOYMENH, 2006.

¹⁰⁵ MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivní*. Praha: Svoboda, 1969.

¹⁰⁶ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii II*. Praha: OIKOYMENH, 2006.

¹⁰⁷ MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivní*. Praha: Svoboda, 1969.

pochybovat. A to o čem nelze pochybovat je u Husserla právě ono *čisté Já*, neboť již samo o sobě neprovádí sebereflexi.¹⁰⁸

V každém aktu shledáme jakousi polaritu, kde na jedné straně je *Já-pól*, pól z kterého vše vychází a který intencionálně zaměřuje pozornost k objektu. Pól, kde jsme objektem zaujatí, pronikáme do něj a následně se navracíme zpět. Na straně druhé je objekt, jakožto protipól. „Pole“, ke kterému se zaměřuje různá pozornost, je intencionálně uchopováno. Polarita je však ve skutečnosti jedním. Husserl uvádí: „*V ideji jsou neoddělitelné.*“¹⁰⁹ „*Struktura aktů, které vyzařují z Já-středu či Já samo, jsou formou, která má svou analogii v soustředění všech smyslových fenoménů ve vztahu k tělu.*“¹¹⁰ Struktura aktů má svou analogii v tělesnosti.

Dle Edmunda Husserla se prvotní *Já* stává počátkem duševního života. Znamená to, že *Já* nacházíme v prožitcích, které získáváme skrze tělo.

Tělo nelokalizuje pouze počitky, ale také přináší elementární pocitové stavy. Tomuto prožívání dává vědomí *Já* smysl. Ovšem co je ono vědomí *Já* ve své „ryzí“ podobě? Víme, že vědomí *já* se vyznačuje svou blízkostí k tělu, které je centrem orientace. K ryzímu *Já*, které se vyznačuje svým sebeuchopením či sebevnímáním, dojdeme jedinečně skrze reflexi. *Já* má tu schopnost se vždy k sobě navracet.

Pro Husserla je prvotní *Já* základem pro porozumění a nalezení *druhého*. Bez *Já* by *druhý* nemohl být uchopen, protože *druhého* dle Husserla nacházíme jako jiné-já. Čili si všimáme, že ten *druhý* je stejný, ale nemáme možnost proniknout do jeho vnímajícího těla. V ustavení *Já* se odlišuje od Merleau-Pontyho, který byl jeho žákem.

Merleau-Ponty uvádí, že *Já* se ukazuje až při zrození *druhého*. Teprve až setkáním s *druhým* může dojít k uvědomění *Já*. Merleau-Ponty toto rození *Já*, které je jako *druhý*, popisuje slovy: „*K tomu nekonečnu, kterým jsem byl, se přidává něco dalšího; vyrůstá odnož, rozdvoují se, rodí se ze mne druhý. Je tvořen mou vlastní podstatou, a přece už to nejsem já.*“¹¹¹ Popisuje situaci, kdy *druhý* není nikdo absolutně jiný ve smyslu, že by se objektivně odlišoval. Ale to, že mám dvojníka, si uvědomuji ve chvíli, kdy tento dvojník,

¹⁰⁸ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii II*. Praha: OIKOYMENH, 2006.

¹⁰⁹ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii II*. Praha: OIKOYMENH, 2006. s. 108.

¹¹⁰ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii II*. Praha: OIKOYMENH, 2006. s. 107.

¹¹¹ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Vnímání druhého a dialog*. On-line. Reflexe: Filosofický časopis. Praha: OIKOYMENH a nakladatelství Karolinum. 2019, No 57. ISSN 2533-7637. Dostupné na: <https://reflexe.flu.cas.cz/wp-content/uploads/2020/02/Refl_2019_57_0125.pdf>. [cit 2023 – 07 – 17]. s. 128.

jako myslící subjekt, na mne pohlédne a zrak registruje mé *Já*. *On* vnímá mne a *Já* vnímám, že mě vnímá. V tuto chvíli si uvědomuji, že nejsem sám, kdo vnímá a myslí, ale že je tu někdo ještě druhý, který má tytéž schopnosti.¹¹²

Odlišnost v ustavení *Já* je v tom, že zatímco u Husserla je původní *Já* ustaveno dříve než *druhý*, u Merleau-Pontyho by *Já* bez *druhého* vzniknout nemohlo. Ovšem na pojetí *druhého*, který je rozuměn jako *druhé Já*, se shodují a o jejich koncepci ještě budeme pojednávat (viz kap. 4.4).

4.2.2 Emmanuel Lévinas

Nyní se pokusíme nastínit základní východiska pro Lévinasovo uvažování subjektu („já“). Lévinas byl žákem Martina Heideggera. Znamená to, že u francouzského autora zůstává zachované schéma, v kterém subjekt vyvstává z bytí a k tomuto bytí se vztahuje, avšak náplň těchto základních pojmů (bytí, já/dasein) a i způsob tohoto vztahování se u Lévinase odlišuje. Nyní se pokusíme vysvětlit co je/není bytí („ono je“), jak z tohoto bytí vyvstává subjekt („já“), to jak je subjekt zakotven v místě, („zde“) v časovosti (v přítomnosti), a to jak se skrze intencionalitu vztahuje ke světu.

„Ono je“ je anonymní proud bytí, které je „pozadím“ pro každou věc i osobu. Pojem „ono je“ neodvozujeme od žádného jsoucna. Přesahuje interioritu a exterioritu, to znamená, že v něm není subjekt ani objekt. Je plnou nicotou všeho. Lévinas si při charakteristice tohoto temného pojmu „bytí“ pomáhá slovem *noc*. *Noc* je temným pozadím existence. Právě v noci lze mít zkušenost s „ono je“. „Ono je“ nemáme chápat ve smyslu, že něco jest, avšak není ani nicotou. Způsob, jak „ono je“ jest, nemůžeme popsat charakteristikami určenými pro jsoucna, neboť pokud jsoucna „jsou“, tak bytí „není“. Právě tato univerzální nepřítomnost je naopak naprosto nevyhnutelnou přítomností. Vše je nocí udušeno a odosobněno, něco však zmizet nemůže, a to je sama skutečnost *bytí*. Na bytí se podílíme, ale toto podílení není z vlastní iniciativy.¹¹³ Jak Lévinas uvádí: „*Bytí zůstává jako silové pole, jako tíživé okolí, které nikomu nepatří, ale jako univerzální se vrací do samého lůna negace, jež jej vydělila, a do všech stupňů této negace.*“¹¹⁴ Jak jsme již řekli, „Ono je“ je nejtemnějším Lévinasovým pojmem a kvůli jeho charakteru jej není možné pozitivně popsat.

¹¹² MERLEAU-PONTY, Maurice. *Vnímání druhého a dialog*. On-line. Reflexe: Filosofický časopis. Praha: OIKOYMENH a nakladatelství Karolinum. 2019, No 57. ISSN 2533-7637. Dostupné na: <https://reflexe.flu.cas.cz/wp-content/uploads/2020/02/Ref1_2019_57_0125.pdf>. [cit 2023 – 07 – 17].

¹¹³ LEVINAS, Emmanuel. *Existence a ten, kdo existuje*. Praha: OIKOYMENH, 1997.

¹¹⁴ LEVINAS, Emmanuel. *Existence a ten, kdo existuje*. Praha: OIKOYMENH, 1997. s. 48.

Zde nám vyvstává otázka, jak z anonymního bytí vychází subjekt, který se k tomuto bytí vztahuje. Lévinas tento problém řeší v pojmu „hypostaze“. „Hypostaze“ je přechod, kdy čin (jakožto sloveso; bytí) přechází do jsoucná (můžeme říci subjektu). Neosobní „ono je“ (bytí) nikdy nemůže být věcí jsoucna, ale naopak je slovesem. „Hypostaze“ znamená přerušení anonymního bytí na pozadí, z kterého vyvstává jsoucí. V hypostazi ztrácí „ono je“ svojí anonymní povahu a vzniká „někdo“ – existující, který na sebe bere bytí, teď už SVĚ bytí. V hypostazi je existující vědomí, které se klade a tímto kladením dospívá k bytí „ze sebe“ a utíká „bytí o sobě“. Hypostaze je přítomností, klade se v přítomnosti a tím vzniká „Já“. To tedy znamená, že hypostaze je přechodem od nad-časového bytí k existujícímu, jehož existence se odehrává výhradně v čase. Což znamená, že přítomnost existujícího v čase se jeví jako prchavost bytí, avšak tato prchavost je pro subjekt jedinou možností, jak vyvstat z anonymního bytí a být schopen času. Existence subjektu se odehrává výhradně v „okamžiku“, který nutně předpokládá prchavost času. Z opačného hlediska můžeme říct, že přítomnost předpokládá subjekt, jakožto měřítko času, avšak tato přítomnost dle Lévinase není jedním momentem z nekonečné řady na sebe navazujících událostí, není tedy sukcesivitou, ale je diskontinuitou. To znamená, že čerpá jen ze sebe sama. Přítomnost je tedy bodem, skrze který se subjekt vztahuje k bytí.¹¹⁵

Přítomnost je u Lévinase okamžik, který není ohraničený ani minulostí ani budoucností. Je to právě teď, „zde“. Přítomnost nemá trvání, je prchavá, a právě díky své prchavosti se nikdy „já“ úplně nedostane k bytí, ale stále k bytí směřuje. Přítomnost je uzavřená entita, ve které se odehrává bezvýhradné zapletení subjektu do bytí. Přítomností se dotýkáme „bytí“, avšak nikdy toto „bytí“ nemůžeme uchopit, rozřešit. Tedy skrze přítomnost se existující vztahuje k bytí, avšak toto vztahování je vždy nedefinitivní, neukončené. Přítomnost je podrobena bytí, je jím zotročena a v tom spočívá tragičnost existence – jsme odsouzeni se vztahovat k „bytí“ což je tíživý a nikdy nekončící úkol.

Nyní krátce pojednáme o tom, jak probíhá existence subjektu (vědění), jinak řečeno, jak se subjekt vztahuje k věcem a jak ho toto vztahování limituje. Na tomto místě používá Lévinas fenomenologický pojem intence, avšak pozměňuje jeho význam. Intence vyjadřuje touhu subjektu, který touží po předmětech, které jsou ozařované „světlem“. Toto světlo představuje nekonečnou distanci mezi „já“ a předmětem. „Já“ je tedy nezničitelný bod, z něhož vychází činy a myšlenky, aniž by se ho dotýkaly svými proměnami a mnohostí. Tuto

¹¹⁵ LEVINAS, Emmanuel. *Existence a ten, kdo existuje*. Praha: OIKOYMENH, 1997.

distanci mezi „Já“ a poznávaným nazývá Lévinas „svobodou vědění“. „Já“ je tedy svobodné (identické), protože není nikdy pohlceno předměty, které poznává. Avšak tato svoboda mě nevytrhuje z mé existence, ze skutečnosti, že jsem navždy sám se sebou (ze samoty). I když vnímám předměty, tak ty jsou ozařovány intencemi, které vychází ze mě, to znamená, že vidím věci vždy jen ze svého pohledu. Vystoupit ze své přítomnosti a uvědomit si vlastní „já“ umožňuje „jinakost“. K jinakosti docházíme skrze střetnutí tváří v tvář.

4.3 Charakteristika tělesnosti jako nástroj možného poznání *druhého*

Východiskem základní intencionální analýzy se stává tělesnost. Nejedná se však o tělesnost, která vychází ze zkoumání objektivních věd, nevychází ze vztahu ke *druhému*, nýbrž jde o tělesnost, jak je nám známá z naší vlastní zkušenosti. Z jedné strany zakoušíme tělesnost v podobě věci jako takové (Körper), z druhé strany si tělesnost uvědomujeme skrze naše vnímání a pociťování, což je zkušeností o těle jako orgánu vnímání (Leib). Pokusíme se nyní nastínit, jak Edmund Husserl charakterizuje tělo.

Nejprve Edmund Husserl mluví o tělu jako fantómu. Podstatou je podmíněnost blízkosti k centru vizuální orientace. Ukazuje se, že ve vizuální sféře je rozdíl mezi fantómem těla a fenoménem vnější věci. V pohybu, kdy se mění vizuální pole, tvoří tělo specifický jev, kdy vždy setrvává v jednotě. Aby získala vizuální konstituce své opodstatnění, je zapotřebí taktilní sféry.¹¹⁶

Tělo je založeno na taktilní oblasti. Východiskem této oblasti jsou smyslová pole, přičemž jde především o hmat. Jedná se o dílčí pole v jednotlivých částech, nikoliv uzavřeného celku. Předměty, které lze hmatově zpracovat musí být v optimální blízkosti. Tělo se tak v rámci taktilní oblasti konstituuje jako povrchový reliéf těla a lokalizuje dílčí centra. V principu to pak znamená, že se vyskytují určitá data, která podléhají mé dispozici. Mé tělo se stává „nulovým bodem“ veškeré orientace. Taktilní oblast sehrává významnou úlohu pro uchopení *druhého, jinakého, cizího*. Nelze však ještě odlišit skutečné věci od fikcí.¹¹⁷

Dále se tělo dle Husserla ustanovuje zhmotněním, tedy tělo se konstituuje jako hmotná věc. Merleau Ponty uvádí, že tělo, které je v klidu, je temnou hmotou. Nabízí se zde otázka, jak se odlišuje konstituce zhmotněného těla od konstituce hmotných věcí? Mokrejš uvádí, že Husserl při konstituci materiální věci rozděluje dva aspekty, a to na jedné straně

¹¹⁶ MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivit*. Praha: Svoboda, 1969.

¹¹⁷ MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivit*. Praha: Svoboda, 1969.

konstituci identity věci, která se uskutečňuje díky kauzalitě, na straně druhé konstituci její věčnosti, která spočívá v jevových schématech, kde klíčovou úlohu hrají „fantómy jednotlivých smyslů“. Zatímco tedy věc je založená na kauzální nutnosti a mnohotvárnosti schémat, tělo se vyznačuje především svou individualitou, kterou u materiální věci postrádáme.¹¹⁸

Merleau-Ponty definuje rozdíl mezi tělem a věcí jako takovou ještě hlouběji. Uvádí, že věc se relativně nemění. Ukazuje se nám v proměnných vlastnostech, kdy věc se může měnit v závislosti na proměnných faktorech, které ovlivňují například změnu barvy dané věci. Například půjde-li o stůl, který je hnědý, bylo by dle Merleau-Pontyho zvláštní, kdyby se neměnila barva stolu ve dne, v noci a za umělého osvětlení. Za těchto podmínek bude barva vždy odlišná, neboť na stůl dopadá odlišné světlo. Právě tyto vlastnosti jsou typické pro věci. Ovšem co dělá věc věcí, nejsou pouze tyto souvztažné proměny, ale také se vyznačují svou nepopíratelnou přítomností. Tato přítomnost nepřichází po zjištění souvztažných změn, nýbrž je předpokladem kontrastnosti.¹¹⁹

Na vyvstávání změnových kvalit se velkou měrou podílí tělo, které má schopnost vnímat a rozumí prostředí, v kterém se věci nacházejí. Český filosof Jakub Čapek tak shrnuje Merleau-Pontyho souvztažnost mezi tělem a věcí následovně: „*Tělo je jednotou více smyslů a korelativně s ním je věc jednotou více smyslových kvalit.*“¹²⁰ Znamená to, že zatímco tělo může vnímat jediné skrze počítky, věc se může zjevovat různými formami zároveň.

Tělo určuje, jakým způsobem bude na věc nazírat, a tudíž i definuje vlastnosti věci. Není tomu tak, že by tělo stanovovalo, co lze vnímat, nebo že by schopnost vnímat byla výlučně rysem vnímané věci. Tělu se daří vnímat správně, neboť rozumí prostředí, kde se mu věci jeví. Ono spolu-bytí mne a druhého umožňuje nalézt vhodný odstup a zaměřit pohled k vnímané věci. Zároveň také umožňuje určit vlastnosti věci. Ono spolu-bytí zajišťuje zřetelné a bohaté vnímání. Tedy díky tomu, že tělo rozumí prostoru, kde se věc nachází, dokáže odhadnout správnou vzdálenost pro to, aby dobře vnímalo věci tak, jak jsou. Získává tak pravou zkušenost skutečnosti, která se jeví v podobě věci. Taková věc je vždy mezi-smyslová, neboť věci se ukazují z různých perspektiv, stejně jako tělo vnímá věc skrze několik různých smyslů, které nejsou oddělené, ale tvoří celek.¹²¹

¹¹⁸ MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivit*. Praha: Svoboda, 1969.

¹¹⁹ ČAPEK, Jakub. *Maurice Merleau-Ponty: myslet podle vnímání*. Praha: Filosofia, 2012.

¹²⁰ ČAPEK, Jakub. *Maurice Merleau-Ponty: myslet podle vnímání*. Praha: Filosofia, 2012. s. 189.

¹²¹ ČAPEK, Jakub. *Maurice Merleau-Ponty: myslet podle vnímání*. Praha: Filosofia, 2012.

Věc není závislá na našem rozvrhu vnímání, ale představuje se nám tak jak je sama o sobě. Naše vnímání si nekonstruuje věc dle libosti, ale je závislé na tom, jak se věc sama o sobě jeví. Ono bytí věci o sobě je transcendentní. To, že věc nezávisí na vnímání, Merleau-Ponty dokládá na příkladech, kdy věc neslouží pro nás a může být dokonce i vůči nám nepřátelská. Což vidí například u přírodních jsoucen. Jsou to jsoucna, kterými se člověk nepřičinil k jejímu vzniku, a přesto ona jsoucna – věci jsou. Je to mlčící jiné, které se ukazuje tváří, která se nám dává. Jak Merleau-Ponty uvádí, tváří rozumíme. Smysl tváře, který vyjadřuje, nacházíme nikoliv za očima, ale v očích. Tvář se ukazuje například v podobě osvětlení či tvaru. Takové bytí sebou se nám vymyká. To, že koexistujeme s věcí, ještě neznamená, že s věcí splýváme, nebo že ji lze do úplnosti myslet. Otevíráme se vůči tomu, co je absolutně Jiné. Napřahujeme se k věcem, ke kterým nemáme předem daný klíč, přesto z nejhlubšího nitra tušíme, jak k věci přistupovat. Vnímaná věc se jeví tehdy, když si věci všimneme, přistoupíme k ní a náš pohled sleduje to, co máme před očima. Náš pohled ví, co znamená seskupení světla na dané ploše a všimá si věcí, které se zjevují. Co činí věc věcí je to, že v ní nepoznáváme sami sebe.¹²²

Vrátíme-li se k Husserlovému pojetí rozdílu tělesnosti a věci zjistíme, že stejně jako tělo jakožto orgán vnímání (Leib) tak i tělo jako věc (Körper) není schématicizováno. Nepodléhá kauzalitě. Ačkoliv tělo, ve smyslu Körper, v sobě také nese určitá jevová schémata, která se stávají jeho specifickým prvkem, kdy tělo tuto rovinu schémat přesahuje.

Konstituce těla tedy probíhá paralelně, a to jako těla jako věci (Körper) a těla jako vnímající orgán (Leib). Dle Husserla se veškeré kinestetické systémy soustřeďují do jednotného vědomí těla. Čili vše, co tělo zakouší a skrze počítky vnímá, se asociativně sjednocuje s částí těla. Tělo pak dává viděnému či zakoušenému význam. Věci by bez těla nemohly být zakusitelné.¹²³

Tělo jako orgán vnímání (Leib), se vyznačuje tím, že lokalizuje jednotlivá smyslová centra, která následně sjednocuje a dává vnímanému význam. Tělo jako orgán vnímání (Leib) je tak předstupněm pro konstituci duševní. Husserl rozlišuje nižší duševní stupeň, který je charakteristický svou somatologickou stránkou a vyšší duševní stupeň, který se vyznačuje svou specifickou autonomií. Tedy směřuje k *Já*. Duševní oblast je tedy úzce spojena s vědomím *Já* jako identického pólu. *Vědomí Já* je úzce spojeno s tělem jako orgánem vnímání (Leib).

¹²² ČAPEK, Jakub. *Maurice Merleau-Ponty: myslet podle vnímání*. Praha: Filosofia, 2012.

¹²³ MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivity*. Praha: Svoboda, 1969.

4.4 Druhý, kterého nacházíme skrze tělesné schéma

4.4.1 Edmund Husserl

Dle Husserla v primordiálním světě vzniká společenství monád, ve kterém jsou všichni jedinci, včetně mě samého. Toto společenství konstituuje jeden a týž svět. Následně dané monády vystupují v objektivním světě jako psychofyzičtí lidé a objekty ve světě. Husserl tak rozumí objektivitě světa skrze intersubjektivitu monád. Monády jsou v harmonickém vztahu.¹²⁴ V tomto stádiu *jiný* ještě není ve smyslu „člověk“. V páté kapitole *Karteziánské meditace* Edmund Husserl popisuje, jak se ustavuje *druhý*.

Druhý se ustavuje v analogizující apercepci. Máme apercepci, která vychází z primordiální sféry a apercepci, která vzniká až ustanovením smyslu *jiného já*. *Jiné Já* má svou psycho-fyzickou jednotu. K tělesnosti *jiného já* se konstituuje v prezentaci duševní sféry. Zároveň, aby byla možná prezentace duševní sféry, je zapotřebí dojít k prezentaci tělesnosti. To znamená, že duševní a tělesná sféra se navzájem podmiňují.¹²⁵

Zkušenost s druhým nacházíme v momentě, když se jeho tělesnost postaví před nás. Tento druhý, který se nám jeví ve své plné tělesnosti má své prožitky, zážitky a jevy, které jsou jemu vlastní, ale nám nepřístupné. Stejně tak nemáme zkušenost s jeho tělem. To jsou faktory, díky kterým můžeme poznat druhého. Kdybychom totiž měli přístup k jeho prožitkům a k jeho tělesnosti, nebyli bychom nic jiného nežli jedno a totéž.¹²⁶

Jiný se ukazuje ve *spoluzpřítomnění*. K onomu zpřítomnění dochází, pokud je dána vlastní samodanost. Přítomností všeho je *alter-ego*, které lze chápat jako *alter* = jiný a *ego* = sám, tedy *Já*. *Já* jakožto primordinální i personální, které vládne v jedinečném těle. Pokud do našeho vnímání vstoupí jiný člověk, ukazuje se jako tělo, které pochází ze mne jako primordinální sféry. A právě tato shodnost dává základ určení jinakosti. Jak Husserl uvádí: „*jedině podobnost, spojující uvnitř mé primordinální sféry tamto hmotné tělo s mým hmotným tělem, může poskytovat motivační základ pro analogizující chápání prvního hmotného těla jako těla někoho jiného.*“.¹²⁷ Dále uvádí, že: „*Každá zkušenost každodennosti tak v sobě skrývá analogizující přenesení původně založeného předmětného smyslu na nový případ, a to v anticipujícím chápání předmětu jako předmětu podobného smyslu.*“.¹²⁸ Světu

¹²⁴ HUSSERL, Edmund a STRASSER, S. *Cartesianische Meditationen und pariser Vorträge*. Dordrecht: Kluwer Academic, 1991.

¹²⁵ MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivit*. Praha: Svoboda, 1969.

¹²⁶ HUSSERL, Edmund a STRASSER, S. *Cartesianische Meditationen und pariser Vorträge*. Dordrecht: Kluwer Academic, 1991.

¹²⁷ HUSSERL, Edmund. *Karteziánské meditace*. Praha: Svoboda, 1968. s. 107.

¹²⁸ HUSSERL, Edmund. *Karteziánské meditace*. Praha: Svoboda, 1968. s. 107.

rozumíme pomocí apercepce, přičemž intencionalitou docházíme k původnímu založení, ke konstituci předmětu. Tedy ve zkušenosti se ukazuje nový, chceme-li jiný jev, jehož analogii jevíci se jinakosti nacházíme v primordiálním světě. K onomu původnímu založení, ke spoluexistujícímu jsoucnu, docházíme skrze intencionalitu.¹²⁹

Dle Edmunda Husserla je tělo tím, které se stále živě znovuzakládá. Stále znovu vyvstává z primordiální sféry do hmotného těla, které je podobné mému vlastnímu tělu. Husserl uvádí, že „*ego a alter ego jsou pokaždé dána, a to nutně, v původním párování*“.¹³⁰ Z toho vyplývá, že *jinakost* je konstruovaná dřív, než si ji všímáme v analogii. *Jinakost*, kterou poznáváme ve zkušenosti díky analogii, tedy není ničím zvláštním, neboť to, co je jiné, se ustavuje v párování, které sahá až k původní sféře. Tedy ono jiné, tělesné získává smysl pomocí aperceptivního přenosu smyslu. K uznání těla druhého dochází nepřímým procesem, kdy se ukazuje v čisté pasivitě bez ohledu na to, zda je předmětem pozornosti či nikoliv.¹³¹

Druhého vidíme nejen tělesně, ale také duchovně. *Jiný* je duchovně přítomný ve své vlastní osobě. Jiného lze zahlédnout jen ze svého vlastního sebe-vědomí, *druhého* rozpoznávám a zpřítomňuji si jako jiné *já*, *jinak řečeno jako druhé mé Já*. Tato zkušenost s *druhým Já* zároveň obohacuje a prohlubuje naši zkušenost o struktuře našeho *Já* jako struktuře sebe-vědomí. Tato propojenost nám dává na vědomí, že sebe-vědomí a *cizí* vědomí jsou od sebe neoddělitelné a navzájem se doplňují. Mají tedy společnou půdu, kdy *Já* přesahuje vlastní sféru a otevírá se „směrem k“. Husserl zde nachází počátek řeči, který dává předpoklad pro vlastní mluvenou řeč. Zpřítomnění jiného *Já* tak lze chápat jako prvotní formu komunikace.¹³²

Mezi *Já* a *druhým já* však není pouze ztotožňování se, ale je také mezi nimi jistá disharmonie, kde probíhá zvláštní dialog. Zatímco mé tělo je v modu „zde“, *jiné* tělo je v modu „tam“. Tedy *Druhý* má své vlastní vnímání, které je mi odlišné od *Já*, zároveň je ono vnímání analogické s mým *Já*.¹³³ Vztáhneme-li k sobě své vlastní hmotné tělo, jsme v modu zde, jiné hmotné tělo má modus tam. To, co umožňuje orientaci toho, co je tam, je svobodná změna kinesteze. Tím, že mohu svévolně měnit svou kinestezi, mohu každé „tam“

¹²⁹ HUSSERL, Edmund a STRASSER, S. *Cartesianische Meditationen und pariser Vorträge*. Dordrecht: Kluwer Academic, 1991.

¹³⁰ HUSSERL, Edmund. *Karteziánské meditace*. Praha: Svoboda, 1968. s. 108.

¹³¹ HUSSERL, Edmund a STRASSER, S. *Cartesianische Meditationen und pariser Vorträge*. Dordrecht: Kluwer Academic, 1991.

¹³² MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivit*. Praha: Svoboda, 1969.

¹³³ MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivit*. Praha: Svoboda, 1969.

změnit v „zde“. *Jiný* není duplikátem mé originální sféry, jenž by se mi jevil v mém vlastním „zde“. *Jiný* je apercipován aprezentativně jako *já* v primordiálním světě. Právě v aprezentaci určíme hmotné tělo jako „tam“.¹³⁴ *Jiné Já* má své „ohraničení“ od mého *Já*. Ono ohraničování dává základ pro ustavení společné půdy. *Jiné Já* se tak ustavuje v živé přítomnosti v dialogu, kdy *jiné Já* je přítomno pouze intencionálně.¹³⁵

Aprezentace nám umožňuje zpřítomnit *jiné Já*, které je nám jinak nepřístupné, ale zároveň je ono *jiné* spojené originální prezentací. *Jiné* se projevuje právě díky stálému střídání aprezentací. Ve zkušenosti se nám projevuje jako tělo – mé tělo vycházející z primordiální sféry, které stále mění vlastní chování. Tyto změny, které jsou pro nás neočekávané, nás nutí přijmout fakt, že vnímáme skutečný organismus a stvrzujeme tak význam alter-ega. Vnímáme tak alter-ego, jehož původ mi je společný v primordiální sféře a vychází skrze párování. Dle Husserla: „*jiný vystupuje fenomenologicky jako modifikace mé vlastní bytosti (jež tento charakter „mé“ získává sama prostřednictvím teď už nutně se dostavujícího a kontrastujícího párování)*“.¹³⁶ Český filosof Antonín Mokejš uvádí, že aprezentaci *jiného Já* Husserl označuje pojmem „vcítění“ nebo také rovněž termínem „zkušenosti o *jiném já*“. „Vcítění“ je jistá forma analogizující apercepce, která se vyznačuje specifickou dialektikou prezentace a aprezentace. Spoludanost se projevuje například v chování, jako mohou být gesta, mimika, jednání. Vcítění však není chápáno jako usuzování o skrytých dějstvích.¹³⁷

Alter ego je rozpoznáváno v horizontu času, je tedy něčím, co je od „živé přítomnosti“ druhotným a odvozeným. Na základě porozumění *jiných* si vytváříme vztah k sobě samému. Jinak řečeno, stejně jako mé tělo je součástí objektivního okolí, které je chápáno druhým, tak rozumím i já *druhým*, nahlížím na ně jako na lidi v sociální oblasti, kteří jsou v jednotě těla i ducha. V této situaci již můžeme říci „my“. Označujeme tím všechny lidi kolem nás, kteří jsou si vzájemně rovnocenní. Vidíme tak, že již na počátku společenství je původní porozumění a sympatie, neboť v druhém vidíme sami sebe. Intencionálním zaměřením k *alter egu* docházíme k „my“ označujícímu pluralitu egoit, které jsou sjednocené intencionální vazbou.¹³⁸

¹³⁴ HUSSERL, Edmund a STRASSER, S. *Cartesianische Meditationen und pariser Vorträge*. Dordrecht: Kluwer Academic, 1991.

¹³⁵ MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivit*. Praha: Svoboda, 1969.

¹³⁶ HUSSERL, Edmund. *Karteziánské meditace*. Praha: Svoboda, 1968. s. 111.

¹³⁷ MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivit*. Praha: Svoboda, 1969.

¹³⁸ MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivit*. Praha: Svoboda, 1969.

Husserl dochází k závěrečné myšlence, že celý proces směřující k *druhému*, je náznakem průběhu asociace. Jevení druhého upomíná na vzhled mého hmotného těla. Apercepce dává smysl těla. Jádrem aprezentace je situace, když: „*cizí hmotné tělo v modu ,tam‘ vstoupí do párující asociace s mým hmotným tělem v modu ,zde‘ a jsouc dáno vjemově.*“.¹³⁹ Do párování vstupuje jak mé hmotné tělo, tak i tělo jako syntetická jednota rozmanitých známých způsobů jevení. Je tak umožněna podobnostní apercepce, která dává smysl těla nejen mě, ale i cizímu.¹⁴⁰

Z koncepce, kterou Husserl nabízí k problematice *jinakosti*, vychází, že se k *jinému* nelze přiblížit a nelze vnímat skutečné bytí *druhého*. *Druhý* se z pohledu Edmunda Husserla neukazuje jako protipól k *Já*. *Jinakost* se ukazuje v podobnosti. Podobnost shledáváme ve vnímaném vnějším fyzickém těle (Körper) a mém těle (Leib). V aperpenci si uvědomuji, že ono vnější tělo, které se mi jeví, je fyzickým tělem pociťujícím a vnímajícím. Všímám si, že tam se nachází jiná tělesnost. Moje tělo i tělo, které uchopuji jako cizí, ve vnímání spoluvytváří pár ve specifické formě „párující asociace“, která se odehrává ve vjemovém poli. Ačkoliv mé i cizí tělo jsou perceptivně odlišné, přesto se díky podobnosti spojují.

Ke *druhému* nemáme přístup, nelze ho vysvětlit z naší prosté zkušenosti, ale docházíme k němu pomocí aprezentace. *Druhý* se stává jiným hlediskem. Ukazuje se mi ve své subjektivní situaci, která není má vlastní. Nemáme možnost mít originální vhled do prožívání *druhého*.¹⁴¹

Myšlenku Edmunda Husserla dále rozvíjí jeho žák Maurice Merleau-Ponty, jehož založení *druhého* úzce souvisí s tělesností.

4.4.2 Maurice Merleau-Ponty

Jak jsme již naznačili, pro porozumění a definování *druhého* je pro Merleau-Pontyho klíčové tělo. Tělo je, jak již víme, jeden ze základních zdrojů pro vnímání (viz kap. 3.3). A právě díky onomu vnímání jsme schopni určit *druhého*. Tělo jako takové je věcí fyzickou, zároveň ale má také schopnosti pociťovat.

Merleau-Ponty tuto skutečnost uvádí na příkladu dotýkající se pravé ruky. V momentě, kdy se naše pravá ruka dotkne levé, nejprve levou ruku pociťuji jako fyzickou věc, ovšem náhle i levá ruka pociťuje dotek té pravé. Získáváme tak celek, kdy zjistíme, že

¹³⁹ HUSSERL, Edmund. *Karteziánské meditace*. Praha: Svoboda, 1968. s. 114.

¹⁴⁰ HUSSERL, Edmund. *Karteziánské meditace*. Praha: Svoboda, 1968.

¹⁴¹ BERNET, Rudolf, KERN, Iso a MARBACH, Eduard. *Úvod do myšlení Edmunda Husserla*. Praha: OIKOYMENH, 2004.

levá ruka je součástí těla. V tomto dotyku dochází i k obratu, kdy levá ruka podává ruku pravé. Merleau-Ponty tak říká, že je dotyk rozptýlen v celém těle. Toto uvědomění nám dává možnost porozumět a zjistit, že mohou být i živočichové či jiní lidé.¹⁴²

Merleau-Ponty uvádí, že: „*Je třeba si uvědomit, že v tom není ani srovnání, ani analogie, ani projekce či ,introjekce‘. Pokud tiskna ruku druhého člověka, mám evidenci jeho bytí – zde.*“.¹⁴³ Při takovém stisknutí dochází k propojení obou těl, kdy podaná ruka druhého se stává naší prodlouženou rukou. V této spolupřítomnosti si uvědomujeme druhého. Já i druhý jsme jakoby týmž orgánem, ovšem druhého si uvědomuji tím, že vnímám jinou „sensibilitu“. Jak Merleau-Ponty uvádí, člověk, kterého držím za ruku, je týž člověk jako já, ale vidí, slyší či jedná na základě vlastních vjemů a myšlení. Do onoho myšlení však nemáme přístup. Nikdy se nám nepovede „*myslet myšlení druhého*“.¹⁴⁴ Stejně tak ani já nemohu vložit mé „myšlení“ do *druhého*.¹⁴⁵ Tělo *druhého* je ve zvláštní existenci mezi mnou jako věcí myslící a ním. Jak Merleau-Ponty uvádí, *druhý* je jakousi mojí replikou či bludným dvojníkem.¹⁴⁶ Tuto skutečnost Merleau-Ponty popisuje na příkladu žalu. Pokud druhý trpí žalem, nejsme schopni procítit onu bolest žalu, kterým druhý trpí. Neboť pokud je druhý smutný, nelze prožívat onen stejný smutek. Pouze na druhém vyčteme z gest rukou a v tváři obličej, že se trápí a je smutný. Můžeme s ním onu bolest prožívat, ale nikdy nebude prožitek totožný s tím, co vnímá druhý. Dle Merleau-Pontyho je rozdíl mezi mnou a druhým takový, že: „*Pro něj jsou to situace, kterými žije, pro mne situace, které si zpřítomňuji.*“.¹⁴⁷

V předchozích řádcích je popsán vztah k *druhému*, který je dán díky tělu a který je totalitou. Ovšem člověk, který stojí naproti nám je stejný, jako jsem Já, má týž svět a vztahuje se k týmž věcem jako Já. Pro Merleau-Pontyho je druhý někdo, kdo je nám blízký a sdílí týž svět. Tedy *jinakost* je chápána skrze vnímání jako to, co prožíváme, ale zároveň je vázáno na tělo jako věc, která je v prostoru.

¹⁴² MERLEAU-PONTY, Maurice. *Viditelné a neviditelné*. Praha: OIKOYMENH, 2004.

¹⁴³ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Filosof a jeho stín*. In *Co je fenomén?: Husserl a fenomenologie ve Francii*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. s. 95.

¹⁴⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Filosof a jeho stín*. In *Co je fenomén?: Husserl a fenomenologie ve Francii*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. s. 97.

¹⁴⁵ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Filosof a jeho stín*. In *Co je fenomén?: Husserl a fenomenologie ve Francii*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010.

¹⁴⁶ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Vnímání druhého a dialog*. On-line. Reflexe: Filosofický časopis. Praha: OIKOYMENH a nakladatelství Karolinum. 2019, No 57. ISSN 2533-7637. Dostupné na: <https://reflexe.flu.cas.cz/wp-content/uploads/2020/02/Refl_2019_57_0125.pdf>. [cit 2023 – 07 – 17].

¹⁴⁷ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2013. s. 430.

4.5 Vztah „tváří v tvář“, řeč a ten „druhý“ jakožto cizinec

4.5.1. Emmanuel Lévinas

Realizací vztahu k jinakosti je setkání „tváří v tvář“. Dle Lévinase toto setkání, jak jsme už výše nastínili, umožňuje vystoupit subjektu ze sebe sama, a jak popíšeme později, umožňuje subjektu překročit jeho uvěznění v přítomnosti (okamžiku). Kdyby k tomuto střetu s „jiným“ nedošlo, „já“ bude uzavřeno ve svém vlastním poznávání. Teprve setkání s „druhým“, resp. setkáním „tváří v tvář“, umožňuje „já“ překročit práh jeho dosavadního poznání, vystoupit se svého „zde“ a otevřít se novým obzorům.

Druhý člověk by snad i mohl být zpředmětněn, kdyby se nevyznačoval „tváří“. „Tváří“ Lévinas nemyslí lidský obličej, na který se díváme (jak pojmu tváří rozumí Merleau-Ponty), nýbrž: „*způsob, jak se představuje Jiný a překračuje ideu Jiného ve mně*“, ¹⁴⁸ „tvář“ je „*nahota, bezmoc*“. ¹⁴⁹ Při pohledu na jiného člověka si uvědomujeme nejen jeho bezmoc, ale i naši vlastní. „Druhý“ je nekonečnem. Idea nekonečna je charakteristická tím, že přesahuje obsah konečného myšlení. Je protipólem totality. Je to to, co nás překračuje, co nutí „já“ k neklidu a pohybu od sebe. Je také „druhým“, který je v absolutní distanci od „já“. „Já“ je v nekonečné distanci od „druhého“ a nemůže tohoto „druhého“ nijak poznat, přesto onu tvář může přijmout. Idea nekonečna se ukazuje právě v tomto vstřícném přijetí „tváře“. Setkání s „tváří“ má transcendentní charakter. Přijetí „tváře“ nastává v momentě, kdy „já“ odpovídá „druhému“, tehdy, když „tvář“ k „já“ promlouvá. „Já“ odpovídá jeho výrazu, jeho zjevení. Není to vztah zápasu a boje, ale má pozitivní – etickou strukturu. Lévinas uvádí, že „tvář“: „*vyvstává tvrdě a absolutně ve své nahotě a nouzi z hloubky bezbranných očí. Pochopení této nouze a tohoto hladu zakládá samu blízkost Druhého*“. ¹⁵⁰ Právě tento výraz „tváře“ je promluvou k „já“. Neinformuje o skrytém vnitřním světě, ale zpřítomňuje se jako bytost sama. Dovolává se mne a žádá, otevírá původní rozhovor, který vyzývá k odpovědnosti. ¹⁵¹

Druhý je tedy definován jako jiný nikoliv na základě nějaké kvality, ale ustavuje se řečí. Řeč pochází ze setkání s jiným, avšak manifestuje se v mém nitru, rezonuje ve mně, v mém vědomí, zároveň ji však nemohu nějakým způsobem uchopit, je neredukovatelná na

¹⁴⁸ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*. Praha: OIKOYMENH, 2020. s. 36.

¹⁴⁹ LÉVINAS, Emmanuel, Rozhovor Emmanuela Lévinase s Christophem von Wolzogenem In LÉVINAS, Emmanuel, CASPER, Bernhard a WOLZOGEN, Hans Christoph von. *Být pro druhého: (dva rozhovory)*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1997. Logos; sv. 4. ISBN 80-7113-217-9. s. 43.

¹⁵⁰ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*. Praha: OIKOYMENH, 2020. s. 176.

¹⁵¹ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*. Praha: OIKOYMENH, 2020.

vědomí. Řeč mé vědomí přesahuje. To, co umožňuje zachytit význam tváře, dát mu počátek, první identitu toho, kdo se zpřítomňuje, je racionální myšlení. Lévinas tak uvádí, že řeč je podmínkou racionálního myšlení: „*dává mu počátek v bytosti, první identitu významu ve tváři toho, kdo mluví, tj. kdo se zpřítomňuje tak, že ustavičně ruší víceznačnost svého vlastního obrazu, svých verbálních znaků*“.¹⁵² Myšlení je základem řeči, která se odehrává při setkání s „druhým“, kdy „tvář“ ke mně promlouvá a vybízí mě k odpovědi.¹⁵³ Jedině řeč uvádí „druhého“ do absolutní difference od „já“, prolamuje jednotu rodu. Lévinas uvádí, že: „*Řeč je vztah mezi oddělenými póly*“.¹⁵⁴ I kdyby mluvčí zachovával mlčení, bude k „já“ promlouvat. Řeč je dar od druhého. „Já“ je vytrženo z vlastní přítomnosti, osvobozuje vlastní vědomí od sebe ven a je nuceno odpovídat „druhému“.¹⁵⁵ Tvář na nás klade požadavek postarat se o to, aby se „druhému“ nestalo nic zlého. „*Tvář druhého znamená volání po mně, zavolání. Nesmím ho nechat zemřít o samotě. Nesmím ho také zabít*“.¹⁵⁶ Jedinec sice má možnost vzepřít se nároku, který tvář „Druhého“ činí, ale nikdy se „Druhého“ zcela nezbaví, odpovědnosti nebude moci nikdy uniknout, ta se k němu bude stále vracet.¹⁵⁷

Jak již může být z předchozích řádků patrné, Lévinas popisuje Jinakost jako něco úplně odlišného od mého bytí. Jinakost, jakožto druhý, je cizinec. S druhým se tedy nelze spojit ve stejnost a splynout s ním. Druhý k „já“ je od samého základu tohoto vztahu absolutně jiný. Je zde tedy pluralita. Tento druhý, který k „já“ přichází jako cizinec, otevírá „já“ aby vystoupilo ze sebe a otevřelo se cizincovu volání. Cizinec však nemá k „já“ žádnou moc a je ve své podstatě slabý, zatímco „já“ je silný.¹⁵⁸ Jinakost druhého je pro „já“ nekonečně cizí, avšak, jak píše Lévinas, jeho tvář prolamuje svět.

Jinakost dle Lévinase nespočívá v exterioritě objektu, není to nic, co lze vlastnit, uchopit či mít nad ní moc. Nejde o žádný zápas, splynutí ani poznání. Jinakost je vztah k mystériu čili k budoucnosti,¹⁵⁹ neboť jen skrze setkání s „jiným“ se „já“ může vymanit ze svého uvěznění v přítomnosti a udělat krok směrem k budoucnosti. Jak jsme již řekli,

¹⁵² LÉVINAS, Emmanuel. *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*. Praha: OIKOYMENH, 2020. s. 180.

¹⁵³ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*. Praha: OIKOYMENH, 2020.

¹⁵⁴ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*. Praha: OIKOYMENH, 2020. s. 171.

¹⁵⁵ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*. Praha: OIKOYMENH, 2020.

¹⁵⁶ LÉVINAS, Emmanuel. Rozhovor Emmanuela Lévinase s Bernhardem Casperem In LEVINAS, Emmanuel, CASPER, Bernhard a WOLZOGEN, Hans Christoph von. *Být pro druhého: (dva rozhovory)*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1997. s. 17.

¹⁵⁷ DYKEMAN, Cass. *Encountering the Face of the Other: The Implications of the Work of Emmanuel Levinas for Research in Education*. On-line. Journal of Thought. Caddo Gap Press, Fall/Winter 1993, Vol. 28. No. 3/4, s. 5-15. Dostupné na: < <https://www.jstor.org/stable/42589354?seq=1> >. [citováno 2021-03-16]. s. 9-10.

¹⁵⁸ CHALIER, Catherine. *Tři komentáře k filosofii Hanse Jonase a Emmanuela Lévinase*. Praha: Ježek, 1995.

¹⁵⁹ LÉVINAS, Emmanuel. *Čas a jiné = Le temps et l'autre*. Praha: Dauphin, 1997.

přítomnost je tedy podle Lévinase do sebe uzavřeným celkem, který není jen časovým bodem mezi minulostí a budoucností, ale je i jediným bodem, v kterém se odehrává existence subjektu. Avšak nouze v subjektu spočívá v tom, že nemůže vlastními silami tuto přítomnost překročit a vstoupit do dalšího okamžiku. Z toho vyplývá, že čas nemůže vyvstávat v osamělém subjektu. Subjekt je sám sebou – identitou, a tedy nemůže přejít ve svůj protiklad, nemůže dojít k absolutní jinakosti dalšího okamžiku. Této jinakosti se mu dostává výhradně od druhého. Můžeme tedy s Lévinasem říct, že socialita je časem samým. Dialektika času je samou dialektikou vztahu k druhému, tedy rozhovorem. Odpuštění, o kterém Lévinas tak často píše, se subjektu dostává v přítomnosti výhradně od druhého a skrze toto odpuštění může subjekt překročit přítomnost (okamžik) směrem k okamžiku následujícímu. Jsme tedy časovou bytostí, jenom díky setkání s jinakostí a subjekt sám je odsouzen spočívat jenom v přítomnosti (okamžiku).¹⁶⁰

Úloha jiného je tedy velká. Právě jiný jedince vytrhává z dosavadních jistot a ten je vyzýván k zodpovědnosti, nemůže již jinak, neboť jak Lévinas uvádí: „*Vyvolený nemůže před svou odpovědností utéct.*“.¹⁶¹ To znamená, že jiný mě vybízí k mravnímu jednání a vyzývá mě k odpovědnosti. „Já“ musí „tváří“ odpovědět. Lévinas uvádí, že právě „jinakost“ osvobozuje člověka a otevírá mu širší obzory poznávání.¹⁶²

4.5.2. Maurice Merleau-Ponty

Dle Merleau-Pontyho se *druhý* nikdy neukazuje tváří, a to i v případě, že jsme v zápalu diskuze s druhým. Nenacházíme jej v hlase ani v mimice, nenachází se na žádném určitém místě. Ačkoliv vidíme tělo, ten *druhý* existuje někde mezi mým myslícím já a tělem, které vidím. Merleau-Ponty uvádí, že „*Druhý je nečekanou odpovědí, kterou dostávám odkudsi odjinud.*“.¹⁶³ Jak ovšem pak mohu *druhého* poznat, jinak řečeno, jak se mi tedy *druhý* ukazuje, pokud druhého neidentifikujeme s tváří ani hlasem? Kde se tedy druhý nachází a v jaké podobě? Dle Merleau-Pontyho se druhý nikdy nenachází na konkrétním místě, přesto víme, že je to druhý, který se nachází v mém poli. Uvědomujeme si ho, neboť naše tělo je totalitou. To už jsme si ukázali na dotyku rukou. Zároveň však druhý není nikdo jiný, nežli jsem já sám. Je to dvojník, který obývá stejný svět. Merleau-Ponty uvádí příklad,

¹⁶⁰ LEVINAS, Emmanuel. *Existence a ten, kdo existuje*. Praha: OIKOYMENH, 1997.

¹⁶¹ CHALIER, Catherine. *O filosofii Emmanuela Lévinase*. Praha: Ježek, 1993. s. 20.

¹⁶² LÉVINAS, Emmanuel. *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*. Praha: OIKOYMENH, 2020.

¹⁶³ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Vnímání druhého a dialog*. On-line. Reflexe: Filosofický časopis. Praha: OIKOYMENH a nakladatelství Karolinum. 2019, No 57. ISSN 2533-7637. Dostupné na: <https://reflexe.flu.cas.cz/wp-content/uploads/2020/02/Refl_2019_57_0125.pdf>. [cit 2023 – 07 – 17]. s. 127.

kdy druhý, který leží na pláži, se natahuje po svém klobouku, aby se ochránil před ostrým sluncem. Což je dle jeho slov potvrzením toho, že druhý vnímá stejně jako já, neboť i já cítím, že slunce je příliš ostré, a přimhuřuji oči. Znamená to, že i ten druhý reaguje na totéž ostré slunce co já. To je ukázka toho, že *druhý* obývá můj svět. Merleau-Ponty tak uvádí, že: „*jsme dva, kdo vnímáme svět, je právě to, co mi na první pohled brání uchopit druhého.*“.¹⁶⁴ Na základě mé zkušenosti se světem jsem schopen vnímat *druhé já*, tedy ve svém světě si všímám gesta, které je podobné mému.

To, jak se ustanovuje *druhý*, nám Merleau-Ponty ukazuje i na fenoménu řeči, chceme-li dialogu. Já a druhý mají původní společnou řeč, díky které se odehrává komunikace. Na rozdíl od přirozeného gesta, které je specifické tím, že ukazuje předměty, které jsou již předem dány, výrazové gesto (především mluvy) má za cíl odhalovat vztahy mezi jednotlivými předměty a zároveň také ukazovat samotný předmět. Taková mluva, kterou nyní popisujeme, je mluvou dřívější než samotný jazyk. Je jak ve mně, tak i v druhém. Jinak řečeno, je jak v řečníkovi, tak v posluchači. Mluva je něco původního, co nepatří ani mně ani druhému. Je nejvlastnější mně a zároveň i druhému, neboť táž mluva je i v druhém. Tato původní řeč je oběma společná a rozumíme jí. Takovou mluvu však nelze nikde spatřit ani umístit, stejně jako druhého. Bytí se stává tím, co dává veškeré původní mluvě smysl. Není to ještě ale jazyk, kterému dává význam až sám člověk.¹⁶⁵

¹⁶⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Vnímání druhého a dialog*. On-line. Reflexe: Filosofický časopis. Praha: OIKOYMENH a nakladatelství Karolinum. 2019, No 57. ISSN 2533-7637. Dostupné na: <https://reflexe.flu.cas.cz/wp-content/uploads/2020/02/Refl_2019_57_0125.pdf>. [cit 2023 – 07 –17]. s. 129.

¹⁶⁵ MERLEAU-PONTY, Maurice. *Vnímání druhého a dialog*. On-line. Reflexe: Filosofický časopis. Praha: OIKOYMENH a nakladatelství Karolinum. 2019, No 57. ISSN 2533-7637. Dostupné na: <https://reflexe.flu.cas.cz/wp-content/uploads/2020/02/Refl_2019_57_0125.pdf>. [cit 2023 – 07 –17].

5 Přijetí jinakosti, či sklon ke stejnosti v pedagogické praxi?

V předchozích kapitolách jsme si nastínili pojetí základního vzdělávání. Uvedli jsme si jeho principy a základní hodnotové cíle. Základní škola se stala nedílnou součástí života, do které má každý žák od šesti let právo i povinnost docházet. Žáci se tak setkávají s různorodostí svých spolužáků. Tato pestrost vyžaduje umět rozumět nebo alespoň brát ohledy pro jinakost. Inkluze otevřela možnosti vzdělávání všem žákům i těm, kteří by se dříve museli vzdělávat na speciální škole.

Nadpis, který zní trochu provokativně, nám otevírá téma, zda inkluze v současném pojetí je dostačujícím prvkem pro rovné vzdělávání pro všechny. Cílem této kapitoly je ukázat jisté otázky, které vychází z praxe základních škol. Uvedli jsme si ideu základního školství, která je založeno na inkluzivním pojetí. Snahou této kapitoly je uvést, jak se idea tohoto školství ukazuje v praxi, neboť námi daná idea nevznikla z praxe, která by se zdála být osvědčená. Idea vznikla jako reakce na stav školství, přičemž cílem této ideje je stav školství zlepšit. Proto se hlouběji zamyslíme, do jaké míry se tato idea daří naplnit v současné školské praxi. Otázky, které zde budou rozvíjeny, vychází z odpovědí, které nacházíme ve školní praxi. Realita školství nám ukáže, do jaké míry se daří naplnit námi uvedené ideje.

Popis dnešního školství bude vycházet z dosavadních poznatků, které jsou získané pomocí pozorování, dialogů se žáky i z jejich písemného zdokumentování. Žáci prvních ročníků středních škol se zamýšleli nad svojí základní školou, kterou devět let navštěvovali. Tato věková skupina byla vybrána z několika důvodů. Jednak prožili devět let ve své třídě, která se každým rokem měnila i v závislosti na zrání jedince, jak po psychické, tak také intelektuální stránce. V tomto ohledu mají přímou zkušenost s naším zkoumaným tématem. Dalším důvodem je, že se na situaci dívají s odstupem. Nejsou již těmi, kteří situaci bytostně prožívají, ale mají již nadhled. Vidí celek, který jim nemusel být při studiu základní školy znám, tudíž viděli pouze části. Výhodou odstupu se pak stává, že situace, které mohly být tehdy nesrozumitelné, mohou s odstupem času být jasnější a můžou dávat smysl, neboť je chápou již v horizontu celku. Propůjčíme-li si slova německého filosofa Hans George Gadamera, který se o vztahu částí k celku vyjadřuje následujícími slovy: *„Jde o kruhový vztah mezi celkem a jeho částmi: význam, předjímaný celkem, se chápe z jeho částí, ale jen*

ve světle celku nabývají části své objasňující funkce,“.¹⁶⁶ tak z jeho slov vyplývá, že bez celku nemůžeme porozumět částím.

Kromě toho, že nám mohou žáci poskytnout vhled do podstaty vzdělávání, můžeme si zároveň také všimnout, do jaké míry jejich prožitky ze základní školy ovlivnily jejich budoucí vývoj. Neboť právě to, co prožili, je retencí, která se stává očekávanou budoucností, tedy protencí. Dalo by se tedy očekávat, že pokud získali negativní zkušenost, mohl by se tento fenomén projevit i v postoji k současnému vzdělávání.

Z hlediska metodologie byl použit kvalitativní výzkum, jehož výhodou je, že nám umožňuje jít do hloubky, k jádru problému.¹⁶⁷ Nelze však opomenout ani úskalí této metody výzkumu, která spočívají v interpretaci, při níž může být výzkumník ovlivněn subjektivními dojmy. Proto, aby byl eliminován tento faktor, byl použit dvojí způsob sběru dat, jejichž zpracování bylo prováděno velmi obezřetným způsobem, metodou uzávorkování.

Data byla získána z kvalitativního skupinového rozhovoru, který probíhal v půlených třídách, kde bylo zpravidla 15 žáků. Ve skupinovém rozhovoru byli žáci vyzváni, aby sdělili svou zkušenost se svými spolužáky na základní škole. Byli obeznámeni s tématem vnímání jinakosti, kde šlo především o jejich subjektivní pohled. Na závěr byli požádáni, aby písemně napsali svůj pohled na jinakost ve své třídě na základní škole. Pro písemné vyjádření se mohli žáci držet otázek, které jim byly promítnuté. Otázky byly pouze vodítkem pro sepsání souhrnu dialogu. Základní otázky byly: Jak ses cítil/a ve třídě? Co se Ti na spolužácích líbilo a nelíbilo? Co si myslíš o lidech s psychickým či fyzickým postižením? Byl někdo takový Tvým spolužákem, případně jaký máš na něj názor? Jak myslíš, že vnímali spolužáci Tebe?

Písemná forma měla své opodstatnění z několika důvodů. Prvním z nich je, že skupinový dialog přináší úskalí, že žáci v dialogu nemusí být plně upřímní, například z důvodu strachu o ztrátu pozice sociálního statutu ve třídě si nedovolí některé své názory sdělit. Dále se ve větším množství respondentů stává, že ne vždy se každý v diskuzi plně projeví.¹⁶⁸ Cílem písemného projevu bylo zachycení problematiky vnímání jinakosti na jejich základní škole, kde každý jedinec napsal svůj pohled. Celkem se výzkumu zúčastnilo 200 žáků. Kritériem pro výběr respondentů bylo, jak již bylo zmíněno, aby se výzkumu účastnili žáci středních škol studující první ročník. Místa škol byla vybrána náhodně,

¹⁶⁶ GADAMER, Hans-Georg. *Problém dějinného vědomí*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, v.v.i., ve spolupráci se spolkem OIKOYMENH, 2019. s. 72.

¹⁶⁷ HENNINK, Monique; HUTTER, Inge a BAILEY, Ajay. *Qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage, 2011.

¹⁶⁸ HENNINK, Monique; HUTTER, Inge a BAILEY, Ajay. *Qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage, 2011.

přičemž byly vybrány 3 kraje, a to Kraj Vysočina, Královéhradecký kraj a Praha. Rozmanitost krajů byla jedním z kritérií, neboť tak byl získán rozmanitý vzorek žáků vycházející z různých základních škol, které se mohou svými zkušenostmi s jinakostí odlišovat v návaznosti na sociokulturní prostředí.

Cílem práce bylo jít k věci samé. Znamená to, že věc sama nám musí dát noezí, kterou máme poznávat. Proto každý problém má sám za sebe vydat metodu svého poznání. Metodou je právě kladení otázek, které problematizují nám předložené situace. Tedy události, které žáci předkládají, chápeme jako odpovědi, přičemž si musíme klást otázky, co vše se muselo ve vzdělávání a společnosti stát, aby nastala taková situace, jaké nyní čelíme. Tato metoda, která je ve výzkumu uplatňována, je metodou hermeneutickou, o níž píše německý filosof Hans Georg Gadamer slovy: „*Je zřejmé, že má-li být zkoumající pohled autentický, musí být zaměřen na ‚věc samu‘, a to tak, aby ji zachytil takřikajíc in persona.*“.¹⁶⁹ Abychom mohli zachytit věc samu je dle Gadamera zapotřebí uzavřít vlastní představy a ideje, ke kterým se již k předkládanému problému vztahujeme. Tím se nám věc ukáže jako cizí. Hans Georg Gadamer uvádí že: „*Hermeneutickou úlohu zakládáme právě na napětí, které tu je mezi ‚důvěrnou známostí‘ a ‚cizí‘ povahou sdělení, které nám tradice podává.*“.¹⁷⁰ Tento výrok si vysvětlujeme tak, že k problému, který je nám předložen a k němuž již zaujímáme určitý postoj, je nutné, abychom si tento postoj uvědomili a uzavřeli. Ukáže se nám tak problém, který je nám cizí, a hledáme k němu otázky, které by nám pomohly problém vyjasnit.

Události, které žáci popisují, jsou pro nás klíčové, neboť právě žáci jsou ti, kteří byli účastníky vzdělávání a na které doléhaly námi kladené výchovně - vzdělávací požadavky. Byli vrženi do situace, v které museli jednat. O tom, do jaké míry byla pro ně situace únosná, bychom nevěděli, pokud bychom se nezeptali jich samých. Jedině oni nám mohou dát vhled do problému, který by nám mohl být v opačném případě skryt. Otevírá se nám tak jiná perspektiva, než nám byla doposud známá. Fenomén jinakosti, který souvisí s inkluzí, je popsán z mnoha úhlů pohledu, ať už z řad vychovatelů, rodičů či odborníků na danou problematiku. Méně se už setkáme s koncepcí, která by otevírala otázku z pohledu žáka.

Zájem o žákovský pohled na současné pojetí výchovně-vzdělávacího systému je opodstatněný, neboť pokud chceme, aby školství otevíralo horizont poznání, je potřeba začít

¹⁶⁹ GADAMER, Hans-Georg. *Problém dějinného vědomí*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, v.v.i., ve spolupráci se spolkem OIKOYMENH, 2019. s. 77.

¹⁷⁰ GADAMER, Hans-Georg. *Problém dějinného vědomí*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, v.v.i., ve spolupráci se spolkem OIKOYMENH, 2019. s. 87.

právě u žáků samých. Neboť když porozumíme jejich potřebám a jejich zájmům, můžeme lépe připravit půdu pro výchovu a vzdělávání. Výchova a vzdělávání má vycházet z žáka samého. Pokud by tomu tak nebylo, redukovali bychom žáka na neosobní předmět, který se jako stroj má přizpůsobit vnějším okolnostem bez ohledu na své potřeby a hloubku porozumění. Ačkoliv doba je rychlá a vznáší požadavek rychlého předávání znalostí, které se mají žáci naučit, nesmíme opomenout, že výchovně-vzdělávací proces v pravém smyslu je založený na lidství. Žák má mít možnost porozumět tomu, co znamená být člověkem.

Lidství lze chápat jako mezilidský vztah založený na vzájemnosti. Tuto vzájemnost by Martin Buber definoval vztahem Já a Ty. Emmanuel Lévinas jde však ještě dál. Uvádí, že subjekt se nevyznačuje vztahem, ale tím, že jest sám sebou – ipseitou, kterou nelze redukovat na předmět. Pro Lévinase je důležitá asymetrická zodpovědnost, kterou bychom mohli chápat jako projev lidství. Proto bychom neměli připustit, aby se žák redukoval na neosobní předmět, kdy by se vytrácela Lévinasovská asymetrická zodpovědnost, kdy by učitel na žáka nahlížel jako na *tvář*, jejíž významem je význam bez kontextu.¹⁷¹ Vychovatel tak přijímá žáka jako člověka s respektem k jeho autentické bytosti. Když žák ucítí tuto vřelost a přijetí, má možnost porozumět nejen tomu, co znamená být člověkem, ale také se mu otevírá prostor pro bezpečné prostředí, kde si nebude bát klást otázky, které jsou nezbytným prvkem pro porozumění celku.

Žák se nesetkává pouze s vychovatelem, ale i se spolužáky, kteří se také vyznačují tvářmi. Setkání tváří v tvář s druhým může být pro žáka těžké, neboť se setkává s něčím nevýslovným a neví, jak k takové situaci přistoupit. Může se tak cítit v ohrožení a v této chvíli může sehrát velkou roli vychovatel, který mu podá pomyslnou pomocnou ruku. Následující text má otevřít otázky, jak žáci vnímají jinakost a jak se s jinakostí vypořádávají.

5.1 Prospěšnost inkluze jako prvku diverzity ve třídě

Inkluze přináší nový rozměr školství. Přinesla možnost, aby se všichni žáci vzdělávali pospolu bez ohledu na jejich vlastní potřeby pro vzdělání. Žáci se bytostně setkávají s jinakostí, která se ukazuje ve specifických rysech každého žáka. Zatímco do doby, než bylo inkluzivní vzdělávání zavedeno, se mohli žáci bytostně setkat s jinakostí, která byla zároveň blízkostí daného žáka, dnes se ve třídách žáci potýkají i s jinakostí, kterou lze z části pochopit Lévinasovým způsobem a to tak, že jde o někoho úplně jiného, kterého

¹⁷¹ LEVINAS, Emmanuel. *Existence a ten, kdo existuje*. Praha: OIKOYMENH, 1997.

nelze popsat ani nějak uchopit. Tento rozdíl se pokusíme blíže vyjasnit. Dříve, než si ujasníme tyto dvě úrovně jinakosti, které se odlišují svou intenzitou, vyjasníme si ještě jeden pohled na jinakost, jejíž rozměr je vázán na to, z jaké pozice se na jinakost díváme. Tedy zda se díváme na jinakost z pozice nezaujatého diváka, či z pozice přímého střetnutí tváří v tvář.

Z dialogu se žáky, jak jsme již naznačili v předchozích řádcích, se ukázalo, že vnímání jinakosti má dva rozměry. Jedním rozměrem je, jak je jinakost vnímána ze všeobecného pohledu, tím druhým je, jak ji vnímají při blízkém střetnutí tváří v tvář. Je-li jinakost vnímána ze všeobecného pohledu, zjistíme, že se uplatňují vzorce, které jsou nastavené ve společnosti. Pokud se tedy zeptáme žáků, jak vnímají lidi s psychickým či fyzickým znevýhodněním, často se dočkáme neutrálních odpovědí, které vyplývají ze samotného pojmu lidství. Jedná se o všeobecné premisy, které mohou být ovlivněné kulturou i výchovou ve společnosti. Reakcí na otázku, jak vnímají jinakého spolužáka, který má nějaké znevýhodnění, jsou nejčastěji tyto: „Tito lidé jsou stejní jako my, tak bychom se k nim neměli chovat odlišně, ale měli bychom se respektovat.“, „Pořád jsou to lidi – pokud jsi slepý, pak i přesto můžeš poslouchat dobrou hudbu nebo ochutnávat jídlo.“, „Narodili se s tím a nemůžou za to. Furt jsou to lidi.“. Nelze si nevšimnout četnosti pojmu „člověk“ nebo „lidi“. Vidíme, že postoje vychází ze všeobecné podstaty lidství, která je založena na úctě, toleranci a respektu. Uvědomují si, že když *já* jsem člověk s nějakými hodnotami, *druhý*, který je také člověk, má z principu člověčenství právo na lidské zacházení. Ve výrocích se velmi často opakují slova „stejní jako my“, „jsou to také lidi“, „neřeším“, „neměli bychom je soudit, protože oni za to, co mají, většinou nemůžou“, „měl by se na ně brát ohled“, „mají to těžké“. Jedná se o výroky, které jsou neutrální či solidární. Podstata lidství je pro žáky důležitou hodnotou, o kterou by rádi nepřišli. Jinakost druhého všeobecně přijímají pozitivně, neboť si uvědomují, že každý, i on sám, je v určitém úhlu pohledu jiný.

Ovšem narazíme výjimečně i na případy, kdy se od jinakosti distancují v neutrální podobě: „nemám žádný specifický názor, nikoho neodsuzuji.“, „Mě se to netýká, takže nemám úplně názor. Věřím, že v některých věcech to mají těžší.“, „Jsou mi jedno, já mám svůj život, kterým je potřeba se zabývat.“, „Nezajímám se o ně, nemám potřebu se jim posmívat“. Zajímavostí je, že tyto výroky vychází od žáků, kteří s takovou jinakostí, která se projevuje psychickým, či fyzickým znevýhodněním neměli osobní zkušenost. Lze tak usuzovat, že distanc od této formy jinakosti vychází právě z nezkušenosti střetnutí tváří v tvář s jinakostí.

Žáci, kteří mluví všeobecně o jinakosti, vychází z podstaty stejnosti. Tedy *druhý* je stejný jako *já*, jen se liší v reakcích na námi společné podněty. Také se lišíme v tom, že nemáme možnost vhledu do myšlení a vnímání *druhého*. Tento popsaný přístup k jinakosti, který vychází ze stejnosti, vychází z teorie jinakosti od Merleau-Pontyho, o které jsme se již zmiňovali v podkapitole výše (viz kap. 4.5). Lépe se k jinakosti vztahují žáci, kteří se již s jinakostí bytostně setkali, oproti těm, kteří tuto zkušenost nemají.

Ukazuje se, že nezkušenost zapřičiňuje, že žáci neví, jak se k jinakosti vztahovat. Zdá se, že pokud se žáci ve třídě s někým tváří v tvář setkají, dostanou informaci o jinakém jak ze své zkušenosti, tak i z okolí. Ve školním prostředí se tak dozví, jak mají k takovému spolužákovi přistupovat, neboť cílem pro vychovatele je, aby došlo k porozumění mezi žáky navzájem, a to i tehdy, vyskytne-li se ve třídě někdo, kdo se výrazně liší od ostatních. Jelikož odlišnost může být tak velká, že se může dostavit neporozumění, volí vychovatel cestu, kdy se snaží navést ostatní spolužáky, jak takovou jinakost přijmout či ji alespoň částečně porozumět. Obvykle jde o morální postoj ve snaze brát jinakost pozitivně. Proto pak z všeobecného pohledu k jinakosti zaujímají žáci neutrální až pozitivní postoj a jejich výroky jsou založené na obecných premisách solidarity a účtě k druhým.

Naopak, získá-li žák zkušenost s někým, kdo je úplně jiný, sám, může to v něm vyvolat otřes, který má pozitivní hodnotu v tom, že si plně uvědomí svou vlastní jinakost i jinakost jiných spolužáků, které hodnotí jako sobě blízké či podobné. Otřes se stává přirozeným procesem poznání, kde se formují lidské hodnoty a vlastní sebepoznání. V tomto smyslu bychom mohli souhlasit s Lévinasem (viz kap. 4.5), který uvádí, že střetnutí s jinakým umožňuje subjektu (v našem případě žákovi) vystoupit ze sebe sama, žák překročí uvěznění své přítomnosti – chceme-li okamžiku. Tímto vystoupením ze své přítomnosti překročí práh svého dosavadního poznání a otevírá se novým obzorům. Důležité je ovšem dodat, že pro Lévinase je jinaký „tvář“, tedy někým úplně jiným, kterého nelze popsat. V jeho koncepci bychom nemohli pojem „tvář“ sloučit s tváří žáka. Ovšem v jeho základním etickém konceptu lze nalézt jistou paralelu i v mezilidském setkání tváří v tvář s jinakým. Při střetnutí s jiným vnikají otázky, které žáka vytrhují z dosavadního poznání, a vzniká poznání nové. Získává s druhým zkušenost, která může pozitivně formovat morální hodnoty. V tomto ohledu se zdá, že střetnutí s jiným má pozitivní hodnotu.

Mluvíme-li nyní o přímém střetnutí tváří v tvář s jiným, ukážeme si, jak na takové střetnutí reagují samotní žáci ve třídách. Nejprve si uvedeme příklady, jejichž střetnutí je chápáno tak, že jinakost je zároveň blízkostí daného žáka. Takové setkání je charakteristické

tím, že každý člověk, zde tedy každý žák, je z principu jiný. Jeho jinakost se ukazuje v projevu chování, mluvení, jednání a reakcí na podněty, které jsou kolem něj. Zároveň nemáme do druhého vhléd, neznáme jeho pocity, cítění a myšlení. To je právě ono, co nás odděluje od stejnosti. Takový pohled na jinakost se blíží pojetí jinakosti Merleau-Pontyho (viz kap. 4.5), který uvádí, že druhého lze spatřit právě zpřítomněním jeho existence, kdy ho vnímáme díky tomu, že reaguje odlišným způsobem nežli my, nijak jinak se k němu vztáhnout nemůžeme. Nemáme k němu žádný přístup, tedy vhléd do jeho myšlení nebo cítění. Tyto přístupové kanály jsou nám zavřené a patří výhradně druhému. Tím se *Já* od druhého liší.

Takové vnímání považuji za vnímání jinakosti, které se blíží stejnosti, neboť jiného vnímám na základě svých možných východisek pro vjem. Znamená to, že při dotyku s druhým vím, že se nejedná o mé tělo nýbrž tělo druhého. Všimám si, že mé vjemy reagují na danou událost jiným způsobem než vjemy druhého. Proto na základě svého vjemu si všimám, že druhý reaguje jiným způsobem. Tím si jeho jinakost uvědomuji. O jinakosti, která je zároveň blízkostí (je to druhé *já*), žáci mluví následujícími slovy: „Měl ADHD. Byl srandovní, dělal vtipy. Vnímám jsem je jako ostatní, protože nemám nic proti – všichni jsou v něčem speciální.“. Na této tezi vidíme zřetelný příklad toho, že se odkazuje na to, že každý jsme nějaký, i já jsem jiný, a právě svou jinakostí jsme si podobní. Další žáci uvádí: „Ano měli jsme jednoho spolužáka. Byl to úplně normální člověk, ale občas mě štvál svým lživým chováním.“, „Mám na něj v pohodě názor, sama mám takový problém.“, „Až na to, že mě okradl, byl fajn.“, „V celku normálně, jen byl trochu natvrdejší a namyšlenější. Vyjevoval se tak.“, „Nezvládala v hodinách zápisky, učivo, nic ... byla hrozně zpomalená. Prostě jsem ji brala normálně jako svoji spolužačku.“, „Byli v pohodě.“, „Rozuměla jsem si s ním, byl v pohodě.“, „Je to fajn kluk, byl tichý a s nikým se nebavil. Byl mi jedno. Neměla jsem důvod se s ním kamarádit. Byl tichý a nikomu nevadil.“. Vidíme, že výroky mají společné to, že jsou založené na jinakosti, jejichž společným prvkem je člověk, kamarád, spolužák. Vidí, že je spolužák nějakým způsobem jiný ať už ve schopnosti rychle pojmout informace, či schopnosti porozumět látce. Žáci, kteří zhodnocují, jak vnímají své spolužáky, mají zmíněnou úroveň jinou. Přesto je berou jako sobě rovné a příliš se nad nimi nepozastavují, neboť je chápou jako člověka, který má jen odlišnou úroveň chápání, rychlosti, myšlení či jednání.

Zatímco jsme si ukázali, že žáci obvykle vnímají jinakost, která je k nim podobná, máme zde i příklady, kdy jinakost se ukazuje jako něco nepopsatelného a nepochopitelného.

V takovém případě je spíš vnímání pojímáno negativně. Žáci se obvykle k takové jinakosti vyjadřují následovně: „Moc jsem se s ním nebavil, protože byl agresivní a choval se zvláště, ale respektoval jsem ho.“, „Nevím, byl divnej, nikoho neměl rád a od 1. do 9. třídy se s nikým nebavil. Choval se jak třeba desetileté dítě, i když byl v deváté třídě, skákal po třídě, všemu se smál a choval se trapně.“, „Ze začátku mně ho bylo líto, ale choval se jak debil a nikdo ho neměl rád nakonec si našel ve třídě skupinky dementů. Když zrovna nic nedělal, tak byl v pohodě. Když mluvil tak jen nadával a zdržoval výuku.“, „Ona byla taková zvláštní už před psychickými problémy, teď je jinde a je šťastná.“, „Nechtěla jsem se s ním moc bavit. Byl velmi agresivní.“. Vidíme, že neporozumění jinakosti vede žáky k odmítavému chování, které se projevuje ve vyhýbavém chování. Svět druhých je pro ně tak odlišný a nepopsatelný, že pro své spolužáky nemají jiná slova než: „jiný, zvláštní, divný“. Tyto pojmy vyjadřují neporozumění jinakosti. Zároveň si plně uvědomují vlastní existenci, která vyplývá z jejich obranných mechanismů se s nimi nebavit.

To, do jaké míry žáci vnímají jinakost, závisí na spolužákově chování. Jak sami žáci uvádí: „Jelikož se ke mně dotyčná osoba chovala hrozně, nesnáším ji. Byla namyšlená“, „K osobě mám silně abstraktní postoj, protože jsme se spolu vůbec nebavili a měli jsme jiné zájmy. Vnímал jsem ho neutrálně, podle toho, jak se zrovna choval. Protože někdy mi řekl něco hnusného a to mě nahněvalo a jindy se zase choval v pořádku, tak jsem si ho nevšímal.“, „Byl hodný kluk, snažili jsme se ho začleňovat. Bohužel nás moc nechápal, a proto se s námi nebavil. Nebylo mi příjemné s nimi trávit čas. Tak jsem si jich čistě nevšímal. Choval se jinak než ostatní. Nepřišly mu divné věci, co ostatním.“, „Pokud se nechováš jako úplný blbeček anebo se při všem vymlouváš na své postižení, tak mi je to jedno. Ve třídě jsme měli autistického kluka. Vnímala jsem ho neutrálně. Asi záleželo na tom, jak se zrovna choval.“. Názory žáků ukazují, že do jaké míry budou žáka brát jako jinakého záleží na míře odlišnosti chování od žáka samého. Vidíme, že čím více se spolužák odlišuje od žáka samého, tím spíš vzniká bariéra najít k sobě cestu k porozumění.

Zde právě docházíme k úskalí, kdy v případě neporozumění druhému může nastat situace, kdy žák bude k spolužákovi apatický a bude ho přehlížet. Žák se může vymezit vůči jinakosti, neboť neví, jak zpracovat své pocity a konfrontace s jiným může přinést opačný efekt, tedy takový, že se s dotyčným člověkem nebude chtít bavit. Zamyslíme-li se poctivě nad tím, jak se žáci vyjadřují vůči jinakosti, mají spíše rezervovaný postoj. Teoreticky vědí, že z hlediska morálky mají pomáhat druhým, sami však odlišnost nevyhledávají a v případě, že se s ní ve třídě setkají, dozvídáme se, že se s těmito spolužáky nějak příliš nebaví, nebo

se odkazují na to, že měli svou skupinku kamarádů. Z psychologického hlediska je tento efekt přirozený.

Je otázkou, zda prostředí, kde se žáci setkávají s jinakostí, je vhodným prostředím pro vzdělávání, neboť jinakost může přinášet otřes, který žáka vytrhuje z dosavadních jistot poznání a přináší poznání nové. Ovšem takové poznání je spíše poznání etické - v rámci mezilidských vztahů. Setkání přináší vytrhnutí ze sebe samého a žák si bytostně uvědomuje sám sebe i jinakosti kolem něj. Tento fenomén si žák musí v sobě zpracovat. Je pak otázkou, do jaké míry mohou žáci věnovat pozornost učivu, které se v daný moment probírá.

5.2 Spravedlivé hodnocení pro všechny

Školství je založeno na vzdělávání a výchově, které mají vést k určitému cíli. Cíle uvádí rámcový vzdělávací program, ve kterém se dozvíme, co vše si má žák za devět let osvojit a naučit se. Právě tyto cíle se stávají kritériem pro samotné hodnocení. Hodnocení je proces, kdy učitel vyjadřuje míru úspěšnosti zvládnutí daného učiva či dovednosti. Vyučující hodnotí žáka s ohledem na vzdělávací cíle. Hodnotit může ústně, což se děje nejčastěji v průběžné činnosti, kdy žákovi dáváme zpětnou vazbu o tom, jak zvládá daný proces. Dále se pak hodnotí formou písemných zpráv či pomocí klasifikace, tj. známek. Tyto dvě formy hodnocení se využívají v průběhu celého školního roku, kdy dostávají žáci a zákonní zástupci zpětnou vazbu. Toto hodnocení je průběžné a žáci ho získávají za dílčí splnění cíle. Ve školství pak máme pololetní a závěrečné hodnocení, kterým se stává vysvědčení. Školský zákon 561/2004 sb. připouští dvě varianty hodnocení, kdy si každá škola zvolí, jakou formou budou hodnotit. Mají tedy na výběr jak klasifikační, tak písemné slovní hodnocení.

Hodnocení se ve školství stává důležitým prvkem, který je neopomenutelnou součástí vzdělávání. Ovšem právě zde můžeme nalézt úskalí, které se k hodnocení váže, a to může být právě diverzita třídy. Ve třídě se nachází rozmanitá škála žáků, kteří pro splnění kladeného cíle potřebují individuální přístup, který jim umožní plné pochopení a porozumění dílčímu výukovému obsahu. Individuálním přístupem rozumíme to, že vyučující hledá cestu, kdy učivo vychází z žáka samého. Tedy vyučující je ten, který vyvádí žáka z Platónovy jeskyně. A jak jsme v kapitole o Platónově jeskyni zmiňovali (viz kap. 1), aby žák došel k poznání, je zapotřebí, aby učivo bylo v návaznosti na jeho dosavadní poznání a žák postupně získával, závislosti na údiv a vlastního tázání, poznání nové. Zde právě nastává úskalí, neboť každý žák má svou úroveň poznání jinou a vyučující musí hledat cestu, jak

vyhovět a vysvětlit látku tak, aby všichni žáci danému tématu porozuměli. Každý z žáků potřebuje své tempo a svoji cestu pro splnění cíle. Na jedné straně hodnocení může žákům ukázat, v jaké části cesty se nachází a kolik úsilí je zapotřebí, aby došli ke splněnému cíli, z druhé strany je otázkou, zda jim je umožněno k cíli dojít, neboť každým rokem je látka složitější. Pokud žáci neporozumí určitému učivu včas, jen těžko budou učivo dohánět a dost možná se jim bude námi definovaný cíl vzdalovat. K tomu slouží ve školství individuální studijní plány, které mají předejít právě tomuto vzdalování cílů. Žákům je navržen takový plán pro studium, aby bylo pro ně učební tempo a s ním spojená klasifikace přijatelná.

Právě zde se však ukazuje, že přidělování individuálního studijního plánu danému jedinci může mít i úskalí mezi spolužáky. Spolužáci si všímají, jak je kdo hodnocen a zpravidla chtějí, aby byli všichni hodnoceni spravedlivě. To dokládá následující tvrzení několika žáků, jejichž výroky poukazují na odlišné stanovení podmínek hodnocení: „Měli by mít stejnou možnost jako my (například studovat, kde chtějí), ale měli by mít i stejné podmínky.“, „Myslím, že by měli mít stejná práva a podmínky pro učení. Pokud něco nemůžou nebo nechtějí dělat, neměl by je do toho nikdo nutit.“. Ačkoliv těchto výroků nebylo mnoho, ukazuje se, že rozdílné podmínky hodnocení jsou pro žáky nesrozumitelné. Vidíme zde úskalí, kdy přetrvává pocit, že hodnocení má být založené na stejnosti, tedy na jednotném kritériu, kde je zřejmé, za jaký výkon se má jak ohodnotit. Tento pocit se utvrzuje i jednotným testováním žáků, které se provádí v době, kdy se žáci hlásí na svou zvolenou střední školu. Tento typ testů nejen, že jsou jednotné, ale zpravidla i vyžadují specifické kognitivní schopnosti, v tomto ohledu lze souhlasit s výrokem českých filosofek Naděždy Pelcové a Ilony Semrádové, které v knize *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání* uvádí: „Charakter přijímacích zkoušek na střední a vysoké školy diktuje způsob „efektivní“ přípravy, která většinou postihuje dimenzi kognitivní (někdy dokonce stačí pamětně osvojené správné odpovědi na baterie otázek, které jsou zejména vysokými školami vydávány).“.¹⁷²

Právě tato jednotnost testů vede k pocitu, že i hodnocení dílčích výsledků musí být založené na jednotě, nikoliv podle možných úrovní jednotlivého žáka. Inkluzivní vzdělávání je však založeno na diverzitě a individuálním přístupu. Takový přístup se pak očekává i v hodnocení, které hodnotí maximální možnosti žáka a může dát i pocítit ve škole úspěch.

V praxi vidíme, že někteří žáci mohou brát odlišná hodnotící kritéria negativně, neboť nerozumí tomu, že druhý může být natolik jiný, že jeho mentální schopnosti potřebují

¹⁷² PELCOVÁ, Naděžda a SEMRÁDOVÁ, Ilona. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. s. 142.

více času na dozrávání a potřebují pomalejší tempo výuky než ti, kteří mají mentální schopnost vyšší. Žák se ukazuje jako jiný natolik, že se opravdu nedokáže vcítit do druhého, poněvadž druhý má jiné prožívání i vnímání. Toto neuvědomění si, že jejich spolužák je jiný, stejně jako sám žák může být vnímán jako jiný, nedochází, neboť žák hodnotí výkon, nikoliv to, že hodnocení je založené na individualitě každého hodnoceného jedince. Hodnocení je stále vnímáno jako jednotící kritérium, kdy za určitý výkon je určité hodnocení. Už však není v úplném povědomí, že druhý může mít za stejnou známku jiný výkon, přičemž oba dosahují subjektivně toho nejvyššího výkonu, ale viditelný výsledek je takový, že jeden má hlubší poznaček z učiva než druhý. Ovšem pro oba je to maximální výkon. Ukazuje se, že každý žák by měl pocítit, že je hodnocen individuálně, dává to pak možnost, že pak přijme jinakost jako přirozenou součást, která se odráží i v hodnocení. Zatím se stále můžeme setkat s tím, že hodnocení je hlavním kritériem a motivací pro učení a je tím, čím se žáci vzájemně porovnávají, a právě tím, že žáky rozdělujeme na ty, kteří podpůrné opatření nemají, a ty, kteří ho potřebují, vytváříme jinakost tak trošku uměle. Výsledkem takového hodnocení je pak například tento výrok žákyně, která se právě zamýšlí nad námi zmíněnou problematikou: „Některé úlevy ve vyučování mít mohou, ale ne příliš velké úlevy. Jeden spolužák byl ‚pomalejší‘. Choval se normálně, ale někdy jeho znevýhodnění narušovalo chod hodiny. Nějak jsem je neřešila, dokud mě neomezovali. Nezajímalo mě, co dělal, ale když rušil společně s asistentkou, stěžovali jsme si.“ Poukazuje nejen na odlišné hodnocení daného spolužáka, ale otevírá i problém spojený s asistentem pedagoga.

Pokud asistent pedagoga neplní plně svojí roli, ale stává se pouze náповědou při vyplňování testů, nevrhá to na třídní klima dobré světlo. Asistent pedagoga bývá zpravidla napsán na žáka, kterému byl doporučen v rámci podpůrného opatření, a tedy i tomuto žákovi bývá nejvíce nápomocný.¹⁷³

Cílem zde není zjišťovat do jaké míry asistenti plní svou úlohu, ale spíše je otázkou, do jaké míry může ovlivnit vnímání jinakosti ve školní třídě, neboť právě ten, kdo asistenci

¹⁷³ Asistent pedagoga je pracovní pozice, která vznikla právě v rámci inkluze. Zákon 563/2004 Sb. uvádí v § 20 náplň této pracovní pozice, přičemž mohou být dvě formy asistenta. Tou první je asistent pedagoga, který se podílí na přímé pedagogické činnosti, kde se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (tito žáci mají individuální vzdělávací plán) a zajišťuje vzdělávání formou individuální integrace. Druhou možnou pozicí je asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích.

V knize *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem 2022/2023* doplňují k § 20 komentář, který upozorňuje, že asistent pedagoga může být ve škole i bez doporučení školského poradenského zařízení, ovšem takový asistent není financován z dotací.

potřebuje nejvíce, se pod tímto specifickým úhlem liší od těch, kteří ji nepotřebují. Většina dotazovaných žáků brala asistenci přirozeně a jejich přítomnost bývá i vítána: „Asistentka byla velmi milá, hodná a laskavá, protože pomáhala i ostatním dětem.“, „Asistentka byla úžasná. Nepomáhala jen jednomu člověku, ale celé třídě. Cokoliv jsme potřebovali, vždy zařídila.“.

Ovšem ojediněle se našly i příklady, které přímo souvisí i s hodnocením: „Mně to bylo jedno, ale na ostatních jsem občas vnímala takovou lehkou závist. Myslím si, že ho tak vnímali hlavně, když asistent pomáhal při testu. Cítily se tak, jakože je to nefér apod.“, „Asistentka dělala v naší třídě chaos, nijak nepomáhala, jen říkala odpovědi testů.“, „Většinou jim asistenti říkali přímo odpovědi a potom nás s nimi srovnávali, že jsme horší – že máme horší výsledky.“.

Nešvar, který se v naší inkluzivní praxi ukazuje, je že pokud už chceme žáka ohodnotit odlišně, je zapotřebí, aby mu bylo vystaveno podpůrné opatření alespoň prvního stupně, které vystavuje škola. Díky tomuto opatření může být hodnocen odlišně, neboť jeho hodnocení je přiměřené k jeho možnostem. Pokud by se ukázalo, že dané podpůrné opatření je nedostačující, je dle vyhlášky č. 27/2016 sb. doporučeno žákovi a zákonnému zástupci využít školské poradenské zařízení. Školské poradenské zařízení poté vydá doporučení, kde určí, do jakého stupně podpůrného opatření patří. Podpůrné opatření určuje vhodné metody výuky, možné hodnocení, navrhuje kompenzační pomůcky i možnost o případném přidělení asistenta pedagoga.¹⁷⁴ Ovšem ve třídě, která je inkluzivní, by přeci na individuální hodnocení mělo mít nárok každé dítě bez ohledu na to, kdo má jakou diagnózu. Jinakost se nespecifikuje diagnózou ale tím, že druhý nám není přístupný. Snad bychom mohli použít koncepci jinakosti Merleau-Pontyho, který uvádí, že jinakost se ukazuje i překvapením, že jedná jinak, než bychom jednali v dané situaci my. Diagnóza je nálepka, která poukazuje již na odlišnost, neznamená to však, že ti, kteří diagnózu nemají, nejsou jiní. Naopak ve třídách vidíme jinakost, která volá po pomoci, každý z žáků by byl rád, aby se na něj bral ohled, který se může promítnout i v hodnocení, které bude přiměřené daným schopnostem každého žáka. A právě takový přístup je ideou inkluze.

¹⁷⁴ Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – znění od 1.1.2021.

5.3. Kvalitní výuka se dostává všem

Již v předchozích řádcích jsme si všimli, že inkluze přinesla možnost mít ve třídě asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je, jak jsme již zmiňovali v předchozí podkapitole, zpravidla přidělen určitému žákovi, kterému je v pedagogicko-psychologické poradně doporučen. Kromě toho, že může být takovému žákovi velmi nápomocný a žák díky němu může lépe zvládat učivo, je zapotřebí i zmínit, že jeho přítomnost má vliv i na zbytek třídy. Jeho vliv jsme již částečně naznačili v předchozí podkapitole zabývající se hodnocením žáků. Tam jsme zjistili, že žáci nepřijímají takové asistenty, kteří „pouze“ dávají správné odpovědi u testů. Takoví asistenti jsou vnímáni spíš negativně a může to způsobit, že to nevrhá dobré světlo ani na spolužáka, který asistenci má.

Z dialogů je patrné, že asistent pedagoga je žáky přijímán stejně, jako se přijímají žáci navzájem. Klíčem k přijetí se stává jednání. Pokud je asistent ke třídě vstřícný, žáci ho hodnotí pozitivně: „Moc nám asistentka pomáhala, daly se s ní řešit problémy a byla moc milá. Dalo se s ní řešit cokoliv.“, „Asistentka byla úžasná. Nepomáhala jen jednomu člověku, ale celé třídě. Cokoliv jsme potřebovali, vždy zařídila.“. Jestliže však žáci vstřícnost postrádají, pak je vnímání asistenta spíš negativní: „Dle mého názoru byl téměř k ničemu. Byl tam jen od toho, aby nás hlídal při přestávkách.“, „Asistentka byla starší paní. V podstatě jen celý den seděla a nadávala. Nepomáhala mu v ničem.“. Vidíme, že si žáci všímají, jakou asistent sehrává roli. Zdá se, že pohled na žáka není příliš ovlivněn tím, že má asistenta. Výjimkou je však situace, kdy žák dostává odpovědi z testu, zde je asistent i žák vnímán negativně. V jiných ohledech však žáci tyto dvě osoby od sebe odlišují. Následující teze jsou reakcí, jak spolužáci vnímají asistenty ve vztahu k žákům, ke kterým jsou přiděleni: „Asistentku jsem nevnímal nějak příjemně, přišlo mi totiž, že se spíše věnuje sama sobě než tomu žákovi.“, „Jsem ráda, že měla asistenta, protože jí hodně pomáhal, ale pak spíše ta spolužačka zlenivěla a už se vůbec nesnažila nijak v hodinách a vše nechávala na asistenci.“, „Poměrně nás to rušilo, protože mluvili spolu nahlas a my se nemohli soustředit na práci.“. Zvláště v posledních dvou větách zaznamenáváme úskalí, která může přinášet asistent pedagoga. Jedním z úskalí je rušivost při komunikaci se žáky, druhým účinnost pomoci, aby se nevymkla tak, že asistent bude pracovat v podstatě za žáka.

Cílem této práce však není uvádět, jak by měla probíhat náplň asistenta či samotná výuka. Práce je zaměřena na otázku, jak se žáci vnímají navzájem a do jaké míry vnímají druhého jako jinaké. V návaznosti na asistenta pedagoga pak bylo otázkou, do jaké míry může asistent ovlivnit vnímání jinakosti v očích žáků. Ukazuje se, že samotný asistent pedagoga

zpravidla neovlivňuje, přesněji nezkresluje pohled jinakosti na žáky, kteří asistenci mají přidělenou. Žáci vnímají každého žáka zvlášť bez ohledu na to, zda asistenci má či ne.

Je otázkou, do jaké míry může vzájemně tato velká různorodost jinakosti koexistovat a zda inkluzivní koncept vzdělávání je skutečně prospěšný všem žákům. Již výše jsme zmínili, že pokud potřebuje asistent komunikovat se svým svěřencem, může to mít rušivý efekt pro okolí, které tento moment nevnímá pozitivně, a ocenilo by lepší prostředí pro vlastní učení. Je tedy vhodné za každou cenu začlenit do jedné třídy všechny žáky bez rozdílu na jejich individuální potřeby? Skutečně mohou žáci rozkvétat, po vzoru Jana Amose Komenského, že nejprve žáci dostanou touhu se vzdělávat, a to před tím, než se skutečně začnou učit dle učebních plánů. Vždyť právě touha po vzdělání je tou nejlepší školou, neboť při ní vznikají otázky, které jsou klíčové pro porozumění látky.

Úskalím, které lze zmínit, je stav školství, kdy na základní škole může být až 30 žáků ve třídě.¹⁷⁵ Ačkoliv vyhláška č. 48/2005 Sb. § 4 upravuje minimální a maximální počty žáků, v průměru lze říci, že základní škola má ve třídách více žáků, než se vzdělává žáků na škole speciální, kde může být maximálně až 14 žáků ve třídě.¹⁷⁶ Podíváme-li se na tento fenomén, vyvstává nám otázka, zda žáci základních škol dostanou plnohodnotné vzdělávání, které bude naplňovat jejich aktuální potřeby? Úskalí se právě ukazuje v tom, že čím je třída početnější, tím vzniká větší diverzita a větší nároky na vzdělání, které spočívají v individuálním přístupu. Ačkoliv žáci většinou své spolužáky, kteří potřebovali odlišný přístup ke vzdělávání, přijímali a snažili se jim rozumět, přesto by někdy uvítali, kdyby byla výuka koncipovaná i jinak. Výroky, které žáci uvádějí, ukazují na problém, který je spojený s narušením výuky a soustředěním se při učení: „Byla zvláštní, často dostala uprostřed nával vzteku a začala házet věcmi.“, „Jeden spolužák měl nějaké psychické znevýhodnění. Byl dosti hlučný a nerespektující. Devět let to bylo s ním v jedné třídě náročné. I po napomenutí učitelkou se nezklidnil.“, „Byl hodně hlučný a popravdě byly chvíle, kdy mi opravdu vadil, ale chápala jsem ho.“, „Jeden spolužák byl ‚pomalejší‘. Choval se normálně, ale někdy jeho znevýhodnění narušovalo chod hodiny. Měli jsme i asistentku. Poměrně nás to rušilo, protože mluvili spolu nahlas a my se nemohli soustředit na práci.“, „Několikrát rušil hodinu, takže mi to bylo nepříjemné, a proto jsem ho neměla moc v oblibě.“, „Často vyrušovali a štváli všechny, ale přišlo mi, že to většině učitelům bylo jedno. Bylo pro mě těžké se

¹⁷⁵ §4 vyhlášky č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky – znění od 1.9.2023.

¹⁷⁶ §25 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – znění od 1.1.2021.

soustředit, často vyrušovali a křičeli.“ „Zpomaloval tempo ve vyučování, jinak nic špatného.“ Všimněme si, že ačkoliv by se žáci rádi nerušeně vzdělávali, byli vyrušováni svými spolužáky, kteří mnohdy své chování možná nemysleli špatně, pouze potřebovali odlišný přístup. Žáci většinou o těchto spolužácích mají dobré mínění, pouze konstatují, že ve výuce jim toto jejich chování nevyhovuje.

Je pozoruhodné, že někteří zmiňují i rychlost probírané látky. Pokud mají pocit pomalejšího tempa, ukazuje se, že ne vždy lze vyhovět všem žákům ve třídě. Zatímco jeden potřebuje na vstřebání látky více času, druhý se již chce učit látku další. Různorodost ve třídě může být velká, proto je otázkou, zda je v moci vyučujícího za těchto okolností naplnit vzdělávací potenciál u všech žáků. Aby mohl vyučující tento požadavek naplnit, je zapotřebí, aby ani výuka nebyla založená na stejnosti. V praxi se tohoto cíle může dosáhnout tak, že probíranou látku vyučující vysvětlí všem zároveň stejně, ale doprovodné aktivity jsou již založené na různorodosti, dle potřeb daného žáka. Je tak tedy kladen větší důraz na samostatnost žáků, kteří si látku mohou v různých aktivitách svým tempem prostudovat a naučit.

Ač by tato metoda výuky mohla fungovat, je již otázkou, zda je vhodná i ve třídách, kde se nachází 30 žáků. Asistent pedagoga jistě sehrává velkou roli při výuce, kdy pomáhá jednotlivým žákům dle potřeby. Vidíme, že žáci si takové pomoci cení. Ovšem vezmeme-li v úvahu počet žáků, tak při menším počtu žáků se nejen lépe přizpůsobí výuka na míru, ale také je menší pravděpodobnost, že budou nežádoucí rušivé elementy, které odvádí pozornost od vzdělávání. Vše však záleží na složení třídy, jejíž jinakost se projevuje v různých ohledech. V následujících řádcích uvidíme, že i při 12 žácích se mohou žáci cítit nekomfortně, neboť dva spolužáci jsou tak odlišní od zbytku třídy, že je těžké této odlišnosti porozumět. Vzdělávání není pouze o vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným, ale také o vychovávaných navzájem.

Tato metodická vsuvka si klade za cíl nastínit problematičnost vzdělávání za podmínek, které se v dnešní praxi ukazují. Diverzita třídy se neukazuje pouze v mezilidském jednání, ale právě i v samotném procesu vzdělávání.

5.4 Prostředí, které je otevřené a přátelské, jako důležitý prvek pro vzdělávání

Otevírá se otázka, do jaké míry můžeme žákům poskytnout plnohodnotné vzdělávání, kde bude zachováno vzdělání vycházející z žáka samého a zároveň zachovat i

právo na společné vzdělávání, kde se vychovávání mohou střetávat s jinakostí, která může být prospěšná i k jejich vlastnímu sebepoznání navzájem. Zdá se, že pro takovou rovnováhu je zapotřebí mít i podmínky, které by mohla škola poskytnout.

Mezi základní podmínky, které škola většinou má ve své moci, je vytvoření bezpečného prostředí, kam se žáci budou rádi vracet. Nelze si nevšimnout, že základní školy jsou obvykle umístěné v místech, která jsou klidnější a obvykle mívají i kousek své zahrady. Tyto vnější faktory mohou mít nemalý vliv na následující vzdělávání žáků. O tom již píše Jan Amos Komenský, který uvádí: „*Škola sama má býti místo příjemné, vábící oči uvnitř i vně.*“.¹⁷⁷ Tento základní požadavek dává možnost, aby se žáci lépe soustředili na učivo, které si mají osvojit a zároveň se do školy těšili.

Není to ovšem jediný prvek, který je pro vzdělání důležitý, neboť zeptáme-li se žáků, jak se cítili ve své základní škole, zjistíme, že více než prostředí, které je ve třídě, hodnotili školu na základě toho, jak se vzájemně mezi sebou chovali a do jaké míry jeden druhému rozuměl. Ukazuje se, že přijetí jinakosti je pro žáky velmi důležité a necítí se komfortně, pokud jejich jinakost není pochopena. Vyplývá to z následujících slov, která žáci uvádí: „Ve třídě jsem se necítila dobře převážně kvůli kolektivu a některým učitelům.“, „Občas špatně, občas dobře. Šlo o to, jak se ke mně spolužáci v ten den chovali.“, „Cítil jsem se odpuzován, každodenní pocit, že tam nepatřím, že mě tam nechtějí, že jsem jim jenom pro smích, ale nebyl jsem sám, s mým BFF jsme to prošli.“, „Špatně, ostrčená, nikdo se tam se mnou nepovídal, jen pár lidí z nižších ročníků.“, „Cítil jsem se ve svém živlu kromě matematiky, která mi vůbec nešla. Na svých spolužácích jsem oceňoval jejich matematickou genialitu, protože všem šla matika, ale skoro nikdo nebyl kreativně založen.“, „Na základní škole jsem se cítila velmi komfortně, hodnotně a dobře.“. Z předchozích slov vidíme, jak velkou roli hraje kolektiv třídy a jejich vzájemné vztahy. Pokud se cítí být žák nepřijímán, tedy není brán ohled na jinakost, žák nerad dochází do třídy, potažmo do výuky a dá se předpokládat, že ani studijní výsledky nebudou nejlepší.

Forma nepřijetí jinakosti může mít různé projevy. Tím nejčastějším je právě pocit nepřijetí a nepochopení od okolí, který se může projevovat tím, že není vyhledávána vzájemná komunikace s druhým. Dalším projevem nepřijetí může být i posmívání, které poukazuje na jeho vzhled. S touto formou nepřijetí mělo několik žáků bohatou zkušenost: „Někteří kritizovali úplně všechno, co nosím na sobě.“, „Na spolužácích se mi nelíbilo jejich

¹⁷⁷ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948. s. 116.

hodnocení ostatních podle vzhledu nebo podle chytrosti a pomlouvání.“, „Ve třídě jsem se cítila někdy dobře, někdy ne. Uráželi mě za mé jméno a byli hnusní. Nikdy jsem tam neměla stálé kamarády. Na spolužácích se mi nelíbilo, že hodnotili jen vzhled a popularitu a pomlouvali.“, „Vysmívali se mi.“, „Byly tam výjimky, které se nechtěly bavit s ostatními, a pomlouvali ostatní, smáli se jedné postižené spolužačce.“, „Soudili mě za to, s kým jsem se bavila.“, „Ve třídě jsem se cítila sportovně, jelikož jsem tam měla kamarádky. Ale byly i časy, kdy jsem tam chodila s nechutí, jelikož si spolužáci utahovali z mé výšky.“, „Odsuzovali mě“. Posmívání, které pramení z nepochopení jinakosti, může mít neblahé důsledky pro žáka, který musí takové jednání vytrpět. Ukazuje se nám nebezpečí, které pramení, redukuje-li jinakosti na stejnost.

Snad nejhorší mírou nepochopení je, pokud docházíme k úplné banalizaci jinakosti, jejíž projev se ukazuje ve formě šikany. Důsledkem toho šikanovaný žák nerad dochází do třídy. Jak uvádí jedna žákyně: „Ráda jsem tam nechodila. Hodně jsem kvůli tomu chyběla a měla velkou absenci. Ostatní spolužáci mě neměli rádi a šikanovali mě.“. Dívka uvádí, že chyběla hlavně z důvodu fyzického a psychického zdraví. Měla však ve třídě jednu kamarádku, se kterou si rozuměla. Ta ovšem šikanou procházela také. Je zjevné, což již i z psychologie víme, že šikana je nežádoucí a nevede k ničemu dobrému. Šikana je projevem odmítnutí jinakosti. Odmítneme-li jinakost, pak již nevnímáme druhého jako člověka, ale stává se věcí. Martin Buber tento vztah nazývá Já – Ono. Nebezpečím této banalizace je popření samotného člověčenství, které je založené na účtě a pomoci, jak jej chápe Emmanuel Lévinas. Popření, které vzniká banalizací jinakosti, není popřením pouze druhého, ale ochuzuje sebe sama o možnost být člověkem.

Výchova a vzdělávání má člověku umožnit především poznat sebe sama. Aby však mohl poznat sám sebe, je zapotřebí přijmout jinakost, neboť právě setkáním s druhým si uvědomuji své *Já*. Přijetí jinakosti znamená přijetí mravního jednání. Právě mrav, chceme-li etika, je založený na jednání, které nutí *Já* k pohybu vpřed, tedy k vystoupení ze svého zde, které je provázeno bytostným otřesem. Neboť právě v této fázi si *já* uvědomuje vlastní existenci a otevírají se mu nové horizonty, které by mu v opačném případě zůstaly zavřené. Toto poznávání je doprovázeno i nejistotou, kterou jsme nazvali otřesem. Ve vyučování je důležitý proces, kdy si subjekt uvědomí, že jeho místo „zde“ není totalitou bytí, nýbrž že může vstoupit do světa tím, že se setkává s jinakostí. Takové vyučování, kterému je jedinec otevřen, přesahuje jeho možné poznání. Pro Emmanuela Lévinase se tak vyučování stává

logickou rozmluvou, přičemž se zachovává interiorita toho, kdo přijímá.¹⁷⁸ Úkolem vychovatele, je pak poskytnout takové prostředí, aby měl žák možnost se vyrovnat s novými okolnostmi, které stojí před ním. Etika se tak stává neopomenutelnou součástí, kterou ani Jan Amos Komenský neopomíjí a zařazuje ji mezi jednu z hlavních zásad při vyučování a učení. Výrok přebírá od Seneky: „*Nejdříve se uč mravům, pak teprve moudrosti.*“.¹⁷⁹ Jan Amos Komenský si uvědomuje, že být moudrým ještě neznamená být dobrým člověkem.

Uznejme, že vztahovat se k druhému na základě etických principů přináší přátelské a otevřené prostředí pro vzdělávání samo. Jedině tak má žák možnost vzkvétat a nebát se ptát na to, co ho zajímá. Otevírá se pak možnost vést bytostný dialog, který je nevýslovný.

Ovšem zdá se, že ve třídách, kde panuje velká rozmanitost, s kterou se žák setkává, je někdy těžké obstát. V těchto výrocích můžeme tušit, že žák sám neví, jak se k takové jinakosti vztahovat: „Ve své třídě na základní škole jsem se necítila dobře mezi lidmi mého věku. Byly mezi námi velké rozdíly v pohledu na svět. Což znamenalo to, že jsme si nerozuměli v zásadních věcech - nedokázala jsem pochopit ty dětské narážky. Vadilo mi, že jsem v těch lidech neměla vzor a nemohla se posouvat dál. Poslední rok byl vlastně o tom, o čem píšu. Bylo na čase jít na střední a jít si svou cestou, když každá naše byla rozdílná.“, „Vzhledem k tomu, že nás ve třídě bylo 12, tak vztahy byly hodně individuální. S každým rokem se to měnilo, ale většinu času to bylo fajn. Měli jsme s pár lidma vlastní partu a trávili čas spolu. Jediné, co mi nebylo příjemné, že jsme měli ve třídě i mentálně postižené a nebylo s nimi jednoduché vycházet. Například jeden neuměl ovládat vztek a házel po nás židle a stoly. Ten druhý měl neustále sexuální a nevhodné připomínky. Jinak jsme byli jako třída docela fajn.“. Všimněme si, že již právě vymezením k druhému si uvědomují vlastní *Já*, které se vyznačuje svými hodnotami a jednáním. Ovšem negativní zkušenost, kterou si žáci pamatují, je bude ovlivňovat i v budoucím životě. Ukážeme-li si to na druhém příkladu, pak setká-li se tento žák znovu s mentálně postiženými, dost možná nemusí zareagovat správně na daný okamžik, neboť si skrze variování, o kterém mluví Husserl (viz kap. 3.5), vzpomene na situaci ze školy a jeho jednání bude touto vzpomínkou ovlivněno.

Vidíme, že žákům není lhostejné, v jakém třídním kolektivu se nachází. To, co se děje uvnitř dané třídní skupiny má nemalý dopad na duši jedince. Neboť to, co právě prožívá, může, jak jsme si na příkladu ukázali, ovlivňovat jeho pohled na jinakost v budoucím životě. Je pak otázkou, do jaké míry je vhodné žáky konfrontovat s jinakostí. Na jednu stranu kdy

¹⁷⁸ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*. Praha: OIKOYMENH, 2020.

¹⁷⁹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948. s. 114.

jindy než právě v tomto mladém věku, kdy je jedinec otevřený a je daleko lépe schopen přijímat nové věci kolem něj. Ze strany druhé, pokud žáci získají negativní zkušenost, může to mít fatální vliv na jejich budoucí jednání. Toto etické dilema se stává jednou z klíčových otázek v inkluzivním vzdělávání, neboť právě takové vzdělávání umožňuje setkávání se s celou škálou jinakostí, které jsou v této formě vzdělávání viditelnější, oproti možnosti setkávání se s jinakostí v dřívější formě vzdělávání.

Snad více než jindy je zapotřebí, aby vychovatel přistupoval ke každému žákovi s otevřeným srdcem a s uvědoměním si úskalí, které inkluze přináší, a byl co nejvíce žákovi nápomocný. Vychovatel tak může pomáhat překonávat určité bariéry, které vnikají při střetávání se s druhým. Nesrozumitelnost pro žáka může být tak velká, že bude skutečně potřebovat oporu u vychovatele, který mu bude pomocnou rukou při cestě na horizont poznání.

5.5 Vnímání jinakosti ve školních třídách

Vzdělávání a výchova je živou a tvárnou složkou, na kterou neplatí jednotné měřítko. Neboť jejím aktérem je člověk. Člověk se nedá redukovat na jednotnou složku, která je založena na stejnosti. Člověk se vyznačuje tváří, jejíž shodu s druhou tváří je prakticky nemožné najít. V následujících řádcích si popíšeme, jakou úlohu hraje jinakost a do jakých rozměrů se ukazuje ve výchovně vzdělávacím procesu. Následující kapitola bude pokusem o shrnutí dosavadně získaných poznatků s polemikou filosofických východisek, které se jinakostí zabývají.

Školní třída je typická svou diverzitou, kde se jedinec setkává s jinakostí. Setkávání nabývá různých rozměrů, které mohou mít vliv i na kvalitní výchovně-vzdělávací cíle. Setkání je proces, jehož dopadem je zanechání nesmazatelné stopy v každém jedinci.

Jinakost, která se ukazuje ve školních třídách, lze charakterizovat v několika úrovních. Z nejširšího pohledu máme jinakost teoretickou a praktickou. Teoretickou jinakostí je pohled, kdy má fenomén jinakosti popisující charakter vycházející ze všeobecného mínění společnosti. V této situaci jsme se ještě s jinakostí nesetkali tváří v tvář. To, že se jedná o jinakost, která má tento rozměr, zjistíme z dialogu, kdy jedinec uplatňuje věty vycházející z názorů a postojů většinové společnosti. Podle toho, v jaké společnosti se nacházíme a jakou informaci o jinakém dostaneme, budeme i my o jinakosti mluvit. V našem případě se ukazuje, že žáci ze všeobecného – teoretizujícího pohledu o jinakosti vědí. Vědí, že máme k jinakým přistupovat eticky, tedy neubližovat druhým a uznávat jejich

individualitu, neboť i druhý má s námi něco společného. Tou společnou premisou je být člověkem. Nezmiňují však svůj osobní postoj, který nemusí být vždy pozitivní.

Praktická úroveň jinakosti se vyznačuje střetnutím tváří v tvář s druhým. Tato úroveň je hlubší a obohacuje nejen toho, kdo se dívá na jinakého, ale i jinakého samého. V našem případě jde o střetnutí vzájemných tváří, které mají podobu lidské tváře (to bychom u Lévinase říci nemohli). Setkají-li se dvě tváře proti sobě, vzniká napětí. V tomto napětí získává já i druhý svou bytnost. *Já* dochází k uvědomění si své existence, která se projevuje ve vnitřní nejistotě. Tento moment je pro *Já* rozhodující, neboť v této situaci má zaujmout své jednání. Tato zkušenost se stává neopakovatelnou stopou. Ukazuje se, že to, jaké jednání zaujme, závisí na tom, do jaké míry chápe druhého jako jinakého. Míra chápání se odvíjí podle toho, do jaké míry se druhý chová a jedná podobně či odlišně. Čím více je jednání *druhého* odlišné od žáka samého, tím spíše je jinakost vzdálenější. Míra vzdálenosti má různou hloubku začínající od pocitu blízkosti k pocitu nepopsatelné vzdálenosti.

Ten nejjemnější stupeň jinakosti, který navozuje pocit blízkosti, se vyznačuje tím, že žák si s druhým rozumí. Do jisté míry chápe svět druhého. Jedinec si uvědomuje, že nemá možnost vidět, co si druhý myslí či cítí, ale vzájemně se shodují v základních myšlenkových vzorcích. Dialog, který mezi sebou vedou, ať už výslovný nebo nevýslovný, je umírněný a jeden druhému rozumí. Pojem nejjemnější stupeň byl zvolen právě proto, že žák nemusí takového jedince označovat jako jinakého, neboť ještě nemusí rozlišovat jemné jinakostní rozdíly, které mezi nimi jsou. To, do jaké míry žák chápe druhého žáka jako jinakého, souvisí s citlivostí každého jednotlivého jedince. Čím je jedinec citlivější, tím spíše si všimne jinakosti.

Jinakost, která je na druhé straně hodnotového měřítka, je naopak vzdálenou jinakostí. Takové jinakosti nelze porozumět ani ji nějak popsat. S touto jinakostí se žák setká v situaci, kdy druhý reaguje na danou okolnost nečekaným způsobem a podstatně jinak, než by jednal sám žák. Vzhledem k této výrazné jinakosti, která spočívá v absolutně odlišném jednání, se žák dostává do pozice, kdy jeho myšlení již pro vysvětlení situace nestačí. Uvědomuje si, jak je mu spolužák vzdálený. Tato vzdálená jinakost se projevuje jednak tím, že žák odmítá s takovým člověkem komunikovat s pocitem, že si „nemají co říct“, a také tím, že si jeho jednání neumí pro sebe nějak zdůvodnit.

Úrovně jinakosti, které jsme nyní popsali, vychází z žakovského uvažování o námi daném tématu. Nyní nastává otázka, do jaké míry je setkávání s jinakostí prospěšné ve výchovně vzdělávacím procesu. Z vyjádřených názorů, které vychází ze zkušeností žáků, se

ukazuje, že bychom měli jít v uvažování o jinakosti ještě dál, a právě zde začíná výchovně vzdělávací proces. Žáci vnímají jinakost na popisné úrovni, neboť pro jemnější dimenzi jinakosti je zapotřebí vlastního sebezvýjení, které se ve škole získává ze zkušeností při střetávání s jinakostí. Těmto poznatkům nelze učit formou popisu a výkladu. Snad jako příklad nám postačí nedávná zkušenost z období covidové pandemie, kdy vzdělávání bylo vedeno distanční formou, tudíž střetávání tváří v tvář s druhými bylo prakticky nemožné. Žáci se sice na počítačových obrazovkách viděli, ale šlo právě pouze o tvář, kterou lze popsat, ne o nevýslovné střetnutí, jež by mělo být výchovným cílem. V momentě, když žáci popisovali jinakost pouze na základě zrakového vjemu z distanční výuky, jak jsme zmínili výše, sami cítili, že nešlo o pravé střetávání, jak se sami žáci zmiňují: „Jelikož jsem půlku celého druhého stupně strávila v karanténě, tak navázat vztahy bylo těžké, ale cítila jsem se tam dobře.“, „Od 6. třídy se C rozdělilo a část šla k nám. 6., 7. a část 8. jsme byli doma a v 9. se vše zhroutilo. Nevrátila bych se. Spolužáci dělali problémy, spolužačky nechodily do školy. Hrůza.“, „Ve třídě jsem se cítila celkem v pohodě. Na začátku šesté třídy bylo všechno v pohodě. Jenže pak přišel covid a celá třída se rozdělila na skupinky. Covid všechny hodně změnil, určitě ne jenom u nás ve škole.“. Vidíme, že důsledkem nemožnosti střetávání tváří v tvář dochází k prohloubení neporozumění, které vyplývá z nepochopení jinakosti a nemožnosti se vyrovnat se situací která nastane při střetnutí. Důvodem je, že druhý je pro nás cizí, je někým, ke komu nemáme přístup. Žák, ač nevědomě, právě tímto „názem“ dochází k uvědomění si vlastního „Já“.

Dostáváme se až k teorii Emmanuela Lévinase, jehož hloubka o jinakosti je tím, k čemu by žák v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu měl dojít. Snad na obranu této myšlenky si uveďme příklad, který ukazuje velikost Lévinasovského myšlení. Lévinas se vyhýbá zpředmětnění tváře, neboť pokud již začínáme popisovat, bereme druhého jako objekt a hrozí, že druhý bude chápán jako někdo, ke komu není třeba přistupovat v etickém dialogu. Zdá se, že není daleko od pravdy, podíváme-li se do školního prostředí, kde jinakost není uznávána. Neuznání se například projevuje zesměšněním. Jedná se o moment, kdy jedinec objektivně popisuje druhého jako objekt a tím se i objektem stává. Tento stav může vyústit do podoby šikany, kdy se jedinec nadřazuje nad druhého, což je projevem zobjektivizování subjektu. Tato situace se zdá být relevantním důvodem, proč Lévinas formuluje druhého jako nevýslovnou tvář. Setkání s druhým je něčím, co přesahuje samotný subjekt a otevírá morálně etickou odpovědnost.

Docházíme k jádru, které poskytuje relevantní odpověď, proč bychom měli klást důraz na střetávání s jinakostí. Při střetnutí s druhým nejen, že se *Já* otevírá horizontu poznání, ale také druhý volá po odpovědnosti a klade důraz na morální aspekt volající „nezabiješ“. Toto volání není totalitou bytí *Já* ale naopak, jak uvádí Lévinas: „*Proto také bytnost, jež se prosazuje, svým výrazem neomezuje mou svobodu, nýbrž rozvíjí ji tím, že podněcuje mou doborotu.*“.¹⁸⁰ Říká nám tím, že druhý nás otevírá k jednání konat dobro.

Vyjasňuje se nám cíl, kterého bychom ve výchově měli se žákem dosáhnout. Setkávání s druhým otevírá velkou možnost rozvíjet v sobě etický a mravní potenciál. Pokud žák porozumí této asymetrické zodpovědnosti, stane se člověkem v pravdě morálním. Ovšem asymetrická odpovědnost vyžaduje velké úsilí, neboť se od druhého neočekává recipocita, a tudíž se může stát, že druhý se k *já* vztáhne negativně, což může mít neblahé důsledky a vést *Já* na scestí. Zde sehrává velkou úlohu vychovatel, který dává žákovi pomocnou ruku. Je tím, kdo je oporou a dává pocit bezpečí. Jedině tak bude mít žák možnost vést bytostné otázky, které mu pomohou porozumět situaci, v které se nachází. Otázkou však zůstává, do jaké míry se má žák základní školy setkat s diverzitou jinakosti. Neboť, pakliže se otevře jinakému, který mu tuto vroucnost nebude opěťovat, může se stát, že navždy na jinakého zanevře. Ustát tuto asymetrickou odpovědnost může být v pravdě těžké a je otázkou, jak se s ní vyrovnat.

Inkluzivní vzdělávání přináší nový rozměr, který se projevuje v diverzitě. Žáci tak mají jedinečnou možnost setkávat se s druhým, který je úplně odlišný od nich samých. Ukazuje se, že toto setkání v rámci třídy může být prospěšné, neboť žáci navzájem mají možnost lépe porozumět základnímu fenoménu jinakosti. Po výchovné stránce se nám tato forma zdá být velmi prospěšná, neboť žáci jsou nuceni přemýšlet, co je jinakost a jak se k jinakosti vztáhnout. Při setkání s druhým vyhmataávají pozadí, z kterého se druhý ukazuje. Druhou otázkou už je, zda i pro vzdělávání je tato rozmanitost prospěšná.

Jinakost, která se ve třídách ukazuje, vyžaduje i pestrý přístup ve vyučovacím procesu. V současné době je obvyklé, že se žáci učí frontální výukou, jejíž charakteristikou je, že všichni žáci dostanou jednotný výklad, v kterém mohou být i pokládány doplňující otázky, jež mohou žáka niterně zpřístupnit k hlubšímu zamyšlení nad probíraným učivem. Otázkou jest, zda má každý žák štěstí, že se může v takovémto prostředí naprosto nerušeně vzdělávat. Nelze opomenout, že jinakost se projevuje i ve formě vzdělávání, kdy každý žák

¹⁸⁰ LÉVINAS, Emmanuel. *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*. Praha: OIKOYMENH, 2020. s. 175.

má své vlastní požadavky pro to, aby dosáhnul co nejlepšímu porozumění ve vyučovaném tématu. Podíváme-li se na tento fenomén z pohledu Emmanuela Lévinase, pak každý z žáků volá po pomoci, každý z nich chce, aby byl veden tou nejlepší cestou za vzděláním, kterému do hloubky porozumí.

Dnešní školství díky inkluzi přináší velkou rozmanitost, jejíž projevem jsou rozmanité nároky na samotnou výuku. Ve třídách nacházíme žáky, kteří potřebují různě rychlé tempo probírání učiva, s čímž nevyhnutelně souvisí, že máme i žáky, kteří potřebují různou míru individuální pozornosti, neboť žák, který potřebuje pomalejší výklad, se může ve vyučování ztrácet a potřebuje v určité chvíli pomoci. Velkou úlohu v tomto typu školství sehrává asistent pedagoga, který může být jednotlivým žákům opravdu nápomocný. Této pomoci si žáci velmi cení a zdá se, že jsou velmi rádi, pokud takovou osobu, která jim ve vzdělávání poskytne potřebnou pomoc, ve třídě mají.

Nacházíme se v situaci, kdy vzdělávání má jednotné cíle, ke kterým žáci mají dojít. Ovšem tím, možná nevědomě, se vytváří tlak, aby každý z žáků co nejrychleji nabyt vědomostí, kterých má dosáhnout bez ohledu na to, do jaké hloubky danému učivu porozumí. Tento spěch však může mít neblahé důsledky, neboť se může stát, že žák nemá možnost vhlédnout do hlubšího porozumění tomu, co se učí. Výsledkem pak je, že se žák učí hotové poznatky, které si má pouze zapamatovat. Spěch se projevuje i v tom, že někteří žáci mají pocit, že spolužáci, kteří potřebují pomalejší tempo, tímto zdržují výuku. V takovém případě se klade požadavek jednoty, kdy nelze jít jinam než vpřed, a to i za cenu potlačení jinakosti.

Ačkoliv inkluze přinesla možnost mít individuální studijní plán, který umožňuje nejen odlišné hodnocení na vysvědčení, ale také dává prostor se vzdělávat dle vlastních možností, není tato koncepce samozřejmostí pro všechny žáky. Pro to, aby žák základní školy mohl individuální studijní plán získat, je zapotřebí písemného doporučení školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán pak získá pouze žák se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žák nadaný.¹⁸¹ Ostatní žáci možnost individuálního studijního plánu nemají. Tím však ve třídách vzniká umělé rozdělení jinakosti, která není pochopena z principu jinakosti, jež přesahuje subjekt, ale stává se jinakostí v žakovském pojetí, kdy se například jinakost posuzuje pouze v parametrech charakterizovaných odlišným chováním žáků, jejich rozdílným projevem, různou rychlostí vstřebávání učební látky či tím, jak

¹⁸¹ § 18 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024.

vypadají vzhledově. Žáci všeobecně většinou chápou, že někdo, kdo nezvládá nasazené vyučovací tempo, má mít odlišný přístup jak v množství probírané látky, tak v jejím hodnocení. Ovšem otevírají se tak pomyslné nůžky mezi žáky, kteří individuální studijní plány mají a těmi, kteří je nemají. Zdá se, že se v praxi ukazuje, že jiní jsou jen ti, kteří mají diagnózu, ačkoliv opak je pravdou. Jiný je každý žák, který se ve třídě nachází. Každý z žáků ocení, pokud se mu poskytne prostor ke správnému pochopení učiva a takovému vzdělávání, kterému bude rozumět a bude pro něj srozumitelné. Pokud bychom chtěli uskutečnit původní záměr inkluze, pak individuální studijní plán by měl mít každý žák bez ohledu na to, zda má prokazatelnou diagnózu či ne. V pojetí, jak se nyní v praxi ukazuje přístup k jinakosti ve vzdělávání, není divu, že se, ač alespoň v našem případě ojediněle, setkáváme i s tím, že žáci závidí tomu, kdo má individuální studijní plán, neboť má více času na vypracování zadaných úloh. Žákyně například uvádí: „Trochu jsem záviděla, že při práci a testech jim někdo napovídal, a že dostávali více času.“.

S individuálním studijním plánem pak souvisí i hodnocení. Docházíme k situacím, kde se projevuje skutečný přístup učitele k danému žákovi. Žáci hůře chápou situace, jestliže je někdo hodnocen jinak, podle jiného měřítka nežli jsou hodnoceni oni sami, zvláště pokud vidí, že se žákům, kteří mají asistenta pedagoga, v testech napovídá. Ukazuje se, že hodnocení je stále založeno na jednotném výkonu, nikoliv na skutečných možnostech žáka. Odlišné hodnocení se umožňuje opět jen u žáků, kteří mají individuální studijní plán. Záleží pak již na vyučujícím, do jaké míry bude hodnotit v jednotném měřítku. Hodnocení do značné míry závisí i na tom, jaké podmínky stanoví sám vyučující. Tím si zachová i alespoň malou možnost hodnotit skutečně v duchu jinakosti.

Ve vzdělávání se uplatňuje medicínsko-psychologický styl, nikoliv skutečná výuka, která je založená na platónském pojetí vyvádění žáka z jeskyně. Kdyby tomu tak bylo, dostal by každý žák příležitost být hodnocen a vzděláván dle vlastních individuálních možností. To však vnáší, vzhledem k množství žáků v jedné třídě, velký nárok nejen na vyučujícího, ale v konečném důsledku i na žáky. Žáci vnímají negativně rušivé faktory, které výuku ovlivňují. Tedy například spolužáci, kteří vykřikují, nebo nedokáží „jen v klidu sedět“, jsou považováni za nepřijatelné elementy ve vzdělávání, neboť myšlenkové pochody ostatních, kteří se potřebují soustředit, vyvádí z koncentrace.

Z dosavadního poznání nám vyplývá, že inkluze, jak se nám jeví v praxi má před sebou ještě velké výzvy, které je zapotřebí překonat, neboť ideou inkluze je, aby se měli možnost do hlavního proudu vzdělávání zařadit všichni žáci.

Po výchovné stránce je toto setkání s jinakostí velmi prospěšné. Žáci se setkávají s jinakostí, která je vede k uvědomění sebe sama i druhého. Rozvíjí se etické jednání, ke kterému má žák dojít.

Ve vzdělávací oblasti je jinakost ve školních třídách složitějším tématem. Prozatím vyhrává medicínsko-psychologický styl, který určuje, kdo je jinaký a kdo nikoliv. Žáci si jsou ve výuce nejistí, pokud je narušována někým, kdo do ní nevhodně vstupuje. Snad si lze pro vystihnutí dnešní situace školství vypůjčit myšlenku jedné žákyně, která má ze své třídy bohaté zkušenosti s mentálně a psychicky znevýhodněnými spolužáky: „Nic proti nim nemám. Ráda jim pomůžu, když to budou potřebovat. Je ale potřeba znát všechny hranice a něco si prostě dovolit nemůžou. Určitě je fajn mít k nim ve třídě asistenta pedagoga, ale ani ti kolikrát nedokáží situaci zvládnout. Je jasné, že se na ně bere větší ohled, ale podle mě pouze do doby, kdy tím nijak neomezují ostatní ve třídě.“. Vznáší zde požadavek, že jiný, který se vyznačuje odlišným chováním oproti zbytku třídy, může být ve výuce tolerován do chvíle, než začne narušovat vyučování. Jeho narušování může být voláním o pomoc, které nikdo neslyší a jen těžko říci, zda v takové třídě mu je možné dostatečnou pomoc skutečně zajistit.

Proto, položíme-li si původní otázku z kapitoly, zda je inkluze přijetím jinakosti či sklonem ke stejnosti, se ukazuje, že v současné chvíli se zdá, že je ve školství jinakost přijímána medicínsko-psychologickým stylem, který se stává kritériem toho, do jaké míry se bude k danému žákovi přistupovat jako k jinému. Chápeme-li jinakost z této zmíněné pozice, pak máme informaci, že existuje mezi lidmi, v našem případě žáky, stejnost, přičemž jen ti, kteří jsou diagnostikováni, jsou jiní, což je mylnou představou a nedostatečným pochopením jinakosti.

Jinakost je pohledem žáků přijímána jen zčásti. V mezilidském jednání jsou k jinakosti otevření a je na nich vidět snaha o porozumění tváři, která je před nimi. Ovšem v přímé výuce je jinakost tolerována do doby, než naruší průběh výuky něčím, co ostatní obtěžuje. Zároveň ovšem nelze chtít po žácích, kteří vyrušují, aniž by si své jednání uvědomili, aby se změnili ku obrazu většiny, neboť tím bychom popírali jejich osobní jinakost. Ve výuce tedy vzniká morální konflikt, spočívající v otázce, jak uskutečnit a vést výuku tak, aby bylo možné plnohodnotně naplnit potřeby všech žáků.

Žáci jsou osobami, které jsou ochotné se jinakosti otevřít. Ač již slovem jinakost popisují tváře, uvnitř tuší, že je jinakost hlubší než tvář. Je něčím, co ji přesahuje. Velmi si cení jedinečnosti každého žáka, a to především těch, kteří jsou autentičtí. Oslovení žáci

oceňovali spolužáky, kteří byli tím, kým být mají. Uznání se dostalo především těm spolužákům, jejichž chování a vyjadřování bylo přirozené, kamarádké, bez přetvářky a bylo upřímné.

Ukazuje se, že žákům není lhostejné, v jakém prostředí se nachází. Žáci často zmiňují, že právě na základní škole se cítili o něco lépe než nyní na střední škole. Tento faktor může mít několik důvodů. Tím prvním je, že jsme se ptali žáků prvních ročníků, tedy těch, kteří své spolužáky teprve poznávají, čímž je dána tato nejistota. Svě spolužáky na základní škole mnohdy znali více než devět let, neboť jejich společná cesta začínala již v mateřské škole. Jako ukázkou toho, jak vzpomínají na svojí základní školu, uveďme tyto dva příklady od žákyň: „Cítila jsem se o dost lépe než tady na gymnáziu, protože vše bylo více přátelské a ne jen o známkách. Měli jsme oporu jak od spolužáků, tak i od učitelů. Mohla jsem kdykoliv přijít a s čímkoliv se svěřit.“, „Atmosféra byla nejlepší, chybí mi základka, ale hlavně ty lidi tam, teď na střední se necítím tak dobře jako na základce. Já bych popravdě na základce nechtěla nic měnit, spíše bych se chtěla vrátit, protože tam jsem se cítila dobře a zapomněla jsem s nima na všechno, na základní škole jsem neměla žádný psychický problémy. Základka mi chybí.“. Žáci, kteří měli dobrý kolektiv, kde jinakost byla přijímána jak ze strany žáků, tak vyučujících, vzpomínají na svojí školu opravdu srdečně. Pokud však jinakost přijímána nebyla, byli rádi, že již školu nenavštěvují. Ukazuje se, že nesmíme zapomínat, že škola je živým prostředím, kde jsou vztahy mezi *Já* a *Ty* velmi křehké. Pro žáka je důležité být přijímán. Jak jsme již v této práci několikrát uváděli, ve výchově je důležitá vroucnost, neboť stopy, které vychovatel zanechá ve vychovávaném, ho budou provázet a ovlivňovat i v celém jeho budoucím životě.

Proto bychom neměli být lhostejní k tomu, jakým směrem se školství ubírá. Měli bychom si všimnout toho, co se ve třídě odehrává. Být v bytostném rozhovoru, kde se nám skutečnost ukazuje v odkrývání neviditelného. Právě takové odkrývání nám umožňuje všimnout si i těch nejjemnějších událostí, o kterých když víme, tak můžeme patřičně reagovat. Neměli bychom dopustit, aby tvář, která se nám dává všanc, byla redukována na objekt. Měli bychom přijmout zodpovědnost za jinakost a nedopustit, aby byla zničena pod tíhou výchovně-vzdělávacích kurikul.

Závěr

Cílem disertační práce bylo objasnit, jak žáci vnímají jinakost ve školních třídách. V první části byl nastíněn kontrast mezi pojetím školy v antickém Řecku oproti dnešnímu školství. Byla uvedena hlavní idea školy, která se v antice chápala v pojmu *scholé*, který se překládá jako *prázeň*, což znamená, že se lidé vzdělávali v době odpočinku, přičemž vzdělání nemělo sloužit ke každodennímu shonu, nýbrž pro zušlechťování sebe samého. V dnešním světě je pak škola naopak místem, které je nedílnou součástí každodenního shonu a přípravou pro budoucí profesi. Blíže jsme si specifikovali pojetí dnešní školy a jejího základního fenoménu inkluze. Inkluze, jak jsme se mohli dočíst, je fenomén, který je specifický svou jinakostí.

V další části disertační práce jsme popsali pojetí jinakosti pohledem fenomenologických autorů jako je Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty a Emmanuel Lévinas. Zatímco Merleau-Ponty rozvíjí Husserlovu koncepci pojetí jinakosti, která je založená na ontologii, Emmanuel Lévinas razí své pojetí jinakosti založené na etice. Edmund Husserl rozvíjí jinakost, která se ukazuje v transcendentální redukci na intersubjektivitu a intencionální analýze vědomí o druhém. Druhý se ukazuje v odlišných nozích, skrze které se mu otevírá rozumění světa. Druhý vychází z téhož základu, co *Já*, přičemž skrze tělesnost vnímá druhého. Tuto koncepci dále rozvíjí Merleau-Ponty, který uvádí, že druhý je vnímán, chceme-li „zachycován“ v chování. Tedy druhý se nám ukazuje jako překvapení, když na stejný jev reaguje odlišným způsobem. Lévinas přichází se svou koncepcí, která vychází ze stejnosti tak, že druhý je nepopsatelnou tváří, kterou nelze redukovat a která nás vyzývá k zodpovědnosti. Průnik těchto tří koncepcí shledáváme právě ve školské praxi, kdy se ukazuje, že jednotlivé teorie mohou mít platnost, přičemž jedna druhou v konečném důsledku doplňuje.

Závěrečná část práce se věnuje přímo výzkumu, jak je vnímána jinakost ve školních třídách pohledem žáka. Tato část si klade za cíl objasnit, jak současní žáci prvních ročníků středních škol vnímali jinakost na základní škole. Z vykonaného výzkumu vyplynulo, že většina žáků vnímá druhého skrze jeho chování. Jiný je tedy tím, který se vymyká svým chováním. Na danou situaci reaguje odlišně až překvapivě oproti *Já*. Setkávání s druhým má však velký význam, který spočívá v přesahu, o kterém píše Emmanuel Lévinas. Nejenom v tom, že se v žákovi rozvíjí morálně etické dilema spočívající v pomoci druhému, ale také tím, že žák v tomto vztahu může překračovat svůj dosavadní horizont poznání. Po výchovné stránce tedy ono setkání má smysl. Otázkou však zůstává, do jaké míry v přímém

vyučovacím procesu, je zachována koncepce druhého. Tedy kde můžeme všem žákům poskytnout plnohodnotnou příležitost rozvíjet se, neboť z naší výzkumné práce vyplynulo, že odlišné chování žáků, které má rušivý prvek, vytrhuje ostatní z koncentrace. Inkluzivní školství tak stojí před výzvou, jak plnohodnotně předat učivo a zároveň zachovat nevýslovné střetávání tváří v tvář, které se ukazuje prospěšným prvkem pro všechny, kteří se tohoto procesu účastní.

Seznam použité literatury

ARISTOTELÉS a KŘÍŽ, Antonín, ed. *Politika*. Překlad Antonín Kříž. 3. vyd. Praha: Rezek, 2009. ISBN 978-80-86027-30-2.

BARTOŇOVÁ, Miroslava et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. = Education of Pupils with Special Educational Needs III*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-189-8.

BERNET, Rudolf, KERN, Iso a MARBACH, Eduard. *Úvod do myšlení Edmunda Husserla*. Překlad Petr Urban. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. Oikúmené; sv. 109. ISBN 80-7298-122-6.

BUBER, Martin. *Já a Ty*. Překlad Jiří Navrátil a Petr Babka. Vydání čtvrté, přepracované a doplněné, v Portále první. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1093-1.

BUBER, Martin. *Ich und Du*. 12. Aufl. Gerlinger: Schneider, 1994. ISBN 3-7953-0914-X.

CARMAN. Taylor. *The Body in Husserl and Merleau-Ponty*. Online. Philosophical Topics. University of Arkansas Press, 1999, vol. 27, no. 2, pp. 205–226. JSTOR. Dostupné na: <<https://www.jstor.org/stable/43154321>>. [citováno 2023-08-10].

ČAPEK, Jakub. *Maurice Merleau-Ponty: myslet podle vnímání*. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 2012. ISBN 978-80-7007-379-7.

Čapek Jakub. *Mít tělo a být tělem*. On-line. Fenomenologie tělesnosti. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 2011. s. 99 – 114. ISBN 978-80-7007-350-6. Dostupné na: <<https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:db1e66d2-dd83-4986-a438-4ea0594b4bc9?article=uuid:9b3744fa-9661-4b57-9370-924b85ec2f3b>>. [citováno 2023-07-13]

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024. In: *Zákony pro lidi.cz*. online. © AION CS 2010–2024. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20240101#p1>> [citováno 2024-01-05].

ČESKO. §16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – znění od 10. 11. 2004 In *beck-online*. online. Dostupné na: <<https://app.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mrqga2f6njwgewta>>. [citováno 2021-10-25].

ČESKO. §16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – znění od 1.9.2016 In *beck-online*. online. Dostupné na: <<https://app.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mrqga2f6njwgewtgny>>. [citováno 2021-10-25].

DESCARTES, René. *Rozprava o metodě: jak vést správně rozum a hledat pravdu ve vědách*. Překlad Karel Šprunk. První vydání. Praha: OIKOYMENH, 2016. 77 stran. Knihovna novověké tradice a současnosti; svazek 91. ISBN 978-80-7298-212-7.

DYKEMAN, Cass. *Encountering the Face of the Other: The Implications of the Work of Emmanuel Levinas for Research in Education*. On-line. Journal of Thought. Caddo Gap Press, Fall/Winter 1993, Vol. 28. No. 3/4, pp. 5-15. JSTOR. Dostupné na: <<https://www.jstor.org/stable/42589354?seq=1>>. [citováno 2021-03-16].

FRYČ, Jindřich et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1. dostupné na: <https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf>. [citováno 2023-11-10].

GADAMER, Hans-Georg. *Problém dějinného vědomí*. Překlad Jiří Němec a Jan Sokol. Druhé, opravené vydání. Praha: Filosofický ústav AV ČR, v.v.i., ve spolupráci se spolkem OIKOYMENH, 2019. Oikúmené. Malá řada; sv. 23. ISBN 978-80-7298-359-9.

HALÁK, Jan. *Merleau-Pontyho pojetí těla jako pole strukturace a jeho ontologický význam*. online. Filosofický časopis. Praha: Česká akademie věd. duben 2015, roč. 63. ISSN 0015-1831. Dostupné na: <<https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:fef54016-ba75-47ed-b4de-6bd0e57561a8?article=uuid:820c0099-a784-4d5b-8551-91ba593eac8b>>. [cit 2023 – 07 – 13].

HENNINK, Monique; HUTTER, Inge a BAILEY, Ajay. *Qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage, 2011. ISBN 978-1-4129-2225-8.

HOGENOVÁ, Anna. *Intencionalita a fenomenologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-845-5.

HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Vyd. 2. Praha: OIKOYMENH, 2019. Knihovna novověké tradice a současnosti; sv. 44. ISBN 978-80-7298-364-3.

HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii II*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2006. Knihovna novověké tradice a současnosti; sv. 58. ISBN 80-7298-129-3.

HUSSERL, Edmund. *Karteziánské meditace*. Překlad Marie Bayerová. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1968. Filosofie a současnost; 14.

HUSSERL, Edmund a STRASSER, S. *Cartesianische Meditationen und pariser Vorträge*. 2. Aufl. Dordrecht: Kluwer Academic, 1991. ISBN 90-247-0214-3.

HUSSERL, Edmund. *Přednášky k fenomenologii vnitřního časového vědomí*. Překlad Vladimír Špalek a Walter Hansel. Vyd. 2., v této edici 1. Praha: Ježek, 1996. Filosofické texty. Velká řada; sv. 4. ISBN 80-901625-9-2.

CHALIER, Catherine. *O filosofii Emmanuela Lévinase*. Vyd. 1. Praha: Ježek, 1993. Filosofické texty. Malá řada; sv. 1. ISBN 80-901625-0-9.

CHALIER, Catherine. *Tři komentáře k filosofii Hanse Jonase a Emmanuela Lévinase*. Překlad Libuše Valentová. Vyd. 1. Praha: Ježek, 1995. Filosofické texty. Malá řada; sv. 4. ISBN 80-901625-6-8.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika [česká] to jest Umění umělého vyučování ...* 5. vyd. Praha: I. L. Kober, 1937.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní; Sv. 2.

KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LEVINAS, Emmanuel, CASPER, Bernhard a WOLZOGEN, Hans Christoph von. *Být pro druhého: (dva rozhovory)*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1997. Logos; sv. 4. ISBN 80-7113-217-9.

LEVINAS, Emmanuel. *Čas a jiné = Le temps et l'autre*. Překlad Zdeněk Hrbata. Praha: Dauphin, 1997. ISBN 80-86019-33-0.

LEVINAS, Emmanuel. *Existence a ten, kdo existuje*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 1997. ISBN 80-86005-36-4.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*. Překlad Miroslav Petříček a Jan Sokol. Druhé, opravené vydání. Praha: OIKOYMENH, 2020. Knihovna novověké tradice a současnosti; svazek 106. ISBN 978-80-7298-535-7.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologie vnímání*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2013. Knihovna novověké tradice a současnosti; sv. 81. ISBN 978-80-7298-485-5.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Viditelné a neviditelné*. Překlad Miroslav Petříček. 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. Knihovna novověké tradice a současnosti; sv. 30. ISBN 80-7298-098-X.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Vnímání druhého a dialog*. On-line. Reflexe: Filosofický časopis. Praha: OIKOYMENH a nakladatelství Karolinum. 2019, No 57. ISSN 2533-7637. Dostupné na: https://reflexe.flu.cas.cz/wp-content/uploads/2020/02/Refl_2019_57_0125.pdf >. [cit 2023 – 07 –17].

MOKREJŠ, Antonín. *Fenomenologie a problém intersubjektivit*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1969.

NOVÁK, Matěj. *Vnímání v Husserlově statické a genetické fenomenologii*. On-line. Reflexe: Filosofický časopis. Praha: OIKOYMENH. 2007, No 33. Dostupné na: https://www.reflexe.cz/Reflexe_33/Vnimani_v_Husserlove_staticke_a_geneticke_fenomenologii.html >. [cit 2023 – 07 –17].

NOVOTNÝ, Karel, ed. *Co je fenomén?: Husserl a fenomenologie ve Francii*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 2010. ISBN 978-80-87378-24-3.

NOVOTNÝ, Karel. *O povaze jevů: úvod do současné fenomenologie ve Francii*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010. Studie; sv. 2. ISBN 978-80-87378-64-9.

PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

PAUZA, Miroslav. *Fenomenologie a ontologie*. On-line. Brněnské přednášky. III. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 40-54. ISBN 8021024798. dostupné na: https://digilib.phil.muni.cz/_flysystem/fedora/pdf/127785.pdf s. 50>. [citováno 2023-07-18].

PELCOVÁ, Naděžda a SEMRÁDOVÁ, Ilona. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.

PLATÓN. *Euthyfrón*. Překlad František Novotný. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2003. Platónovy spisy; sv. 1. ISBN 80-7298-062-9.

PLATÓN. *Ústava*. Překlad František Novotný. Šesté, opravené vydání. Praha: OIKOYMENH, 2017. Platónovy dialogy; svazek 18. ISBN 978-80-7298-230-1.

RYBÁK, David. *Fenomenologické redukce a vzdělání*. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. 391 stran. Filosofie. ISBN 978-80-246-4336-6.

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.online. Salamanka, Spain: UNESCO, 1994. ED-94/WS/18 dostupné na: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>>. [citováno 2022-05-06].

VALENTA, Jiří. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem*. Olomouc: ANAG, 1.10.2022 . Práce, mzdy, pojištění. Právo. ISBN 978-80-7554-370-7.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – znění od 1.1.2021. In: *Zákony pro lidi.cz*. online. © AION CS 2010–2024. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>>. [citováno 2024-03-20].

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky – znění od 1.9.2023. In: *Zákony pro lidi.cz*. online. © AION CS 2010–2024. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>>. [citováno 2024-03-20].