

Pedagogická fakulta UK v Praze

Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filosofie

Péče o duši a problém výchovy

Diplomová práce

2009

Autor: Jan Novák
Vedoucí: Prof. PhDr. Anna Hegerová, CSc.
Rok: 2009

Jan Novák

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra občanské výchovy a filosofie

Péče o duši a problém výchovy

Diplomová práce



Autor: Jan Novák

Vedoucí: Prof. PhDr. Anna Hogenová, CSc.

Rok: 2009

Tímto prohlašuji, že svoji diplomovou práci s názvem
Péče o duši a problém výchovy jsem zpracoval samostatně
a výhradně s použitím citované literatury.

V Praze dne 10. 4. 2009



Obsah práce	
Úvod	3
1. Duše u Platóna	10
2. Pée a duše - její vztah k výchově, analog jako základ výchovy	16
2.1. Pée a vztah k její vztah k výchově	16
2.2. Reflexe současně krize a její „pedagogické“ souvislosti	20
2.3. Rodinné pedagogické výchovy a vzdělávání	29
3. Koncept uzavřené duše a cíle výchovy	34
3.1. Koncept uzavřené duše a její důsledky pro výchovu	34
3.2. Cíle výchovy na pozadí konceptu uzavřené duše	38
4. Uzavřená duše a výchova	40
4.1. Výchova a odpovědnost	41
4.2. Role duše ve výchově	44
4.3. „druhá duše“	49
4.4. Výchova a její horizont	51
4.5. Otázky uvědomění	54
5. Situovanost duše a možnost realizace výchovy	57
5.1. Neutvářelost výchovy	57
5.2. Některá úvahy	59
5.3. Krize a uzavřená duše	61
6. Koncept uzavřené duše a výchova	63
6.1. Výchova jako dosahování ideálu	63
6.2. Duše, vztahy a výchova	66
6.3. Možnosti a její výchovné souvislosti	69
6.4. Zkoumání svobody ve výchově „světový“ a její	71
7. Závěr výchovy	74
Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí práce Prof. PhDr. Anně Hogenové, CSc. za cenné rady a připomínky, vstřícnost a metodické vedení práce.	83
Závěr	86
Summary	88
Použitá literatura	89

Obsah práce:

Úvod	5
1. Duše u Platóna	10
2. Péče o duši – její vztah k výchově, dialog jako základ výchovy	16
2.1. Péče o duši a její vztah k výchově.....	16
2.2. Reflexe současné krize a její „pedagogické“ souvislosti	20
2.3. Rozhovor jako základ výchovy a vzdělávání	29
3. Koncepce uzavřené duše a cíle výchovy	34
3.1. Koncepce uzavřené duše a její důsledky pro výchovu.....	34
3.2. Cíle výchovy na pozadí koncepce uzavřené duše	38
4. Uzavřená duše a výchova.....	40
4.1. Výchova a odpovědnost	41
4.2. Role médií ve výchově	44
4.3. „dětský svět“	49
4.4. Výchova a její hodnocení	51
4.5. Obrat k otevřenosti	54
5. Situovanost člověka a možnost nabízená výchovou	57
5.1. Nesamozřejmost výchovy	57
5.2. Nabízená možnost	59
5.3. Koncepce otevřené duše.....	61
6. Koncepce otevřené duše a výchova.....	63
6.1. Výchova jako dosahování lidskosti.....	63
6.2. Otevřenost, vstřícnost a výchova	66
6.3. Naladěnost a její výchovné souvislosti	69
6.4. Zkušenost svobody ve výchově, „svět výchovy“ a hra	71
7. „Celostní“ výchova	74
7.1. Celková proměna člověka	74
7.2. Další souvislosti celkovosti výchovy	79
8. Výchova jako existenční pohyb.....	82
Závěr	86
Summary	88
Použitá literatura.....	89

Úvod

Proč vychovávat?

Pojem výchova označuje v dnešní době proces formování nehotového člověka. Tento proces má několik rozměrů. Vychováváme proto, aby se budoucí dospělý dokázal o sebe ve složitém světě postarat, aby si dokázal najít své místo a postavení ve světě, tzn. stát se „*bytostí, která ke svému životu potřebuje vědět, jaký je svět, v němž žije, jaký je zákon, jemuž se podřizuje, a která především ke svému životu tento zákon potřebuje*“¹ (člověk jako *zoon logon echon*). Výchova má také pomoci vychovávanému člověku objevit svoji zakotvenost v lidském společenství (*polis*) a v jeho řádu (*nomos*) (člověk jako *zoon politikon*) a najít si své místo ve společnosti. Vychováváme a vzděláváme v praktických dovednostech (člověk jako *homo faber*), které budoucímu dospělému umožní vykonávat smysluplnou činnost nejen k zajištění obživy, k budování a ovládnutí okolního světa, ale i k samotnému nalezení smyslu vlastní existence (činnost ve smyslu *techné*).

Vychováváme k tomu, aby člověk sám o sobě dokázal přemýšlet, aby dokázal sám na sebe pohledět a kriticky se hodnotit, k tomu, aby poznal sám sebe (*reflexe*) a díky tomu si vybudoval určitou pozici ve vztazích a ve světě („*celkové situaci dnešního lidstva*“²). Nevychováváme jen k praktickým činnostem, ale také k duševním úkonům, k činnostem, jejichž výsledky je často obtížné poznat či hodnotit.

V neposlední řadě je také nutné zmínit „*mravní rozměr výchovy*“³, výchovu člověka k dobrému životu a

¹ PELCOVÁ, N.. *Vzorce lidství : filosofie o člověku a výchově*. Vyd. 1.. Praha: ISV, 2001. s. 28

² PATOČKA, J. *Péče o duši : soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. II, Statí z let 1970-1977, nevydané texty a přednášky ze sedmdesátých let*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1999.. s. 152

³ SOKOL, J. – PINC, Z. *Antropologie a etika*. Vyd. 1.. Praha: Triton, 2003. s. 8n

k naplňování etických norem, které člověku nejen umožní nakládat s jeho svobodou, ale také mu prakticky zpřístupní orientaci a život v určitém společenství a kultuře s danými zvyky a nepsanými zákony. Znalost těchto pravidel se pak stane předpokladem k tomu, aby při svém jednání nezapomněl na své svědomí a objevil „individuální morálku“⁴.

Samozřejmě nelze zapomenout na určité „celospolečenské“ souvislosti výchovy jednotlivce a její „funkce“, např. na její „reprodukční“ úlohu⁵: vychováváme proto, aby dospělý člověk mohl a byl schopen předat kulturní statky (věda, technika, umění, jazyk, zákony, zvyklosti, morální hodnoty) daného společenství nejen svým dětem, ale přenášet je obecně na další generace, které by měly být schopny v rozvíjejícím se svobodném světě moderní společnosti obstát před nároky odpovědnosti, kterou jim daná svoboda přináší. „Překotně rostoucí nároky na objem kulturní tradice, předávané v moderních společnostech hlavně školskými institucemi, odpovídají nejen rostoucí složitosti lidských společností, způsobů obživy a reprodukce, ale také stále větší moci člověka nad sebou samým, tj. zejména nad naší společnou budoucností.“⁶ Z tohoto hlediska je možné rozdělit tři fáze výchovy, jejich rozdílný obsah a funkci (fáze přijetí, fáze uplatnění, fáze předávání).⁷ Svoboda a odpovědnost souvisí i s rozvojem kritičnosti (mediální výchova), úcty k odlišnostem a především s demokratičností a podporou demokratické společnosti, přičemž nejde jen o určitý přístup k zákonům a výklad

⁴ Tamtéž, s. 11

⁵ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. s. 13

⁶ SOKOL, J. *Filosofická antropologie : člověk jako osoba*. Vyd. 1.. Praha: Portál, 2002. s. 82

⁷ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha*. s. 13

právních norem a principů, ale o určitý způsob života, „moderní názor na svět a život“, určitý mravní rozměr.⁸

Výchova jednotlivce má z tohoto „celospolečenského“ pohledu ještě další významnou funkci obzvláště dnes, kdy se může zdát (a povaha informací vystavených našim očím na každém kroku tomu také nasvědčuje), že situace ve společnosti je podmíněna zejména ekonomickými hledisky a míra spokojenosti s ekonomickými ukazateli je totožná s mírou spokojenosti celé společnosti. Na tomto místě jde především o zvyšování kvalifikace jednotlivce, „rozvoj lidských zdrojů“ a „lidského kapitálu“. Významnou funkcí výchovy je také „výchova k ochraně životního prostředí vy smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti“⁹.

Mezi těmito vyjmenovanými stránkami a „funkcemi“ onoho „výchovného procesu“ však něco chybí. Tou nejvlastnější podstatou výchovy je totiž vlastní proměna člověka a duše, která člověka uvádí na nekončící cestu za dobrým a správným cílem – za poznáním. Výchova je pak především „péčí o duši“ (*epimeleia*), tzn. obrat či probuzení člověka ve výchově (*paideia*), přivádějící k údivu (*thauma*) nad běžnou, původně nereflektovanou situací člověka.

Výchova jako péče o duši

Ve výchově jako péči o duši v základu dochází k objevu a uvědomění si určité rozdvojené situace člověka. Na jedné straně je to život v naivním a nereflektovaném prostředí bez pevných obrysů, netematicky uchopené okolí, „naivní styk s lidmi i věcmi..., neurčitý, nepřesný, kolísavý... propadlý zdání,

⁸ MASARYK, T. G. *Světová revoluce : za války a ve válce 1914-1918*. Praha: Masarykův ústav AV ČR, 2005. s. 365

⁹ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. s. 14

doxa"¹⁰. Jan Patočka tuto situaci lidské duše označuje pojmem „neurčitá bezprostřednost“¹¹. „Její okolí je sice naléhavé, takové, že nás zaujímá, ale zároveň přitom neurčité a rozplývavé, bez pevné kontury a hranice, splývající.“¹² Protilehlou situaci představuje situace duše, která objevila v problematizaci okolního světa, zkušenosti vědění nevědění a reflexi pevné obrysy a kontury. Takováto duše prodělala zkušenost o svém vlastním bytí a získala „pevnou půdu pod nohama“, prodělala pohyb od „... bezprostřední neurčitosti k ohraničující, vymezující reflexi.“¹³ Co se týče tohoto pohybu, jde o jeden ze základních předpokladů péče o duši a základní rys lidské existence. Péče o duši u jednotlivce však tvoří jen jeden z článků péče o duši. Péče o duši se totiž odehrává na pozadí určitého ontokosmologického rozvrhu světa, schématu, řádu bytí, ale také se její pohyb odráží v lidském společenství (*polis*). Odtud tři ohledy péče o duši: péče o duši jako ovládnutí sebe sama, péče o duši jako ontologický rozvrh a péče o duši v obci (*polis*), politický ohled péče o duši.

Cílem této práce bude na základě myšlenkového schématu péče o duši jako základního určení výchovy zodpovědět otázku, jaký význam mají v dnešní situaci koncepce otevřené a uzavřené duše v problematice výchovy. Současná doba, kterou často označujeme termínem „postmoderní“ či „poevropská“ přinesla nejen nebývalý rozvoj techniky, ale hlavně její vstup do každodennosti života jednotlivce. Lze ji také charakterizovat masovostí společenského i kulturního života a v jistých ohledech je možné mluvit o krizi. Sedmnácté století, za

¹⁰ PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 231

¹¹ PATOČKA, J. *Péče o duši II.* tamtéž

¹² PATOČKA, J. *Péče o duši II.* tamtéž

¹³ PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 232

jehož hlavního představitele jsou považováni René Descartes či Francis Bacon jako zakladatelé nového způsobu myšlení, přineslo Evropě předpoklady její nadvlády nad světem, předpoklady pro rozvoj techniky a evropské moci. Tato epocha také přinesla koncepci uzavřené duše, nekonečné a ovládající svět pomocí všemocného rozumu, *ratio*. Krize Evropy označovaná různými termíny a reflektovaná z rozličných pozic však ukazuje na neudržitelnost takovéto koncepce přístupu ke světu a pojetí výchovy. *„Výchovu k novému věku nelze budovat tam, kde je člověk viděn jako věc mezi věcmi, jako síla mezi silami, zkrátka nemůže být uskutečněna duší uzavřenou. Tato výchova nebude nauka, která toho, kdo má být podmětem ovládnutí světa, jeho přivtělení a využívání, uschopňuje k tomuto úkolu, nýbrž která ho otvírá pro to, aby se oddal a vydal, aby pečoval a střežil...“*¹⁴

¹⁴ PATOČKA, J. *Komeniologické studie II. : soubor textů o J.A. Komenském*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 1998. s. 350

1. Duše u Platóna

Člověk se neustále někam žene, neustále za něčím směřuje a něco hledá. Lidská duše je v neustálém pohybu, neustále poznává a učí se nové a nové věci. Kam však směřuje tento pohyb? Kam se ubírá poznání? A co vede člověka a jeho duši za tímto cílem?

Podle Platóna je jedinou věcí, po které člověk touží, dobro. Touha po dobru se podle Platóna skrývá za všemi lidskými činnostmi. K tomu, aby člověk mohl za dobrem směřovat, musí však nejdřív poznat, že mu něco chybí, že se mu něčeho nedostává.

O tomto mluví Platón Sókratovými ústy v dialogu *Symposion*, kde při oslavě Agathónova vítězství v dramatické soutěži mluví jednotliví řečníci o povaze lásky. *„Tedy i tento, i každý jiný, kdo touží po něčem, touží po tom, co mu není pohotově, a co není v jeho majetku; to, co nemá a co sám není a čeho se mu nedostává, to jsou předměty touhy a lásky...“*¹⁵ O kousek níže Platón uvádí: *„...nebot' právě v tom záleží zlo nevědomosti, že člověk, který není krásný a dobrý ani moudrý, si o sobě myslí, že je dokonalý. Tak nikdo, kdo necítí svého nedostatku, netouží po tom, čeho nedostatku necítí.“*¹⁶

Stejně tak mluví Platón v sedmé knize *Ústavy*, kde se dozvídáme, že duše, která spatřila ideu dobra, za ní neustále směřuje. Tváří v tvář tomu podle Platóna nejkrásnějšímu a nejdokonalejšímu totiž duše poznává svoji nehotovost a nedokonalost a potom je přirozený její pohyb vzhůru za nejdokonalejším dobrem. *„Nuže tedy, děl jsem, utvoř si souhlasné mínění i v této věci a nediv se, že ti, kdo došli až tam, nechtějí se starati o lidské věci, nýbrž jejich duše spějí vždy vzhůru a tam*

¹⁵ PLATÓN. *Symposion*. 6., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005. s. 45

¹⁶ Tamtéž, s. 49

chtějí dlíti; to jest zajisté přirozené, jestliže se má ta věc podle vyloženého obrazu."¹⁷

V dialogu Symposion Platón uvádí, že cesta za tím, co je nejvíce dobré a krásné, má několik stupňů, které pomocí poznání duše postupně prochází. Nejdříve duše poznává tělesnou krásu, která leží na nejnižším stupni krásného. Na základě podobnosti poznává duše, že „...krása jevící se na kterémkoli těle jest sestra krásy na druhém těle, a má-li jít za vnější krásou vůbec, bylo by velmi nerozumné, nepokládat každou krásu jevící se na všech tělech za jednu a tutéž.“¹⁸ Od poznání tělesné krásy přechází duše k poznání krásy duševní, od které směřuje poznání ke kráse činností a samotných zákonů, principů. Posledním, nejvyšším stupněm je krásno samo o sobě. Toto krásno je cílem všeho takovéhoho poznání a má několik vlastností. Především nevzniká ani nezaniká, nepřibývá ho ani neubývá. Důležité také je, že nepodléhá nějakému hodnocení a je krásné pro všechny stejně. A také nepůsobí na člověka jako nějaká věc, krásná tvář, činnost, apod. Je totiž samo o sobě stálé a dokonalé a má účast na všech krásných věcech.

V dialogu Symposion označuje Platón mužský princip lásky – Erós za to, co vede duši za poznáním nejvyššího dobra. Platón zde píše, že Erós vlastně není ani člověk ani bůh, ale „veliký daimón“, prostředník mezi bohem a člověkem, mezi moudrým a nevědomým. Erós tak není bůh ani člověk, ale touha po krásnu, která člověka vede a pudí k nejvyššímu dobru, které je taky nejvíce krásné. Erós – mužský princip lásky, znamená cestu za moudrostí, za pravou podstatou krásného, jejíž poznání znamená pravou moudrost.

¹⁷ PLATÓN. *Ústava*. 4., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005. s. 272

¹⁸ Tamtéž, s. 56

V dialogu *Faidros* však Platón staví naproti oné „žádosti“ a „zálibě v kráse“¹⁹ ztotožněné s bohem Erótem určité rozumné mínění. V lidské duši se tedy sváří dvě síly a podle toho, která převažuje, označuje člověka jako „bujného“ nebo „uměřeného“. Jednoho ona uměřenost „... vede k největšímu dobru“, druhého jeho žádostivost „... nerozumně vleče k rozkoším“²⁰ O kousek dále v dialogu však prostřednictvím Sókrata objevuje Platón šílení (mania) jako to, co vede do oblasti „nejvyšších dober“²¹. Tato šílenost však musí být „darem božím“,²² je to ta, která „... vzniká božským odlučováním od obyčejných pravidel“,²³ aby přivedla člověka do oblasti nesmrtelného. Duše, jejímž hlavním znakem je neustálý, nevznikající ani nezanikající pohyb, se pak podobá okřídlenému dvojspřeží vedenému jezdcem (rozumem). Tento jezdec se snaží ovládat jednoho koně, který duši táhne vzhůru směrem ke stálému a božskému, k tomu, co je „vskutku jsoucí“²⁴, a druhého, který ji táhne dolů směrem ke smrtelnému tělu, do oblasti pouhého mínění.

V Ústavě však podává Platón jinou charakteristiku duše. Duše je řízena podle Platóna stejně jako obec třemi principy. Ve čtvrté knize Platón uvádí, že jednou složkou duše je rozumová složka. Jde o tu, pomocí které duše rozumně uvažuje a která usměrňuje druhou složku, složku žádavou. Tuto složku duše označuje Platón jako tu, pomocí níž duše „... touží po lásce a lačnící i žízni a čím se chvěje i při ostatních žádostech...“²⁵ Třetí složkou duše je tzv. vznětlivá složka. Tato vznětlivá

¹⁹ PLATÓN. *Faidros*. 5., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2000. s. 25

²⁰ Tamtéž, s. 25

²¹ Tamtéž, s. 33

²² Tamtéž, s. 33

²³ Tamtéž, s. 59

²⁴ Tamtéž, s. 36

²⁵ PLATÓN, *Ústava*. s. 181

složka s pomocí rozumové, usměrňuje podle Platóna žádavou složku, které je v duši nejvíce.

Správná duše je pak podle Platóna ta, jejíž každá složka dělá to, co jí od přirozenosti náleží. „Nuže, nepřísluší-li složce rozumové, aby vládla, poněvadž je moudrá a má péči o celou duši, složce pak vznětlivé, aby byla této poslušna a jí nápomocna? ... A tito dva činitelé, takto jsou vypěstováni a vpravdě vyučeni a vychováni každý ve svém, budou řídit složku žádavou – jež v každém zaujímá největší část duše a jest přirozeně nejnenasytnější...”

Spravedlnost podle Platóna znamená pro duši stejně jako pro obec to, že každá z jejích složek se chová tak, jak se od přirozenosti chovat má: ta složka, která má být podřízená, je podřízená a rozumová složka, která má vládnout, vládne. Moudrá je pak duše proto, že v ní vládne složka rozumová, která usměrňuje ostatní složky, díky tomu, že ví, co je pro ně dobré. Uměřená je pak duše „..., když i řídicí část i části řízené svorně uznávají, že rozumové složce náleží vláda...”²⁶ V nesouladu těchto jednotlivých složek spočívajícím v takovém postavení, které jim nenáleží, vidí Platón příčinu nevázanosti, špatnosti a zkaženosti duše a příčinu vší špatnosti nejen v člověku, ale také v obci.

V Platónově dialogu Timaios lze objevit další charakteristiky a další body jeho pojetí duše. Duše člověka je zde spojována s pohybem a celkovou harmonií kosmu, světovou duší. Hlavním znakem duše je to, že má pohyb sama ze sebe, od ničeho odlišného impulsy k pohybu nepřijímá, a harmonickými poměry je složena ze jsoucna měnivého a jsoucna stále totožného. Duše se tedy skládá z prvků, které jí umožňují poznání jak rozumové, které

²⁶ Tamtéž, s. 184

vždy poznává za rozličnými věcmi jednotlivosti (stále totožné), i poznání smyslové, které je vždy poznáním jednotlivých a rozmanitých věcí. Takto složená duše je v neustálém pohybu, jde o dokonalý kruhový pohyb, který se projevuje jako *pohyb různosti a pohyb totožnosti*. V duši pak podle dialogu Timaios „...vzniká pravdivý výrok stejně tak o různosti, tak o totožnosti a nese se bez hlesu a zvuku v tom, co samo sebou se hýbá.“²⁷

Zatímco tedy v dialogu Symposion byl princip, který vedl duši za správným cílem nalezen v lásce, která měla podobu mužského boha Eróta, v dialogu Faidros závisela cesta duše na tom, jaká ze dvou složek povede rozumného vozataje v jejím čele. V Ústavě popisuje Platón duši jako soulad tří složek, kterým vládne a usměrňuje je a které vede rozum na cestě k nejvyššímu poznání a ke spravedlnosti, jež je spatřována v tom, že každá ze složek duše se chová podle svojí přirozenosti. V Ústavě má tak lidská duše obraz v dokonalé obci a naopak dokonalá obec se řídí stejně jako správná duše. Člověka a jeho duši zde tedy Platón vykládá na základě života v obci, lidském společenství. V dialogu Timaios je pak obraz lidské duše utvořen na základě harmonicky uspořádaného a pohybuujícího se kosmu.

Základní vlastností duše je pohyb. A to pohyb za něčím stálým, neproměnným a hlavně tím, co je základem všeho proměnného světa. Toto stálé, neproměnné a to, co zakládá proměnlivý svět je idea ztotožněná s dobrem, krásou a věčností. Je to celkový cíl lidského života a jeho touhy po jistotě a stálosti. Poznat tuto ideu však neznamená zastavení jejího hledání: „*Idea není určitý poznatek, v ideji se nám neodkrývá žádná určitá pravda; milovat ideu neznamená pochopit Pythagorovu větu nebo zákony pádu..., nýbrž odkrýt celkový aspekt věcí,*

²⁷ PLATÓN. *Timaios, Kritias*. Vyd. 2.. Praha: OIKOYMENH, 1996. s. 33n.

dobýt klíč, kterým můžeme otvírat všechno, co jest, a v této možnosti vykládat všechno, co jest, otvírat každé jsoucnost, ptát se na jeho smysl...“²⁸

Platónova filosofie představuje „hledání smyslu jsoucnosti“²⁹. Skutečnost, že v jeho jednotlivých dialozích je možné sledovat určitý myšlenkový postup a najít různé motivy nejen v otázkách duše, je jen dokladem toho, že filosofické hledání označené jako „péče o duši“ představuje hledání neustálé, nejde zde o „...něco hotového a tradovatelného“.³⁰ Přesto toto hledání nepředstavuje tápání beze směru a smyslu, ale má před sebou cíl, kterým je „jednota, trvalost, přesnost“³¹ nalézaná na cestě k „základům, počátkům, zdrojům.“³²

²⁸ PATOČKA, J. *Péče o duši : soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. I, Stati z let 1929-1952*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1996. s. 368

²⁹ Tamtéž, s. 29

³⁰ PATOČKA, J. *Péče o duši II*. s. 233

³¹ Tamtéž, s. 128

³² Tamtéž, s. 127

2. Péče o duši – její vztah k výchově, dialog jako základ výchovy

2.1. Péče o duši a její vztah k výchově

Učitelé by měli učit žáky především z praktického hlediska, požaduje současná společnost. Informace by neměly být prázdnými slovy, ale měla by na nich být vidět a být zdůrazněna především vazba se skutečností, kterou potkáváme na každém kroku a hlavně mimo školní lavice. Každý přece ví, že pokud si doma pustí počítač, využije elektrickou energii s napětím 220 V. Tento rozdíl elektrických potenciálů se dá spočítat víceméně jednoduchým vzorcem, do kterého je nutné dosadit pouze proměnné. K zásuvce přivedla proud o tomto napětí přenosová soustava sestavená z různých alternátorů a transformátorů pomocí dlouhé soustavy vodičů vedoucích z elektráren stojících někde za městem. Ať už je tato elektrárna jaderná, uhelná či vodní, spotřebovává určitou přírodní energii. Každá tato elektrárna stojí uprostřed určitého ekosystému a narušuje tak v určité míře jeho přirozenou rovnováhu a tak ovlivňuje nejen své okolí, způsobuje zpětně určité zatížení obyvatelům města, kteří poté, atd. atd. Pokud bychom pak chtěli žáky přivést k tomu, aby se na základě podobných vědomostí snažili nějak prakticky své znalosti využít, stačilo by jim podle všeho zasáhnout do běžící řady příčin a následků a tak buď zlepšit např. prostředí ve svém okolí či zkvalitnit, nebo zefektivnit přenos energie do jejich domova.

Je však otázka, jestli pomocí takto podaného vědění, jsou žáci schopni objevit hlubší smysl svých činností. K čemu tento hlubší smysl v dnešní době? Proč by se žák měl „...naučit něco vyššího chtít“?³³ Smysl je přece to, co postrkuje každého člověka k další a další činnosti. Postrkuje ho směrem k budoucnosti, ale také

³³ PATOČKA, J. *Péče o duši I.* s. 367

přináší porozumění. Mohlo by se zdát, že žákům předkládané vědomosti o různých technických, vědeckých, přírodních záležitostech a dalších problémech vedou přesně k těmto důsledkům. Platí to však pouze omezeně. Tento způsob vědění totiž dříve či později zabředává do otázky po prostředcích a jejich účelnosti a pomalu ztrácí své odůvodnění, vyprazdňuje se. Smysl totiž nelze ztotožňovat s účelem, účel dává řadě činností směr, ale nečinní je smysluplnými. „Smysl souvisí pravděpodobně mnohem spíše s důvodem, se zdůvodněností. Smysl je něco takového, co nás motivuje k jistým činům, ale nemusí nás také vždycky motivovat k činům – důležité je, že prožíváme-li něco jako smysluplné, pak v tom, co je takto smysluplné, se cítíme jaksi u cíle, cítíme, že je to tak v pořádku, že je to správné. Říkám tedy, že to nějak souvisí s důvodem, ne tak, že by smysl vyžadoval nějakého zdůvodňování, nýbrž smysl je právě to, co zdůvodňuje.“³⁴ I neúspěšná činnost, kterou jsme nedosáhli svého cíle, může mít tedy svůj smysl. Smysl ovšem neznamena pouze nějaké odůvodnění („mít smysl“), ale také odůvodňování („dávat smysl“). To, že má něco smysl, ukazuje také na toho, kdo tomu smysl dává, kdo odůvodňuje.

Takovéhoto porozumění nelze dosáhnout bezproblémovým a neproblematickým způsobem. Nelze je nahlédnout v běžném každodenním životě ani tehdy, pokud každé ráno vstáváme do školy, abychom splnili společenské požadavky vyjádřené našimi rodiči, či požadavky, které si před sebe klademe sami. Abychom pocítili tento smysl, musí totiž nejdříve být naše každodenní jistota vložená do běžné rutiny otřesena. Příležitostí k těmto otřesům je na životní cestě

³⁴ PATOČKA, J. *Péče o duši : soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. III, Kacířské eseje o filosofii dějin*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 2002. s. 341

několik. Může to být strach z budoucnosti během (životní) krize, nepopsatelné zážitky při velkém životním úspěchu nebo ohromenost krásou či cokoli dalšího, co nám „vyrazí dech“. V tomto otřesení se potkávají výchova a filosofie, které obě představují „... jistý proces v nitru člověka, který v podstatě souvisí s odrazem od naivně přirozené a omezené každodennosti.“³⁵ Nejvlastnější příležitostí pro zastavení uprostřed ubíhajícího světa za jejími okny, který pádí a ubíhá, aniž přesně ví kam, nabízí scholé, volná chvíle.

Na tomto místě se setkává výchova s filosofií. Stejně jako výchova „...filosofie není jenom předávání určité nauky, určitých poznatků, ...filosofie je pohyb, jistý proces v nitru člověka, který v podstatě souvisí s odrazem od naivně přirozené a omezené každodennosti.“³⁶ Toto překračování každodennosti však neznamena opětovné nalezení určité a bezproblémové jistoty. Snaha o nalezení smyslu, zdůvodňování totiž znamená neustálou cestu a myšlenkový pohyb, nejde o prosté „nazírání, jež se spokojuje s přijímáním“³⁷, které by přeci mohlo upadnout do zmíněné jistoty „odborného vědění“³⁸. Ten, kdo prochází touto cestou je tedy nucen neustále znovu a znovu se ptát, neustále znovu a znovu nalezený výsledek stavět před sebe jako problém. Objevuje pak, že doposud jeho náhled na svět byl zdáním (doxa) a že díky tomuto odůvodňujícímu myšlení, které nikdy není možné ukončit, objevuje pevnější zakotvení ve světě. „Výsledkem“ tohoto procesu je možná paradoxně objev sebe sama, tzn. uvažování o svých cílech, získání odpovědnosti k sobě samému a

³⁵ PATOČKA, J. *Péče o duši I.* s. 367

³⁶ Tamtéž, s. 367

³⁷ PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 126

³⁸ PATOČKA, J. *Péče o duši I.* s. 369

také pevnější zakotvení ve společnosti a vzhled do cílů jednotlivých skupin, které se ve společnosti střetávají. Tato podoba „filosofického vědění“, které není nikdy bezpečně u konce, a jehož měřítkem zaručujícím jeho blízkost pravdě se stává opakovaní požadavku každý dosažený výsledek znovu problematizovat, se stala programem vzniklým z antické filosofie a u Platóna je označena pojmem „péče o duši“. Můžeme tedy poté výchovu, která má stejně jako filosofie otrást běžným vědění a přivést člověka na nekončící cestu za poznáním, označit pojmem „péče o duši“. *„Péče o duši je vnitřním formováním duše samotné, formováním v něco jednotně pevného a v tomhle smyslu jsoucího, právě proto, že se zabývá myšlením. A je to myšlení přesné, ohraničené, které má hrany. Proto také duše dostává určitou podobu, nerozplizá se.“*³⁹ Ten, kdo se jednou povznesl nad svět běžné zkušenosti, pokud se do něj vrací, se snaží po různých cestách dostat zpět vzhůru: *„... ti, kdož došli až tam, nechtějí se starati o lidské věci, nýbrž jejich duše spějí vždy vzhůru a tam chtějí dlíti.“*⁴⁰

Péče o duši se odehrává ve třech různých „modalitách“⁴¹ – jde o péči o duši u jednotlivce, péči o duši v obci (polis) a ontokosmologickou modalitu péče o duši. Pokud člověk pečuje o duši, hledá nejen svou vlastní jistotu, ale také zaměřuje svou neustále se opakující reflexi směrem do společenství, ve kterém žije, s cílem poznat jednotlivé síly a poznat, co ono společenství zakládá. V péči o duši také zjišťujeme, že se pohybujeme na základě určitého „ontokosmologického rozvrhu“⁴²: *„Staráme-li se o duši, staráme se o něco, čemu se zjevuje svět, a chceme tedy ten svět... založit*

³⁹ PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 225

⁴⁰ PLATÓN. *Ústava.* s. 272;

⁴¹ PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 129nn

⁴² Tamtéž, s. 233

pokud možno v nahlédnutí, které se dá také zodpovídat."⁴³

Výchovu je možné pochopit jako „reálný společenský proces“⁴⁴, ale jen směrem od jedince a od péče o duši promítající se do jeho vlastního života, života společnosti a celkového uspořádání světa.

Program péče o duši je podle Jana Patočky základem Evropy, která se podle něj zrodila z tohoto základu: „... Evropa, zejména západní, ale i ta druhá, vznikla z péče o duši“⁴⁵. Pod původními principy, mezi které patří antika a židovsko-křesťanská vzdělanost označenými za vzájemně neredukovatelné⁴⁶, nebo na druhé straně římské dědictví Evropy⁴⁷, objevuje Jan Patočka opakované nahlédnutí formované neustálými otázkami v „péči o duši“. Program péče o duši podle Patočky nabýval během dějin Evropy různých podob, které zvláště v novověku vyústily ve snahu ovládnout svět pomocí vědy a techniky. Takováto proměna původního programu Evropy, která se vzdálila od svého základu, přivádí různé myslitele k reflexím rozpoznávajícím z různých stran současnost jako krizi.

2.2. Reflexe současné krize a její „pedagogické“ souvislosti

V každé dějinné epoše nalezneme několik zpráv o tom, jak je ta či ona doba krizová a proč. Zprávy o krizi naší současnosti jsou obzvláště bohaté a současná situace si vysloužila několik pestrých pojmenování. V souvislostech vývoje techniky a společnosti je označována za „postmoderní“, analýza hlubších motivů formujících Evropu ji označuje za „poevropskou“ a výhled

⁴³ Tamtéž, s. 233

⁴⁴ PATOČKA, J. *Péče o duši I.* s. 364

⁴⁵ PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 227

⁴⁶ PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy : eseje a promluvy z let 1992-1998.* Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1999. s. 96

⁴⁷ BRAGUE, R. *Evropa, římská cesta.* Vyd. 1.. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.

na možnou cestu z této krize ji označuje pojmem „světověk“ respektujícím „globalizovaný svět“. V souvislostech nebezpečí samozničení lidstva samotného se mluví o „atomovém věku“, rozvinuté způsoby výroby a ekonomický systém zasahující snad do všech oblastí života přinesly „konzumní společnost“ odvracející jedince od původní reality. Mluvíme pak o „společnosti spektaklu“ či „vizuálním obžerství“. Všeobecný důraz na všelijaké ukazatele, statistiky, růsty nebo poklesy a klesající nebo rostoucí křivky grafů nás usvědčuje ze života ve „výkonové společnosti“.

Počátky reflexe krize naší současnosti souvisí s postřehem Edmunda Husserla, který rozpoznal, že moderní věda se významně odchýlila od svého původního poslání, od svého původního založení. Věda se údajně vzdálila svému původnímu principu, kterým bylo rozumové nahlédnutí. „Je to rozum, který veškerému naivně přijímanému jsoucnu, všem věcem, hodnotám a cílům propůjčuje koneckonců smysl, tj. uvádí je do normativního vztahu k tomu, co od počátku filosofie označuje slovo pravda, pravda o sobě, a korelativně slovo jsoucno – *ONTOS ON.*“⁴⁸ Tím, že věda zatlačila svou rozvinutou metodou do pozadí tento „životní nerv moderní Evropy“⁴⁹ vznikly také problémy v otázkách samotného lidství, směřování Evropy a obecné otázky po existenci člověka ve světě. Husserlův pokus obnovit původní založení vědy měl potom řešit nejen její samotné problémy, ale celkové problémy lidstva: „Lidství v univerzálním pojetí je svou podstatou lidským bytím v generativně a sociálně spjatých lidstvech a člověk jako rozumová bytost (*animal rationale*) je takovou bytostí jen potud, pokud jeho celé lidství je lidstvím

⁴⁸ HUSSERL, E. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie : úvod do fenomenologické filozofie*. Vyd. 2.. Praha: Academia, 1996. s. 34

⁴⁹ PATOČKA, J. *Péče o duši III.* s. 161

rozumovým, latentně mířícím k rozumu nebo zjevně zaměřeným na entelechii, jež si sama sebe uvědomila, sama sobě se vyjevila a nyní z bytostné nutnosti uvědoměle řídí lidské dění.“⁵⁰

Úvahy o odklonu od původního založení vědy pokračují dalším hlediskem, z něhož vyrůstá současná krize – „technizace“ a v souvislosti s tím nebezpečí moderní techniky. „Vyprázdňení smyslu“⁵¹ matematického zachycení přírody spočívá v odhlédnutí od toho, o co se takovéto poznání světa opírá, a vede později k tomu, že toto poznání světa se stává pouze technickou otázkou: „...je třeba mít na paměti proměnu jejího myšlení, které je původně zkušenostní, objevné, a jež utváří konstruktivní teorie popřípadě s nejvyšší genialitou, v myšlení se změněným smyslem pojmů, v myšlení se „symbolickými“ pojmy.“⁵² S touto proměnou souvisí také objev problému vztahu vědy a života člověka – světa běžné zkušenosti, otevírá se problém vztahu přirozeného světa a světa zkonstruovaného vědou. Vědecké pojetí světa a jeho vliv na vnímání na náš běžný „pocit života“⁵³ vystihuje Jan Patočka dvěma pojmy: „sebeodcizení“ a „sebeabdikace“⁵⁴. Na základě vědeckého pojetí světa je běžný, naivní svět člověka pochopen jako odvozený, nepůvodní a vyvolává pocit nedůvěry k bezprostřednímu chápání našeho okolí. Člověk je chápán jako poslední člen řady příčin a následků, což oslabuje jeho subjektivní pocit svobody: „... na základě objektivistického výkladu člověka se vlastně nesmím cítit svobodným; svoboda aspoň nemá ten význam, který ji naivní člověk přičítá, není spontaneita rozhodnutí a

⁵⁰ HUSSERL, E. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie*. s. 37

⁵¹ Tamtéž, s. 67

⁵² Tamtéž, s. 69

⁵³ PATOČKA, J. *Fenomenologické spisy. I, Přirozený svět : texty z let 1931-1949*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH : Filosofia, 2008. s. 136

⁵⁴ Tamtéž, s. 137

volnost disponování svými možnostmi poznání a volby, nýbrž je např. nezávislost na vnějším nátlaku."⁵⁵ Takto změněné pojetí svobody vyvolává v člověku pocit, že je vlastně pouhou obětí, zajatcem či sluhou objektivních zákonitostí, že je jednou z věcí mezi věcmi, na které působí objektivní síly. Tato proměna autenticity prožitků a pocitu vlastní svobody završená změnou pohledu na sebe samého jako na věc mezi věcmi chycenou do sítě objektivních sil, kterou způsobil tlak vědeckého pojetí světa na svět „přirozeného životního citu“⁵⁶, je u Patočky označena pojmem „sebeodcizení“. Souvisí s ní ještě další motiv. Takto pochopený člověk „nežije sám ze sebe“⁵⁷, ale nechává se strhávat jednotlivými nadosobními přírodními silami. Každé jeho osobní rozhodnutí je pochopeno jako vyústění těchto sil a otázka po celkovém smyslu života ztrácí svůj význam. Pocit svéráznosti života oslabuje a způsobuje proměnu prožívání vlastní osobnosti a jejích sil. Na závěr úvahy o nebezpečí vědeckého pojetí světa na prožívání naivního světa člověka Jan Patočka dodává: „že i při takovém vědomí abdikace je možná bodavá úzkost (z konečnosti existence), je dalším dokladem vnitřních sporů, do nichž se sebeodcizení člověka zaplétá. Odcizený člověk těžko se vžívá do úlohy, kterou si sám předepsal, či lépe, kterou mu předepsal objektivistický názor o jeho vlastní podstatě; život v něm prchá před tímto smířením na hřbitově a nemoha se zbavit své vlastní apercepce hledí alespoň zavřít oči a zapomenout na vlastní situaci v tisíci rozptýlení, jichž moderní život poskytuje tak hojně.“⁵⁸

⁵⁵ Tamtéž, s. 137

⁵⁶ Tamtéž, s. 137

⁵⁷ Tamtéž, s. 137

⁵⁸ Tamtéž, s. 139

Reflexe problému technizace světa pokračuje poznáním, že věda samotná mění nejen lidský pohled na svět, ale také zasahuje povahu a vlastnosti světa samotného. Technickým způsobem myšlení změněná věda zasahuje nejen do oblasti poznání věcí, ale také mění věci samotné. Osmyslňuje je v souvislostech jejich funkce a místa ve vztazích, které umožňují s věcmi vždy nějak disponovat. *„Tak jsou zdánlivě svébytné jednotky vpjaty do ohromné sítě vztahů, v níž spíše fungují, než dlí, spíše působí než spočívají, v tomto smyslu ale jsou: změnil se sám způsob jejich bytí.“*⁵⁹ Tento univerzálně viděný způsob však neodhaluje jejich pravý smysl právě díky univerzálnosti, se kterou přistupuje k jednotlivým věcem, které se samy vymykají zobecňujícímu poznání technického charakteru. O tom mluví Martin Heidegger v úvahách o bytostné podstatě věci: *„Toto vědění vědy, jež je ve svém oboru, totiž v oboru předmětů, tak nutkavé, zničilo věci jako věci už dávno předtím, než vybuchla atomová bomba. Její výbuch je jenom nejmasivnějším ze všech ostatních masívních potvrzení toho, že věc jako věc zůstává nicotnou... Víno se stalo pro vědeckou představu pouhou kapalinou, a ta obecným látkovým skupenstvím, které je možné všude.“*⁶⁰ To má samozřejmě vliv na člověka samotného, vzhledem k tomu, že on je jediný, který může zaujmout vztah k pravdě. Takto se však dostává do oblasti čistě praktických a jednotlivých pravd, nikoli pravdy samotné. Na tomto místě se pak objevuje problém samotné proměny člověka jako bytosti, který však není řešitelný na základě současného vztahu ke světu, ale má obnovit původní vztah člověka k pravdě. Možnost obnovy takového stavu je spatřována ve zkušenosti oběti pro

⁵⁹ PATOČKA, J. *Péče o duši III.* s. 151

⁶⁰ HEIDEGGER, M. *Básnický bydlí člověk.* Vyd. 1.. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993. s. 17

druhého: „Mají-li lidé pocit, že se před jejich duchovním okem oni sami nebo druzí obětují nebo jsou obětováni, poddávají se zcela přirozeně takovému sebeporozumění – lépe řečeno: porozumění lidskému způsobu bytí – , které je prostoupeno smyslem pro rozdíly řádu ve způsobech bytí...“⁶¹ Nemyslí se zde však obět za něco, obět v technickém smyslu jako náhrada nebo zastupitelnost. Jde zde o obět s ohledem na to, že člověk je konečná bytost. Tato konečnost neznámá pouze smrtelnost, ale představuje šanci pochopit své účinkování ve světě nikoli v souvislostech nástrojů k ovládnutí světa, ale v souvislostech toho, jaký se mu svět dává k porozumění. „Obět tímto nabývá pozoruhodně radikální a paradoxní podoby. Není obětí za něco nebo za někoho, přestože je v jistém smyslu obětí za všechno a za všechny.“⁶²

Příčiny a kořeny krize je možné spatřovat nejen v otázkách vědy a poznání a jejich vlivu na svět, ale také v určitých „politických“ souvislostech. H. Arendtová spatřuje kořeny krize v oslabení role tradice v lidském životě, která může znamenat ztrátu celého jednoho rozměru lidské existence – minulosti. „Jsme v nebezpečí, že zapomeneme a otupení paměti by znamenalo – nehledě na ztracené obsahy – že bychom sami sebe připravili o jeden rozměr, o rozměr hloubky lidské existence. Vždyť paměť a hloubka je totéž, či spíše: člověk může dosáhnout hloubky jen tím, že je pamětliv.“⁶³ Tradice nedílně souvisí s autoritou, jejíž ztrátu označuje autorka za „zborcení základu světa“⁶⁴, což však neznámá, že by člověk ztratil schopnost se o své okolí starat s ohledem na přicházející generace.

⁶¹ PATOČKA, J. *Péče o duši III.* s. 157

⁶² Tamtéž, s. 159

⁶³ ARENDT, H. *Krize kultury : (čtyři cvičení v politickém myšlení)*. Vyd. 1.. Praha: Mladá fronta, 1994. s. 8

⁶⁴ Tamtéž, s. 9

Otázky související se ztrátou zakotvenosti v minulosti a pojmem autority mají dosah nejen do politického života, ale také do světa výchovy. Autorčiny úvahy reflektující zkušenost ze Spojených států narážejí na skutečnost, že člověk se rodí vždy do světa, který je nucen ve svém vlastním zájmu udržovat. Tento svět je také vždy světem jeho rodičů. V důsledku toho se zde objevuje určité napětí. Nový, ještě nehotový člověk vstupuje do prostředí, které pro něj představuje určité nebezpečí. Bez znalosti tohoto světa, do nějž se narodil se však stává světu nebezpečný on sám. *„Protože je nutno dítě před světem chránit, je jeho tradiční místo v rodině, kam se dospělí členové denně navracejí z okolního světa... Čtyři stěny, mezi nimiž se soukromý život odehrává nabízejí útočiště před světem, zvláště před jeho veřejnou sférou... Je-li lidský život vystaven světu cele, aniž by bylo chráněno jeho soukromí a bezpečí, ničí se jeho vitalita... Avšak také svět si žádá ochrany, aby nebyl pustošen a ničen náporom nového, který se na něj s každou novou generací přivalí.“*⁶⁵

Každá doba či období lidských dějin promítá do výchovy (chápáno jako jednota pojmů „výchova“ a „vzdělávání“) určité cíle spojované s různými obory lidské činnosti, které jsou v souladu s více či méně společensky uznanými a aktuálními „potřebami“ daného společenství. Je však otázkou, zda je vůbec možné najít to, co je aktuálně potřebné a prospěšné nejen celé společnosti, ale také jejím jednotlivým členům podle jejich místa ve společnosti, jejich společenského zařazení. Tato otázka společenské poptávky připadá na hlavu politiků a úředníků, v druhé řadě na pedagogickou teorii. Existují však určité cíle výchovy jako takové,

⁶⁵ Tamtéž, s. 110

určitý „celkový výchovný ideál“⁶⁶, který je nadřazený souvislostem školních stupňů nebo jejich oborového zaměření a jednotlivé cíle těchto „výchovných odvětví“ spíše určuje. Při hledání těchto nadřazených cílů však není možné řídit se a jednoznačně se podřizovat hledisku toho, co daná společnost a reflexe její situace vyžaduje jako aktuální a v dané době potřebné. Vedlo by to totiž k výrazné redukci a omezením výchovy jen na to, co se nám zrovna hodí, co je aktuálně potřebné a zdánlivě prospěšné a užitečné. Kategorii užitečnosti, jíž je ostatně těžké vymezit,⁶⁷ však není vždy žádoucí spojovat s vedením nehotového člověka k dospělosti a vstupu do světa. Užitečné se může zdát to, co přináší materiální či jakýkoli jiný blahobyt společnosti jako celku. Když však budeme měřit a sestavovat cíle výchovy podle tohoto hlediska, nejenže se můžeme stát otroky svých blahobytných cílů, ale také zapomeneme na to, že společnost není pouhou množinou prvků – jedinců směřujících k vysněným (samozřejmě i materiálním) cílům, nýbrž společenstvím lidí, kteří společně sdílejí tento svět, kde existence jedince předpokládá také existenci druhého.

Současnost by snad mohla vzbuzovat dojem, že člověk může samozřejmě a neproblematicky najít zakotvení ve světě pomocí činností, které se naučil vykonávat, a jenž mu prostřednictvím věcí, s nimiž manipuluje, odkryjí svět jako takový. Ale není to jenom činnost, která mu pomáhá poodhalit jeho místo ve světě. Toto místo člověk objevuje především ve vztahu k světu, který nelze chápat pouze jako shluk věcí neustále nás upozorňujících na to, že máme určitou možnost s nimi zacházet, ale nepochybně také ve vztahu k ostatním lidem a prostřednictvím toho

⁶⁶ PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 413

⁶⁷ Tamtéž, s. 438

i k tomu, co pro nás znamená a co obsahuje pojem člověk. V neposlední řadě jde také o vztah k nám samotným, který je předpokládán a určován uvedenými vztahy.

Nebude snad příliš troufalé ztotožnit onen celkový výchovný ideál neboli obecné cíle výchovy s nároky, které na člověka přenesla reflexe současnosti označené jako krize a ukázala se spíše jako „výchovná výzva“. Z hlediska péče o duši u jednotlivce jde o probuzení samostatnosti a důvěry ve vlastní zkušenosti a prožitky, jenž patří jediné danému jednotlivci jako osobě, ale také o vědomí, že možnosti jednotlivce opírající se o jeho schopnosti a přirozené síly je nutné pochopit také vzhledem k odpovědnosti za sebe, za své bližní i za svět jako celek. Z hlediska péče o duši v obci (polis) je na pozadí reflexe o současné krizi cílem výchovy objevit pro vychovávaného zakotvenost v lidském společenství jako nositeli tradice, přičemž tato „dimenze minulosti“ představuje vztah, z nějž současnost čerpá svou autenticitu i otázky po svém současném směřování. *„Tradice neznamena být vydán na pospas tomu, co minulo, je neodvolatelné. Tradovat znamená totiž uvolňovat k svobodnému rozhovoru s tím, co bylo, a jakožto byvší stále jest.“*⁶⁸ Péče o duši jako ontokosmologický rozvrh přináší v neposlední řadě pochopení věcem a světu jako takovému nikoli skrze obecná hlediska a jednoduché zobecňující soudy, ale jako výzvě vyslovené „teď a tady“ směrem k člověku jako jednotlivci a jedinečné a konečné osobě. Tato tři hlediska spolu samozřejmě souvisí, navzájem se předpokládají a není možné je oddělit, aniž by byly narušeny.

Mohlo by se zdát, že jednotlivá hlediska péče o duši jsou přímo v rozporu s učením se poznatkům v jednotlivých školních předmětech a poznáváním základů

⁶⁸ HEIDEGGER, M. *Básnický bydlí člověk*. s. 109

jednotlivých věd. Je zde však nutné rozlišovat tendenci k zobecňování, kterou se žák naučí prostřednictvím předložených vědeckých poznatků a zákonitostí, a běžnými životními zkušenostmi, které se zobecňování vymykají. Tyto dvě hlediska však nejdou vůbec proti sobě, ale naopak jsou předpokladem toho, že žák pochopí problematičnost vlastního života.

Avšak ani učitel, tedy ten, kdo by měl předávat svým žákům informace a dovednosti, jistě není někdo, kdo by mohl říct, že všechno umí a všemu rozumí, že je sám hotový a ve světě a ve vztazích uvnitř světa bezpečně zakotvený člověk. Že pro něj výchova znamená jen předávání hotových zkušeností. I on ve výchovném procesu neustále naráží na nějaké neznámé věci, nabývá nové zkušenosti a i jeho samotného výchova formuje. Proto je základem výchovy rozhovor (dialog) jako společné nalézání pravdy a společné směřování k cíli.

2.3. Rozhovor jako základ výchovy a vzdělávání

Výchova je především vztah učitele jako průvodce za poznáním a žáka jako toho, kdo společně s učitelem po této cestě kráčí. Výchova je však zvláštní cestou, zvláštním pohybem duše.

Proč je základem výchovy rozhovor, dialog? Především proto, že výchova není jen hotové předávání nezpochybnitelných poznatků a definicí.

Může se však takovou zdát díky tomu, že v běžném životě se pohybujeme pomocí samozřejmého a neproblematického rozumění věcem. V běžném životě se přece neptáme na význam a souvislosti, na pravou povahu věcí a vztahů. Neptáme se, co je dobro, co láska, co dělá správné věci správnými a jestli se celek světa řídí a pohybuje podle určitých pravidel a jaká je případně jejich podstata. Rozumíme věcem díky tomu, k čemu nám

slouží, k čemu je potřebujeme. Výchova, která má takovouto podobu, má vlastně význam jen pro praktickou činnost. Je to výchova pro každodenní a běžný život, který se nesnaží porozumět. Nejde tedy vlastně o porozumění věcem ve vlastním smyslu slova a o výchovu v pravém smyslu.

O věcech uchopovaných v běžném rutinním životě nemáme totiž jasně vymezený a uchopitelný pojem. Jak píše Jan Patočka: „Běžný, „přirozený“, naivní styk s lidmi a věcmi je vágní, nepřesný, nestálý, neuvědoměle rozporný a nejednotný. Propadá zdání, δόξα.“⁶⁹ Lidská duše pohybující se v takovémto rozumném světě se sice pohybuje ve známém prostředí, toto prostředí je však „...neurčité, rozplývavé, kolísá bez pevných obrysů a mezí.“⁷⁰

Člověk ale přece potřebuje více, než se pohybovat v samozřejmém prostředí, které nemá jasné obrysy. Potřebuje své pozici ve světě a v lidském společenství rozumět, nebo se o to aspoň snažit. Potřebuje dosáhnout přesného vědění a určitosti, potřebuje odstranit rozpornost, která provází jeho neproblematickou každodennost, a snažit se o to, aby jeho duše měla jasné obrysy. Toho může dosáhnout jen za předpokladu, že si svojí neznalost uvědomí, že si uvědomí nesamozřejmost, se kterou se pohybuje v každodenním rozumném světě. Jen díky tomuto pohledu na vlastní duši a v uvědomění si vlastní nehotovosti je možné docílit toho, aby se duše stala „... duší reflektovanou, setrvávající u pevných obrysů, čistoty a přesnosti.“⁷¹ To se však může stát jen za předpokladu, že se na chvíli postavíme jakoby mimo svět a zapomeneme na svojí každodenní rutinu. Když se

⁶⁹ PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 128

⁷⁰ Tamtéž, s. 128

⁷¹ Tamtéž, s. 128

začneme na jinak samozřejmé věci tázat a zjišťujeme, že vlastně ani tak samozřejmé nejsou.

Jsou to právě jen a jen otázky, které nás přivádějí k odpovědím. Na konci této cesty však nestojí něco pevně zachytitelného a uchopitelného jako předměty, které lze pevně vzít do ruky. Už jen kvůli tomu, že to, co stojí pod tím, čemu hrdě říkáme „já“, není jako předmětná realita zachytitelné: *„Nejsme subjektem, nejsme vědomím, podvědomím, nevědomím, atp. Jsme pramenem, z něhož neustále prameníme vždy znovu a vždy originálně.“*⁷² K tomuto prameni je možné dostat se jen prostřednictvím otázky, ale ne proto, abychom ho zastavili a postavili jako předmět, ale proto, abychom „prošlapávali“ půdu pro rozumění nám samotným. Musí jít tedy o opakované otázky, hledání jistoty tím, že budeme pokaždé svou jistotu znovu a znovu nabourávat. *„Tak cíl je sice základním předpokladem pro to, aby hledané nebylo prázdným zdáním, aby se nerozpadlo v nicotnost, ale nikdy se nelze pyšnit tím, že bychom jej dosáhli jinak, než v podobě cesty. Tímto způsobem však v hledající duši jest přítomen, nachází se v podobě jiskry, jež zažehuje světlo, které živí samo sebe, tj. stává se dalším zkoumáním stále jasnější – čím dále člověk proniká, tím více osvětluje. K čemu však člověk proniká, to jsou důvody, základy.“*⁷³ Na každou odpověď, kterou dostaneme jsme tedy nuceni se znovu dotázat, jsme znovu na cestě. Jsou to tedy otázky, které přivádějí k porozumění, nikoli odpovědi. Zpředměťňování věcí nám skrývá jejich pravou tvář a jen opakováním otázek k nim můžeme najít „přístupovou cestu“, na které se nám ukáže, jak věci samotné opravdu jsou.

⁷² HOGENOVÁ, A. *K fenoménu pohybu a myšlení*. Vyd. 1.. Praha: Eurolex Bohemia, 2006. s. 73

⁷³ PATOČKA, J. *Péče o duši II*. s. 127

To je ovšem možné jen tehdy, když necítíme žádné závazky, když nic nemusíme, když máme „volný čas“ k takovému přemýšlení a když jsme jakoby vytrženi z běžného světa a pohlížíme na něj z vnějšku. A tento volný čas k přemýšlení přece můžeme nejčastěji najít na místě, které to ze své vlastní povahy nejlépe umožňuje – ve škole (schólé). Škola je místem, které umožňuje se na chvíli zastavit a přemýšlet o tom, co se děje za jejími zdmi, ve světě, který pádí a ubíhá, aniž přesně ví kam. Škola dává příležitost k dialogu, k odpovědnému zkoumání každé myšlenky. Škola dává možnost k tomu, abychom „...nepřijímali pouhé mínění, jako by to byl náhled, jako by to bylo nahlédnutí.“⁷⁴

To se děje pomocí neustálého tázání, které však nemusí být nutně záležitostí dvou osob – učitele a žáka, ale i duše samotné. Dialog jako základ výchovy má tak spíše podobu tázajícího se myšlení, které má formu zkoumajícího rozhovoru. V tomto rozhovoru musí však být dodržována jedna důležitá zásada, kterou je ochota nechat své stanovisko zproblematizovat. „Zkušenost, že člověk může sám vždy znovu uvést v potaz to, co se zdá samozřejmé, se mění v požadavek, že se to činit musí.“⁷⁵

Při tomto problematickém procesu se sice možná pohybujeme v neustálém hledání. Toto hledání však přináší pevné základy a pevnou půdu pod nohama. Takto člověk sám sebe utváří, jeho duše získává jasné obrysy. V této péči o duši se tak duše pohybuje od nejasnosti a neurčitosti k základům, k uvědomění si povahy světa a bytí samotného. A to je pravý smysl výchovy, která je založena na rozhovoru, dialogu. Jak se duše v péči o sebe sama proměňuje, popisuje Jan Patočka takto: „Duše, jenž se sebe samu uvědomila ve vědění nevědění,

⁷⁴ Tamtéž, s. 224

⁷⁵ Tamtéž, s. 127

duše, jenž sebe samu utváří, zakusila bytí: je statečná v sebeproblematicizování, moudrá ve vědění nevědění jakožto zkoumání, zdrženlivá a disciplinovaná...⁷⁶

Rozhovor (dialog) ve výchově tak nemá formu diskuse nad danou a hotovou věcí, ale jde o společné nalézání pravdy a pravdivého poznání na základě uvědomění si, že mé bezprostřední poznání není jisté a nemá „jasné obrysy“. V tomto ohledu výchova překračuje školu a vymezený čas pro výchovu a dostává se i do „volného času“ mimo školní lavice.

⁷⁶ Tamtéž, s. 128

3. Koncepce uzavřené duše a cíle výchovy

3.1. Koncepce uzavřené duše a její důsledky pro výchovu

Jak píše Jan Patočka ve své studii tematizující protikladné pojetí duše u Komenského a Descarta⁷⁷, v 17. století se zrodil protiklad dvou pojetí duše neboli duše otevřené a duše uzavřené. Dodnes převládající pojetí duše jako uzavřené se zrodilo v období, v němž je spatřován počátek současné „situace lidstva“. V této době vznikají podmínky vzniku novověkých přírodních věd, moderní techniky a novověké vědecké filosofie. Člověk získává díky filosofii nástroje k tomu, aby se mohl stát vládcem světa a jeho pánem. Do filosofie vstupuje geometrická metoda, která má zajistit člověku jistotu, že může převzít „...vládu nad přírodou do vlastních rukou.“⁷⁸ Rozdělení složité a složené skutečnosti světa na jednotlivé části, mezi kterými jsou hledány vzájemné vztahy má zajišťovat pravdivost poznání a přináší optimismus při jejím ovládnutí. René Descartes píše: „*Ony dlouhé řetězy docela prostých a snadných důvodů, jichž geometrové obvykle užívají, aby došli svých nejnepřesvědčivějších závěrů, daly mi popud k názoru, že všechny věci, jež se mohou stát předměty lidského vědění, následují po sobě stejným způsobem, a že když se vyhneme tomu, přijímat nějakou věc nepravdivou za pravdivou, a když zachováváme vždy pořádek, jakého je potřebí k vyvozování jedněch z druhých, nemůže být nic tak vzdáleného, aby se toho nakonec nedosáhlo, ani tak skrytého, aby to nebylo objeveno.*“⁷⁹. Svět se stává objektem poznávání a vědění o něm nástrojem k jeho ovládnutí. Člověk redukuje svět na objektivní realitu, pomocí vědění jako nástroje a vědy ho rekonstruuje a

⁷⁷ PATOČKA, J. *Komeniologické studie II.* s. 337nn

⁷⁸ PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus.* Vyd. 1.. Praha: Karolinum, 1996. s. 93

⁷⁹ DESCARTES, R. *Rozprava o metodě.* Vyd. 3.. Praha: Svoboda, 1992. s. 17/18

získává od světa odstup, distanci, stává se chladným, "distancovaným pozorovatelem"⁸⁰.

Pozice takového pozorovatele ovšem přináší významné zjednodušení vztahu člověka ke světu a jeho pozice ve světě. Na základě novověkého paradigmatu, tedy určitého řádu, nebo spíše ustavení skutečnosti zakládajícího předpoklady možnosti tázání a hlavně odpovědi na otázky, dochází k redukci ".... plurality světa na jeden svět „skutečný“, redukce pravdy (zjevnosti) každé přirozenosti na jeden „řád objektivní pravdy“, redukce přirozené řeči na jednoznačně formální jazyky umožňující jednoznačné výpovědi – a řada dalších „samozřejmých“ představ."⁸¹

Distance přináší člověku pocit, že může svět jako takový v jeho složitosti přehlédnout „jedním pohledem“, získat „světový názor“, definitivní pohled na svět. Tímto postupem jakoby zastavuje živoucí svět, aby ho mohl zkoumat, redukuje skutečnost a zapomíná na jeho složitost a hlavně přirozenost (při-rozenost, fysis) Radim Palouš k tomu uvádí: „Vždyt' „znázorněním“ se umrtvuje to, co žije, co se při-rozuje, co vstupuje do nových situací, a tedy nových problémů, nových osudových chvíl.“⁸²

Je ovšem nutné podotknout, že každé poznávání samozřejmě znamená redukci skutečnosti kolem nás. Novověká redukce však pomocí rozumu (*ratio*) hledá za světem formální struktury a jim samotným přiznává větší váhu, než skutečnosti, kterou chápe jako od těchto struktur odvozenou. Na základě úvah o objevu dějinnosti člověka v souvislosti se vznikem sféry domácnosti (*oikos*) a sféry veřejnosti (*polis*), které Jan Patočka

⁸⁰ PALOUŠ, R. Filosofie jakožto výchova. *Pedagogika : časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 1998, Roč. 48, č. 2, s. 106

⁸¹ KRATOCHVÍL, Z. *Filosofie živé přírody*. Vyd. 1.. Praha: Herrmann, 1994. s. 160

⁸² PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*. Vyd. 1.. Praha: Karolinum, 1996. s. 40

spojuje s „otevřením možnosti žít pro něco jiného“⁸³, se Zdeněk Pinc zabývá ve svém eseji⁸⁴ otázkou po původu vzdělání. Dochází zde k jádru problému, který vystihuje další základní rys uzavřené duše, který vyplývá z podstaty samotného rozumu (*ratio*). Jak píše Jan Patočka, uzavřená duše se při svém pojetí světa opírajícím se o tuto podle pojetí založeného R. Descartem hlavní vlastnost člověka může setkat pouze se sebou samou. K tomu se přidává skutečnost, že u Descarta je rozum (*ratio*) také pochopen „...jako vlastnictví člověka, jeho majetek, kterým se rozvíjí jako subjekt.“⁸⁵

Tento znak uzavřenosti duše spojený s výše uvedenými motivy je podle analýz Z. Pince spojen s důsledky Platónovy koncepce idejí a poznání jako rozpomínání (*anamnesis*), které prodělaly určitý vývoj v rámci křesťanské teologie. Spojení pozdního platonismu a hebrejského myšlení v křesťanské teologii spolu s Descartovými objevy znamenalo takovou proměnu platónské koncepce, která se stala onto-kosmologickým rozvrhem, na kterém se odehrává to, co nazýváme uzavřenou duší. „Descartovská duše se, pokud je vtělena, setkává ve světě pouze se svými výkony. Člověk se učí rozpomínáním na to, že má v sobě cosi jako stopu božství, že byl stvořen k obrazu božímu a zapomněl na to. Jeho úkolem na zemi je anamneticky (rozpomínáním) obnovit původní ideální stav.“⁸⁶ Schopnost člověka poznávat věci prostřednictvím idejí a jejich „předmětné reality“ se opírá o jasné a zřetelné poznání (*clare et*

⁸³ PATOČKA, J. *Péče o duši III.* s. 49nn.

⁸⁴ PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy : eseje a promluvy z let 1992-1998.* Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1999. s. 37nn.

⁸⁵ PATOČKA, J. *Péče o duši III.* s. 339

⁸⁶ PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy.* s. 42

distincte) odvozené od té nejskutečnější ideje nahlížené člověkem, ideje boha.⁸⁷

Také pohled na člověka samotného se mění. Ve svých *Meditacích o první filosofii* Descartes používá „*přirozený rozum*“ (*ratio*) k tomu, aby došel nepochybné jistoty a zřejmosti (*evidence*) v otázkách existence boha, vztahu duše a těla. Ve svých zkoumáních dochází k radikálnímu rozdělení duše a těla, přičemž autenticita člověka spočívá podle něj v tom, co označuje jako „*věc myslící*“ (*res cogitans*). Věc, jejíž hlavní silou je racionální poznání. Člověk zaujímá k světu odstup, ale taky je sám redukován na určitou věc, i když nadanou různými vlastnostmi. „*Ale co tedy jsem? Věc myslící. Co to je? Inu, věc pochybující, chápající, tvrdící, popírající, chtějící, nechtějící, něco si představující a smyslově vnímající.*“⁸⁸

Descartovský rozum (*ratio*) není tedy jen majetkem poznávajícího subjektu, člověka pojatého jako *res cogitans*, ale je také tím, čím je tvořena sama struktura poznávaného světa. Jak píše Jan Patočka, uzavřená duše není ničím ve svém poznání omezena, přerušení bytostné vázanosti na svět znamená, že nic ji neklade překážky a stává se sama nejvyšší hodnotou a smyslem.⁸⁹

Právě pojetí uzavřené duše je charakteristické zmocňováním se skutečnosti a jejím ovládním umožněným výše zmíněným rozvrhem světa. Odstup od světa, narušení jednoty člověka a světa a ztráta vzájemného bytostného vztahu (*re-ligio*) umožňuje uzavřené duši její neomezenost a neohraničenost. „*Samozřejmá religiózně zajišťovaná jednota dřívější evropské spirituality,*

⁸⁷ DESCARTES, R. *Meditationes de prima philosophia = Meditace o první filosofii*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 2001. s. 89

⁸⁸ Tamtéž, s. 43

⁸⁹ PATOČKA, J. *Komeniologické studie II. : soubor textů o J.A. Komenském*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 1998. s. 338.

kteřá se krok za krokem začíná ztrácet, má být substituována naprostou racionalitou veškerého světa."⁹⁰ Religio zde znamená nikoli náboženství jako určité učení nebo vulgárně pochopeno jako soubor, nástroj k působení na své okolí nějakou temnou magickou silou, ale jde o vztah, svazek s tím, co člověka přesahuje (*transcendence*). Uzavřená duše tak není ve své svobodě omezena ani celkem světa, nad který vystoupila pomocí své racionality, ani ohledem k tomuto celku jako takovému a vztahem k němu. „Proto se může a musí vyrovnat s každým problémem jen vlastními silami a prostředky. Proto vidí své podstatné úkoly v perspektivě ovládání, zmocňování a přivtělování.“⁹¹

3.2. Cíle výchovy na pozadí koncepce uzavřené duše

Výchova v tomto smyslu má pak za úkol připravit člověka na úlohu, která mu byla tímto postojem určena – zvládat svět a ovládat sebe i svoje okolí. Prostředkem k tomuto ovládání je kvalifikace k výkonu povolání a souhrn vědomostí o jednotlivých oblastech na části rozděleného světa. Člověk se tak má stát jedním z článků sice složitě, ale přesto dobře fungujícího nejen ekonomického systému, který mu má zajišťovat ty nejnnutnější potřeby k tomu, aby dokázal fungovat v rámci takového technologicky zvládnutého celku. Pohled na svět jako na objekt složený z částí, požadavek zřejmosti a zřetelnosti se promítá do uspořádání společnosti (*polis*), které následně ovlivňuje jedince jako osobu v rámci tohoto řádu a samozřejmě na něj vyvíjí určité požadavky, nabízí mu a požaduje po něm výkon a zaujetí určitých rolí. Se zjednodušováním světa v rámci metodologie novověké vědy souvisí i přesvědčení, že

⁹⁰ PALOUŠ, R. Filosofie jakožto výchova. *Pedagogika : časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 1998, Roč. 48, č. 2. s. 106

⁹¹ PATOČKA, J. *Komeniologické studie II.* s. 337

system a jeho stabilita je to, co zajistí životní bezpečnost. Kvalifikace se má stát zárukou stability, osobní zajištěnosti a zakotvenosti v systému.

Výchova člověka pak nabývá podoby formování jednotlivce a utváření jeho osobnosti za účelem připravit ho na život ve společnosti pomocí určité šíře a obsáhlosti vědomostí. Přibližuje člověka směrem ke každodennímu obstarávání odehrávajícímu se v samozřejmosti věcí a neproblematické existenci. Jednotlivec si postupně obléká „*habitus občana moderního výrobního společenství*,”⁹² pomocí soustavy cílů zajišťujících získání „kompetencí“ potřebných k uplatnění ve společnosti.

Uvedený pohled na svět, vztah člověka k němu a z toho vycházející pojetí výchovy se stalo v současnosti samozřejmostí. Jan Patočka k tomu uvádí: „*Pojetí duše jako uzavřené je běžné naší přítomnosti, dokonce se stalo samozřejmým, a nás už ani nenapadne, že by byla ještě jiná možnost.*”⁹³

⁹² PALOÚŠ, R. *Čas výchovy*. Vyd. 1.. Praha: SPN, 1991. s. 88

⁹³ PATOČKA, J. *Komeniologické studie II*. s. 338

4. Uzavřená duše a výchova

Při vědomí značného zjednodušení je snad možné říci, že onto-kosmologické předpoklady dnešního života, které započaly ve filosofii 17. století, a následující vývoj nejen ve filosofii a vědě ovlivnil formu dnešní výchovy, její vztah ke vzdělávání a pohled na ně. Původní významové souvislosti různých podob „schóle“ – platónské „*paideia*“ a následně křesťanské „*educatio*“ se samozřejmě změnily spolu s měnícím se kontextem. Spolu se vznikem vědy a moderní společnosti se objevil protiklad výchovy a vzdělání, případně kvalifikace.

Výchova a vzdělávání jsou dnes chápány sice v jakémsi protikladném vztahu, ale obě plní stejnou úlohu v současné společnosti. Mají připravit člověka na jeho budoucí osobní, občanský, společenský i profesní život. Výchova je chápána jako působení na osobnost jedince, zejména formování jeho morálních kvalit a těch předpokladů, které jedince uschopní ke správnému životu ve společnosti. Je chápána jako „*záměrné působení*“, „*...činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci, ... zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačního rituálů, hygienických návyků, apod.*“⁹⁴ Je spojována s mladším věkem, „*působením s cílem dosáhnout určitých změn*“ a hlavně se socializací neboli „*přizpůsobením*“ příslušné společnosti.⁹⁵ Vzdělávání v úzkém slova smyslu jako získávání potřebných schopností, záměrné a organizované „*osvojování poznatků, dovedností, postojů, aj.*“⁹⁶ má za úkol připravit člověka na jeho profesní dráhu a tedy využití toho, co mu nabízí společnost chápána jako ekonomický systém založený na nabídce a

⁹⁴ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru*. Vyd. 1.. Praha: Portál, 2000. s. 14

⁹⁵ Tamtéž, s. 15

⁹⁶ Tamtéž, s. 15

poptávce zajišťujících uspokojování potřeb jedince. Vzdělávání by tedy mělo člověka na prahu dospělosti připravit na přijetí jeho společenské role spojené s rozličnými úkoly a očekáváním ze strany společenské poptávky. Jak výchova tak vzdělávání jsou dnes víceméně spojeny a přeneseny na instituci školy.

Problematičnost pojmů výchova a vzdělávání se snaží překonat nové termíny „*edukace*“, „*edukační realita*“, „*edukační prostředí*“ či „*školní edukace*“, které se však nijak nesnaží přiblížit původnímu významu „*educatio*“, spíše se od něj ještě více vzdalují, původní význam zakrývají a zaplétají se do přehnané snahy o objektivitu. Pojmy „*edukační procesy*“ či „*edukace*“ společně podřazené pod označení „*edukační realita*“ mají označovat proces zprostředkovávání učení jedním „*subjektem*“ (i technickým zařízením) druhému probíhajícím v tzv. „*edukačním prostředí*“ tedy v rámci fyzikálních podmínek a psychosociálních vztahů mezi zúčastněnými „*subjekty*“.⁹⁷ Nutně vyvstává otázka, jestli snaha o lepší pochopení a vysvětlení složitého problému výchovy pomocí systému těchto pojmů není spíše kontraproduktivní a naproti své snaze o výstižnost spíše redukuje.

4.1. Výchova a odpovědnost

Není nutné výchovný „systém“ založený na výše uvedených předpokladech z hlediska jeho „výchovného momentu“ jednoznačně odsuzovat zhledem k jeho důrazu na osobitost a osobní odpovědnost. Je však nutné uvědomit si, co onu odpovědnost jedince může opravdu pevně založit. Společně s objevem vlastní osoby, konečné lidské existence uprostřed možností nabízených nejen okolním světem ale i lidskou společností, vznikají

⁹⁷ Tamtéž, s. 16

otázky odpovědnosti člověka. Na jedné straně k odpovědnosti k sobě samému, na druhé straně se zde jedná o odpovědnost člověka k bytostem, které ho obklopují a v neposlední řadě jde také o odpovědnost za svět jako celek. Je možné se před napětím, které vyplývá z nároku životní situace vyžadující v každém okamžiku odpověď na bytostné otázky o člověku, uchýlit pod bezpečnou ochranu „kleští systémovosti“⁹⁸? Bojovníci za lidská práva, demokracii, ušlechtilé hodnoty, náboženští reformátoři a další, kteří se programově rozhodli postavit se za věc, jež je přesahuje, nejsou přece jediní, jimž se objevila otázka hledající vztah a osobní přesah k druhému, společnosti a světu jako celku.

Člověk vržený do prostředí, které se mu ze všech stran podbízí hlasitým zvukem a bohatým obrazem předkládajícími nekonečné možnosti vyprázdněné volby, samostatnost a neomezenost, nakonec stejně nutně zjišťuje, že i svobodný kovboj v liduprázdné stepi je osamělý a přeci jenom potřebuje k sobě někoho druhého, který by mu dal jeho samo-statnost pocítit.⁹⁹ „Nakupující subjekt“, zákazník uprostřed plných, jasně osvětlených regálů v příjemně vyhřátém supermarketu zažívá každý den šedou rutinu svobodné „konzumní volby“¹⁰⁰ jako volby z množství možností.

Z povahy současné situace ovšem vyplývá, že možnosti, které takovýto systém nabízí, se i přes svojí zdánlivou bohatost nutně musejí zdát jako povrchní. Na bytostné otázky jednotlivce a problémy společnosti nabízí hotové, uzavřené odpovědi vědy, obrací pořadí porozumění a schopnosti pokládat si otázky. „Převládá přesvědčení, že otázky jsou metodou, která umožňuje

⁹⁸ HOGENOVÁ, A. *Jak pečujeme o svou duši?*. Vyd. 1.. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. s. 245

⁹⁹ SOKOL, J. – PINC, Z. *Antropologie a etika*. s. 25

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 26

porozumění. Přitom je tomu naopak. Teprve ten, kdo rozumí, je schopen se skutečně ptát."¹⁰¹ Takováto situace vyvolává nutně dojem, že ono „vlastnictví světového názoru“ dodává jistotu, že na předem dané otázky lze nalézt předem dané odpovědi, stačí jen ta správná metoda.

Obsah dnešního pojmu „škola“ jako „prázdeň“, přestávka (*schólé*) není dnes chápán v jeho původním významu. Ačkoli škola je jakousi přestávkou, mezičasem před opuštěním rodiny a vstupem do světa a samostatného života, zvláštní charakter vlastně sama o sobě nemá. Funguje pouze v rámci onoho každodenního rozvrhu a nijak se z něj nevymaňuje, nijak ho nepřekračuje. Škola má člověka připravit pro bezproblémové (vulgárně řečeno) „fungování“ v rámci společnosti a zajistit její pokračování (reprodukční funkce výchovy). Kvalita vzdělávacího systému se údajně odráží v míře ekonomického růstu a ten je chápán často jako podmínka spokojenosti jednotlivců, zajištěné životní úrovně, stability společnosti a záruka pokroku.

Není možné, než souhlasit s tím, co píše Zdeněk Pinc o situaci moderního člověka: „Denní rozvrh jej vláčí s sebou, novověká vláda nad věcmi se paradoxně projevuje tím, že je otrokem věcí v onom podivném světě konzumní společnosti, kde je vše, včetně našich potřeb na objednávku. Odvěké členění času mezi každodennost a posvátnost se rozpadlo v podivnou součinnost odpočinku, respektive volného času a odcizené práce, jejímž cílem je získání poukázek na uspokojení potřeb.“¹⁰² Možná jsou to právě prázdniny, které se oproti škole stávají prostorem pro otázky po smyslu, který přece nechápeme jako vztah příčin a následků vzhledem k iluzornímu cíli,

¹⁰¹ PINC, Z. *Fragmentsy k filosofii výchovy*. s. 10

¹⁰² Tamtéž, s. 10

ale jako cosi hlubšího, co odůvodňuje naši situaci prostřednictvím odkazů skrytých ve věcech, které máme po ruce a které jsou nám v tomto smyslu nejbliže.

Právě v nedostatku rozumění světu jako živému organismu, se kterým je každý z nás bytostně spjatý, jeho přehlížení zdánlivě naučitelným „světovým názorem“ a nedostatek pobídek pro hledání vlastní zakotvenosti ve světě našich rodičů je možné spatřovat předpoklady a jednotlivé stránky dnes různými slovy popisované „krize výchovy“¹⁰³. V souvislostech výchovy jako prostředku k zakotvení ve světě a s jejím iniciačním charakterem uvádějícím do světa dospělosti, světa našich rodičů je možné důsledky současného stavu chápat následovně: „Deviantní chování dnešní mladé generace je tak třeba vidět jako pochopitelnou reakci na úpadek ochoty soudobé společnosti si navzájem porozumět.“¹⁰⁴ Celkově panuje shoda o tom, že takovéto porozumění je možné pouze na základě výchovy, která učí členy následujících generací „schopnosti k společenství“¹⁰⁵ prostřednictvím předávání kulturního obsahu a toho, co se podařilo vytvořit generacím předchozím.

4.2. Role médií ve výchově

Je možné, že schopnost společnosti předávat svým následovníkům zmíněný kulturní obsah výrazně brzdí hlavní motor „informační společnosti“, který je považován také za předpoklad modernizace a zkvalitňování samotného „výchovně vzdělávacího procesu“ – média či spíše multimédia. Tento způsob komunikace se přitom stává hlavním prostředníkem a tím, co má ono „dědictví“ předávat. „Média se stávají důležitým socializačním faktorem, mají výrazný vliv na chování jedince

¹⁰³ ARENDT, H. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994.

¹⁰⁴ PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*. s. 13

¹⁰⁵ PATOČKA, J. *Péče o duši I*. s. 384

i společnosti, na utváření životního stylu i kvalitu života vůbec."¹⁰⁶ Média a „informační kanály“ vedoucí k širokému poznání mají výrazně rozpornou roli. Na jedné straně není možné popírat jejich významnou úlohu v demokratické společnosti a společenské kontrole aktérů politického systému, na druhé straně však vyvstává otázka možné manipulace s médii všech možných forem ze strany politických představitelů s cílem získat si potenciální voličské preference a sympatie a později i mandát k převzetí moci.

Se školou a jejím vztahem k médiím je to podobné. Na jedné straně nelze popřít výrazně pozitivní roli při vyučování novým vědomostem či dovednostem, poznávání často velice vzdálených oblastí světa a uvědomění si propojenost jeho částí i „globální“ souvislosti. Je však nutné vzít v potaz upozornění Martina Heideggera: „*Toto kvapné odstraňování veškerých vzdáleností není ještě blízkostí... Co leží v nedohlednu, může nám být blízké. Malá vzdálenost ještě není blízkost. Velká vzdálenost není ještě dálka.*“¹⁰⁷ Díky médiím se rovněž rozšiřuje okruh lidí, kteří se tak mohou vzdělávat. „*Učení podporované počítači otevírá nové možnosti vzdělávání neslyšícím i nevidomým, geniálním i mentálně limitovaným, po obecné orientovanosti toužícím či úzce zaměřeným specialistům. Putování po informační dálnici se stává jedním z největších dobrodružství, jaké si lze jen představit.*“¹⁰⁸

Také požadované cíle současné výchovy („vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci“; „vést žáky

¹⁰⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání : s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením : (se změnami provedenými k 1. 9. 2007).* Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 101

¹⁰⁷ HEIDEGGER, M. *Básnický bydlí člověk.* Vyd. 1.. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993. s. 7

¹⁰⁸ HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* Vyd. 1.. Praha: Portál, 2004. s. 64

k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi"; „motivovat je pro celoživotní vzdělávání“¹⁰⁹) předpokládají širokou informovanost prostřednictvím médií. Na druhé straně však stejná média „nabízejí“ manipulativní pohled na realitu prezentovanou jako jednoduchý svět, kde všechno je možné mít („stačí si jen vybrat“), kde je možné neproblematicky využít každou možnost s podmínkami až na druhém místě („zdravé hubnutí bez rizika“), dosáhnout neskutečných výkonů („nejdelší nehty na světě“; „nejrychlejší vypití litru piva“) a kde nejnutenější je chytnout předloženou příležitost co nejrychleji, protože další se už těžko může v budoucnu naskytnout („poslední možnost koupit za starou cenu“).

Požadujeme, aby učitelé byli schopni „...připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti...“. Je však možné, že sama struktura podávaných informací v médiích vede ke schématickému chápání skutečnosti a se svébytností nemá nic společného. Jsou to přece právě média, která často zobrazují svět pouze jako souboj dobra a zla („radar v ČR: pilíř bezpečnosti nebo terč pro teroristy?“), jako kontrast černé a bílé. Svým důrazem na aktuálnost podávaných informací, kdy často složitý a důležitý celospolečenský problém ztratí na přitažlivosti během několika hodin a zapadne mezi stovky fádnic informací, mohou pouze obtížně přispívat k rozvíjení kritičnosti a zodpovědnosti, která není jenom chvilkovým vzplanutím. Tento popis samozřejmě představuje vulgární zjednodušení, které nepředpokládá, že žáci budou ze své vůle a sami denně hledat různé přístupy k problémům

¹⁰⁹ RVP ZV 2007. s. 12/13

současného světa, své obce i sebe samého a zodpovědně se podle získaných informací rozhodovat.

„Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi...“¹¹⁰ může být dosti problematické i přesto, že současnost nabízí nepřehledné množství možností sebe prezentace. Většina těchto možností je totiž využívána na půdě virtuální reality a znamená tedy nebezpečí, že vše je jen zdánlivá hra a vytvořený obraz není s tím, kdo ho o sobě vytvořil, ani trochu totožný. Cíl tohoto skrývání se za vymyšlená data je poté nejasný a může vzbuzovat obavy. Všeobecná kritika tohoto způsobu prezentace se zaměřuje nejen na její bezpečnostní rizika spojená s přehnanou důvěrou v onen virtuální svět, ale také upozorňuje na to, že na půdě této virtuální reality jsou lidské vztahy často plochou náhražkou vztahů skutečných. Můžeme se ovšem s ironickou mravokárností zeptat, jestli to vlastně není jen dobře vzhledem k nárokům, které současná výkonová společnost klade na jednotlivce. Může se totiž zdát žádoucí umět oklamat své okolí a vydávat se za někoho, kterým ve skutečnosti nejsem, či připisovat si osobní vlastnosti, v jejichž opravdovost snad ani sám nevěřím. Ovšem nesporným faktem zůstává také to, že zapojení se do virtuálního světa angažuje člověka, ať chce nebo ne, do oné systémovosti zmíněné výše. („Facebook může rovněž shromažďovat informace o vás z jiných zdrojů, například novin, blogů, služeb pro zasílání rychlých zpráv a od jiných uživatelů služeb Facebooku prostřednictvím provozu dané služby (např. označení fotky), aby vám byly poskytnuty užitečnější informace a přizpůsobené možnosti práce... Facebook může použít informace z vašeho profilu bez uvedení vaší osoby třetím stranám. Účelem je například zjištění počtu lidí

¹¹⁰ Tamtéž, s. 13

v síti, kterým se líbí nějaká skupina nebo film, a přizpůsobení reklam a propagací, aby vám tyto informace mohly být na Facebooku poskytnuty. Věříme, že je to pro vás výhodné."¹¹¹)

Uvedené negativní rysy moderních médií pro současnou školu a výchovu se spojují v nebezpečí, které je možné označit pojmem „medializované dětství“¹¹², tedy všelijaké závislosti oslabující vnímavost a pozdější schopnost zaujímat plnohodnotné vztahy, bombardování vnímání neustále „zajímavým“ tokem informací a následné narušení pozornosti či oslabení schopnosti plně vyjádřit své pocity a zážitky nebo masová nápodoba a identifikace s neustále se proměňujícími módními ikonami. Medializace dětství má také nepochybně vliv na prožívání přirozeného okolí, tedy toho, co máme „z první ruky“.

Není však tato kritika pouze steskem po tom, že moderní společnost většinu svých členů předběhla ve svém „zákonitém“ technickém vývoji a oni pak nejsou schopni aspoň trochu porozumět současné technice a využít ji ve svůj prospěch? Není současná společnost schizofrenní, když požaduje po učitelích, aby předávali dětem dovednosti k ovládnutí moderních zařízení, ačkoli je většina této společnosti sama také není schopná ovládat? Je tedy výchova ještě oním předáváním kultury a tradice nebo se spíše projektuje vzhledem k budoucnosti, kterou samozřejmě nemůže bezpečně znát? Máme raději výchovu založit na předem zaručeně nejistých vědeckých předpovědích následujícího technického vývoje? Souvislosti těchto otázek jsou možná také jedním z důvodů toho, proč o dnešní situaci můžeme mluvit jako o „krizi výchovy“.

¹¹¹ Podmínky užívání : Zásady ochrany osobních údajů společnosti Facebook [online]. c2009. <<http://www.facebook.com/policy.php>>.

¹¹² HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. s. 64nn.

Na závěr k souvislostem oslabování role tradice v životě moderního člověka je vhodné připomenout úvahu Zdeňka Pince: „Povšimněme si např. toho, že literatura pro děti a mládež je relativně nedávný vynález. Pohádky a mýty našich prapředků nebyly adresovány určité věkové skupině obyvatelstva a hlavně se po staletí měnily jen nepatrně a přispívaly k tomu, že byla narativní zkušenost celých společenství společná a sdílená. Dnes má prakticky každá generace svět vlastních hrdinů a hrdinských příběhů, který je předchozím respektive následujícím generacím nejenom neznámý, ale také nepochopitelný a cizí. Nejpodivnější je přitom fakt, že se všichni tváříme, jako by to právě takto být mělo a aktivně přispíváme k minimalizaci společného duchovního dědictví.“¹¹³

4.3. „dětský svět“

Stejně jako role médií ve výchově je rozporuplný také objev dětství jako samostatného „světa“. Samozřejmě není možné odmítat pozitivní stránku procesu „objevování dítěte“¹¹⁴, je však otázkou, zdali se v současnosti onen objev neproměnil v cosi převráceného a neztratil svůj původní smysl. Děti v dnešní době jsou totiž vnímány jako autonomní skupina s možností o sobě sama rozhodovat, což přirozeně v rozvinuté konzumní společnosti vede ke snahám o to, co nejvíce se dětem přiblížit a nabídnout jim (prostřednictvím jejich rodičů) široké možnosti pro využití jejich prostředků, aby mohly využít všech cest k tomu, vyjádřit svou autonomii, svůj „image“ a svébytnost. „Prestiž mládeže je vysoká, jde o zvláštní kategorii spotřebitelů, na kterou se vědomě orientuje výroba a obchod, a především široce rozvinutý průmysl zábavy a volného času.

¹¹³ PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*. s. 61

¹¹⁴ HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. s. 15nn

Přizpůsobuje se vkusu a požadavkům mladých, zároveň je však také velmi účinně ovlivňuje. Mládež se pak vyznačuje specifickými prvky životního stylu, specifickou subkulturou, specifickou hierarchií hodnot."¹¹⁵

H. Arendtová při svých úvahách o krizi výchovy však upozorňuje na to, že snaha přervat rozdíly mezi různými skupinami obyvatel rozšířená také na vztah „světa dětí“ a „světa dospělých“ může mít negativní důsledky. Původní autoritou nad dítětem disponoval dospělý, kdežto takto se přesouvá na dětskou skupinu, které je přiznána autonomie. *„Přervány jsou tak skutečné a normální vztahy mezi dětmi a dospělými, jež vycházejí z faktu, že lidé bez rozdílu věku vždy žijí ve společném světě.*“¹¹⁶ Dítě se pak dostává v tváři v tvář silné a homogenní skupině, proti které nemá šanci se vzbouřit. Původní sice nerovný vztah dítě-dospělý, však dovoloval dítěti se aspoň opřít o případnou solidaritu ostatních. V této pozici, kdy dítě stojí vůči převaze ostatních dětí, však nemá žádnou šanci. Objev specificky dětského světa tedy podle autorky neznamena pro děti více svobody, ale vede naopak k opačným důsledkům.

S tímto problémem také jistě souvisí mezinárodní srovnávání dětí hodnocené objektivními statistickými metodami. Každou chvíli uveřejňovaná srovnání jednotlivých dětských skupin podle věku a druhu školy nejen, že odvádějí pohled od podstatných věcí, ale také většinou vyvíjí tlak na členy hodnocených dětských skupin. Jako by si společnost říkala: „Vždyť přeci děti jsou naše budoucnost! Jak k tomu přijdeme, že se radikálně zhoršují, neumějí matematiku a selhávají

¹¹⁵ KUČEROVÁ, S. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In *Autorita ve výchově : vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Alena Vališová a kolektiv. Vyd. 1.. Praha: Karolinum, 1999. s. 80

¹¹⁶ ARENDT, H. *Krise kultury*. s. 105

v přírodních vědách?" Ptám se, jestli v tom není spíše sobectví dospělých, kteří zapomínají, že děti nejsou pouhé stroje na budoucnost vtělené do lidských bytostí. Můžeme se setkat s titulky: „Čeští školáci se v porovnání se světem nejvíce zhoršili“, „Jsou na štíru s matematikou“, „Hrají počítačové hry“ či „Absolutně selhávají“¹¹⁷. Vytváření žebříčků a stupnic výkonnosti dokonce i v oblastech výchovy a vzdělávání dokazuje, že představa výkonnosti jako životního cíle se bezpečně zakotvila v našich představách o správném životě. Je však otázkou, jestli důraz na školní úspěšnost či výkon dětí v různých (srovnávacích) testech míří k pravé podstatě problému. Nejsou naše nářky a slzy stékající na zprávy o tom, že děti nerozumějí světu svých rodičů či se zhoršují ve škole, způsobené právě tímto hodnocením? Nejsou nároky, které vyvíjíme na děti prostřednictvím statistického hodnocení pouze sobectvím dospělých, kteří na děti svalují nároky ekonomického růstu? Nehledě k tomu, že posuzování nedospělých bytostí připravujících se na vstup do světa svých rodičů pomocí vyvinutých statistických metod používaných právě na svět dospělých, je značně diskutabilní a je to možná i to, co zakrývá pravou tvář problému.

4.4. Výchova a její hodnocení

V základu výchovy založené na rozvrhu uzavřené duše spočívá jeden z jejích dalších podstatných rysů. Souvisí s představou, že svět je neproblematicky poznatelný podle správně zvolené metody zajišťující jasně a zřetelně sestavený a hlavně s menšími či většími obtížemi naučitelný světový názor. O jeho kladné či záporné výchovné roli je možné z různých hledisek

¹¹⁷ PŘIBIL, M. Čeští školáci jsou na odpis, zhoršili se nejvíc ze všech. *Novinky : on-line magazín deníku Právo & Seznam.cz* [online]. 2008, Roč. 6, 2008-12-12. [cit. 2009-02-17] Dostupné z <<http://www.novinky.cz/domaci/156596-cesti-skolaci-jsou-na-odpis-zhorsili-se-nejvic-ze-vsech.html>>.

diskutovat. Jde zde o to, že za daných předpokladů je možné snažit se dosáhnout zdánlivě konečného vědění o světě opakovaně, pomocí několika pokusů či řekněme zkoušek. Příležitostí přichází mnoho, všechny mají v podstatě stejnou závažnost a představují jeden z několika stupňů na cestě k získání zásadních vědomostí. Je toto možným opakováním získatelné vědění „vědění ve vlastním slova smyslu“¹¹⁸, jak píše Jan Patočka? Na pozadí této otázky se ukazuje protiklad dvou tradic myšlení jako nahlédnutí, které podle Patočky založily Evropu, tedy demokritovské a platonské. Na jedné straně jde o snahu o vysvětlení, zakoušení a odůvodněné vědění, které si klade za cíl „zrcadlení veškerenstva“¹¹⁹, neproblematické přijímání, zatímco na druhé straně probíhá odemykající myšlení, které má podobu tázajícího se dialogu. Hlavní charakteristikou onoho demokritovského přístupu je už výše zmíněna charakteristika vystižená citátem: „Tato objektivní stránka má tak jednoznačnou převahu, že by se dalo říct, že duše je tu koneckonců kvůli vysvětlení světa, splývá s pravdou univerza, ... Duše je zde pouze nebo převážně kvůli poznávání světa – poznávání světa zde není kvůli duši a jejímu růstu.“¹²⁰ Nejde zde tedy o zdůvodňující poznání nalézané na cestě neustálého problematizování, ale o opakování stále stejného a nikoli neustálé hledání důvodů a základů.

Jedině na pozadí možnosti takového opakování, naučitelnosti světového názoru (pochopeného jako „konspekt všech jsoucích věcí, celkový přehled a výklad všeho, co jest...“¹²¹) může člověk zakusit v dnešním smyslu

¹¹⁸ PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 126

¹¹⁹ Tamtéž, s. 121

¹²⁰ Tamtéž, s. 121

¹²¹ PATOČKA, J. *Péče o duši III.* s. 590

pojatou (školní) úspěšnost, podle R. Palouše¹²² cizí archetypickým podobám výchovy. Původně spoutaný člověk vyvedený z jeskyně směrem za oslňujícím světlem neprožívá takto pochopenou úspěšnost. Není schopen se vrátit do svého původního světa upoutaného naproti stínům a ani jeho budoucnost na hledající cestě mu nenabízí žádné vyhlídky na úspěšný život v tom, co se mu stalo životní náplní. Ani v následování ukřižovaného spasitele neznamena úspěch záruku bezpečné budoucnosti, spíše právě naopak. Takto pojatý úspěch by spíše znamenal jen nebezpečí strnulosti a ohrožení pravého následování Krista.

Úspěšnost pochopená na základě naučitelnosti světového názoru a jejím možném opakování se však stává předpokladem pro (školní) hodnocení, známkování či lépe řečeno škálování. Vychovávaný je pak hodnocen podle toho, jak dokáže vystihnout nebo jednoduše zopakovat onu předpokládanou strukturu světa a na jejím základě klasifikovat a uspořádávat jevy. Pravda zde znamená nalezení místa, uzlu v síti vztahů, do které je zachycen svět. Výchovu pak lze spíše označit pojmem „*orthoteticky realizované vzdělání... zaměřené na adekvaci mezi normou a daností...*“¹²³. Jejím podkladem je určitá struktura světa. Takováto výchova nevyžaduje žádnou osobitost ani vlastní pohled na svět, požaduje pouze dobrou paměť a píli. Zárukou dosažené úrovně se stává meta, kterou člověk v souladu se svými schopnostmi dosáhl cestou skrze školský systém, jenž mu neustále tuto cestu stěžoval v podobě neustálých zkoušek, atestů, apod. Otázkou je, zdali se zde jedná o tu pravou výchovu. Na konci této překážkové dráhy, jejíž konec lze ovšem posouvat neustále dál a dál, je možné o člověku bezpečně říci, že

¹²² PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. s. 90n

¹²³ HOGENOVÁ, A. *K filosofii výkonu*. Vyd. 1.. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. s. 175

je učený či „vzdělaný“, má tu nebo onu zkoušku. Toto vzdělání se stává výkonem, požadavkem současné společnosti, která na jeho základě (zdánlivě) zaručuje bezpečnost místa v systému. Zaručuje také „akceptaci u druhých, u ostatních – vědoucích o daném výkonu“¹²⁴ a samozřejmě přináší sebeuspokojení, ať už z pocitu zdolané výzvy, zajištěného postavení či pouze z vykonání toho, co je potřeba, co se má a co je správné nebo co po nás bližní požadují. Jedná se však o pravou výchovu, opravdové vzdělání? Nejde jen o splnění požadavků nebo pouhá nutnost k bezproblémovému fungování v moderní společnosti? („Vzdělání se vyplácí, což lze demonstrovat několika čísly: mzda prostředního zaměstnance se základní školou v roce 2007 byla jen 14 626 Kč, medián mezd středoškoláků bez maturity byl 18 182 Kč, středoškoláka s maturitou už 22 372 Kč, zaměstnance s vyšším (bakalářským) vzděláním 24 562 Kč a vysokoškoláka 32 269 Kč. To znamená, že maturita zvyšuje mediánovou mzdu o 53 % proti ZŠ, vysoká škola potom zvyšuje medián mezd o 44 % proti maturantovi.“¹²⁵)

4.5. Obrat k otevřenosti

Uzavřená duše se setkává pouze se sebou samou. Je to jeden z jejích základních rysů, který spočívá na rozvrhu, ve kterém se pohybuje. Svět pojatý jako struktura, kterou lze poznat pomocí správné metody, předpokládá zastavení pohybu fysis či spíše redukci jejího pohybu na „výrobní vznikání“¹²⁶. Člověk je pak vložen do této struktury a pomocí rozumu (ratio), který je hlavním důvodem jejího uspořádání, ji jediné může poznat. Jeho genová výbava, která mu byla vložena při narození, přirozené nástroje a receptory jeho těla,

¹²⁴ Tamtéž, s. 72

¹²⁵ Analýza trhu práce 2000 až 2007. Praha: Český statistický úřad, 2008. s. 40

¹²⁶ HOGENOVÁ, A. K filosofii výkonu. s. 194

nervové dráhy a řídicí centrum v jeho hlavě, přizpůsobené během dlouhého a racionálně založeného vývoje lidského druhu mu přece dávají jistotu, že svět je uspořádán technickým způsobem, že vše spolu souvisí na základě logických vztahů, příčin a následků. Svět (resp. příroda) a člověk se tak dostávají do povrchního vztahu: „Moderní titán má objekt před sebou jen k vlastnění, ke svému potvrzení. Vlastnictví objektu slouží jako signum jeho vlastní subjektivní moci. Příroda se stala objektem, je tu jen a jen v vlastnění.“¹²⁷ Výchova se pak přirozeně stává formací člověka. Formuje ho k souladu s takovouto strukturou světa. Proto se dá takováto výchova hodnotit, její výsledky známkovat a srovnávat, hodnocení zde znamená kontrolu, jak ten či onen ladí s onou strukturou.

Společnost vlastní svět a pohybuje se v rámci tohoto rozvrhu. Sleduje „politiku udržitelného rozvoje“, ať už tento termín znamená cokoli¹²⁸, a snaží se lépe nakládat se svým vlastnictvím, aby se jí zacházení se světem nevymstilo. Obrací se tak k budoucnosti a k té také vychovává své děti. Očekává však, že děti jsou samy o sobě schopny už v jejich nehotovosti přijmout a uskutečnit nároky této nejisté budoucnosti. Odsouvá tak do pozadí celou jednu stránku lidského světa a zdroj, pramen naší identity. Tématem výchovy se tedy nestává téma „jaký je svět“, nýbrž „jaký chceme, aby byl“.

Rozdělením světa na jednotlivé a samostatné části propojené vztahy mimojiné také zapomínáme na to, že žijeme všichni ve společném světě. Vytváříme „dětský svět“ a pomalu ztrácíme vliv na své děti, které se dostávají pod „mediální tlak“ působící na dítě prostřednictvím anonymní skupiny a její „skupinové

¹²⁷ HOGENOVÁ, A. *K fenoménu pohybu a myšlení*. s. 201

¹²⁸ SOKOL, J. – PINC, Z. *Antropologie a etika*. s. 153nn

identity". Nadáváme pak na děti, jak jsou zlobivé, neučí se, omlouvají, hřímáme nad poklesem autority ve škole.

Zdá se, že veškeré pokusy upravit současnou výchovu ztroskotávají právě proto, že se bojí otrástit s bezpečnou jistotou, která současnou výchovu provází, také nás však přivádí k rozporům a nejistotám. Je to kvůli tomu, že se bojíme otrástit zaběhlým způsobem a narušit bezpečnou rovnováhu naší současné situace, kterou chápeme jako úpadkovou?

5. Situovanost člověka a možnost nabízená výchovou

5.1. Nesamozřejmost výchovy

To, že je člověk umístěn do světa se může zdát jako naprosto fádňící tvrzení, představuje ovšem poznání opravdu fatální. Situace člověka je na první pohled podmíněna a určena souborem několika člověku vnějších a věcných složek. Tyto „věcné komponenty“¹²⁹ jsou však jen určitou částí situace člověka, kterými není možné ji celou vyjádřit. Člověk se v určité situaci vždy ocitá společně s druhými lidmi, které ji spoluvytvářejí. Každému se však svět jako takový otevírá jinak, každý je jinak naladěn bez toho, aniž by si to sám jasně a přesvědčivě uvědomoval, a v tomto naladění se vztahuje ke světu. Člověk „, aniž by tušil bytostné určení nálady, se vždy již oddal nějakému naladění, odkrývajícímu jsoucno v celku.“¹³⁰ Společný svět tedy obývají různě naladěni lidé, kterým se svět určitým způsobem vždy odkrývá. Toto odkrývání umožňuje to, že lidé zaujímají ke světu určitý vztah, nějakým způsobem se k němu vztahují.

Situace každého jednotlivého člověka souvisí také se situací druhých lidí. Není možné prožívat šťastné či zoufalé okamžiky bez toho, abychom nebrali ohled na to, že druzí se ocitli například v životní tísní, nebo naopak zažívají ohromující životní úspěchy. Objektivní hlediska nejsou tedy jedinou složkou situace, k situaci každého člověka ještě připadá to, že ji každý vnímá s různou důležitostí a nachází se v okolí druhých lidí. Společná nám všem však je skutečnost, že situaci jsme si nedali sami, musíme se s ní určitým způsobem vyrovnávat. Situace každého jednotlivého člověka složená z „věcných“

¹²⁹ PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 150

¹³⁰ HEIDEGGER, M. *O pravdě a Bytí = Vom Wesen der Wahrheit.* Vyd. 1.. Praha: Mladá fronta : Vyšehrad, 1993. s. 47

a „nevěcných“ komponent zapadá do „celkové situace lidstva“¹³¹, kterou není možné plně vědecky popsat. Věda zachycuje pouze její určitou část, rozpoznává ji sice přesně, určuje a utvrzuje skutečnost, situaci člověka však není schopna beze zbytku pochopit. Představa o tom, že v daném životním okamžiku postavený tváří v tvář skutečnosti, svým prožitkům, náladám a motivacím, budu zodpovědně zvažovat a racionálně reflektovat jednotlivé „komponenty“, je značně iluzorní a jako každá představa není plně dosažitelná.

Z tohoto důvodu je výchova značně nejistý podnik. Objektivovaný „výchovně-vzdělávací proces“ si nemůže před sebe stavět nárok, že člověka plně připraví na životní okamžiky, které se před něj postaví a on sám je bude muset řešit, bude do nich vržen. A to i přesto, že lze využít nepřeberné množství vědeckých poznatků nejen o situaci lidstva jako takového, ale i poznatků spojených s vývojem jednotlivce, jeho potřeb a motivací v jednotlivých životních obdobích. Pedagogická psychologie umožňuje jednotlivé výchovné kroky víceméně sladit s vývojem vychovávaného a dokáže zajistit optimální sled kroků. Bez ohledu na to, jestli vývoj na učení nezávisí či s ním naopak souhlasí nebo ho předchází¹³², je jasné že „předávání“ objektivovaných poznatků a výchova nejsou jedno a totéž. Není proto ani dost dobře možné vědět, jaké dovednosti, vědomosti a návyky bude každý vychovávaný potřebovat ve svém budoucím životě. To však neznamená, že výchova nemá smysl, její smysl se však plně nevyčerpává v přípravě na praktický život ve společnosti, na chování v určité objektivované situaci. Výchova nemůže člověka bezpečně

¹³¹ PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 153

¹³² VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči.* Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, Celkově v češtině 3.). Praha : Portál, 2004. s. 84nn.

připravit, nemůže mu ani poradit, jak on sám má vkročit do života, může mu jen poskytnout určité možnosti.

5.2. Nabízená možnost

Hlavní možnost, kterou (školní) výchova člověku poskytuje, spočívá v tom, co označujeme pojmem „schólé“ – volný čas. Člověk pochopený jako jeden z živočichů, bytost mezi bytostmi má na rozdíl od zvířat jednu velkou odlišnost, kterou lze chápat jako výhodu i nevýhodu. Jeho instinktivní výbava ho jednoznačně neurčuje tak, jak určuje zvíře. Mládě zvířete je schopno se během několika okamžiků „postavit na vlastní nohy“. Na první pohled se to může zdát jako lidská nevýhoda, na druhou stranu však zvířata nejsou schopna přizpůsobit se několika zcela odlišným prostředím tak, jako je toho schopen člověk. Tuto schopnost přizpůsobit se různým prostředím dovoluje právě člověku jeho nehotovost při narození a šance nejen k přizpůsobení se, kterou mu dává. *„Smysl výchovy a vzdělávání spočívá tedy v tom, že každého mladého člověka je třeba poměrně dlouho vést, dotvářet a přivykat k tomu, co ho za pár let čeká: aby se dokázal postavit na vlastní nohy.“*¹³³

Během volného času vymezeného délkou školní výchovy se člověk dostává do specifického společenství, zaujímá svůj vztah ke kultuře a tradici, poznává svoji zakotvenost v lidském společenství a měl by se naučit odpovědnosti za sebe, svět i za ono společenství. Důležitost tohoto odkladu vstupu do života se zvyšuje s ohledem na současnost popisovanou jako krizi.

Co však člověka po několika letech ve škole čeká, až se postaví na „vlastní nohy“? Bude to jednoduchá praktická aplikace toho, co se naučil ve škole? Bude to bezstarostný život zasazený do společenských

¹³³ SOKOL, J. *Filosofická antropologie*. s. 83

souvislostí, práce, dovolená a volný čas? Nepochybně budou do života patřit zklamání i úspěchy, životní pády i objevy vlastní síly. Člověk v něm nalezne nejen každodenní rutinu a neustálé obstarávání, ale také naléhavé životní otázky, při kterých nepochybně objeví, „jak na tom je“. Odpověď na tyto otázky napovídající člověku něco o sobě samém se bude často hledat velmi těžce: „Poněvadž nežijeme jednoduše jako zvířata, poněvadž žijeme v prostoru různých možností, mezi nimiž se musíme rozhodnout, poněvadž máme blaho i muka volby, která je vždy též sebevolbou, proto jsme odkázáni na radu. Poněvadž se můžeme ztratit v návalu možného, potřebujeme oporu. Poněvadž jsme bez stálé charakteristiky, potřebujeme formu, která nás určuje. Poněvadž nám hrozí nebezpečí, že podlehneme každému nátlaku věcí, potřebujeme základní zákon. Radu, oporu, formu a zákon získává lidská existence v onom fundamentálním dění, jež se nazývá „výchovou““¹³⁴

Možnost být na určitou dobu vzdálen od běžného života ve volné chvíli (*schólé*) je spojena s údivem nad světem, který ubíhá za okny školy. Divit se zde znamená postavit se jakoby mimo svět a nechat ho se odbývat před našima očima. Údiv však neznamena rezignaci na svět, vždyť člověk je vždy v tomto světě ještě jednou svou nohou, ačkoli z něj vystoupil. A bude se do něj muset vždy vrátit, ať chce nebo ne. Vytržení dříve nebo později pomine a člověk je nucen vzdát se světu a znovu sestoupit do jeho koloběhu. Údiv a vytržení ho však dočasně posunuly na místo, kde se člověk „... rozhlíží, není si jist, vnímá, dívá se a diví se.“¹³⁵ Právě údiv ve volné chvíli ukazuje onu „neimanentizovatelnost

¹³⁴ PEŠKOVÁ, J. „Technologie“ otevírání lidského obzoru na prahu třetího tisíciletí. In *Dítě, výchova a kulturní proměny světa : pamětní spis k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc.* [uspořádali Stanislav Štech a Pavla Lipertová]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.

¹³⁵ PALOÚŠ, R. *Ars docendi*. Vyd. 1.. Praha: Karolinum, 2004. s. 94

bytí,"¹³⁶ na kterou zapomíná jednostranné předávání vědomostí, dovedností a postojů. „Proces vědomého prolomení každodenní jistoty“¹³⁷ je tím, co nejdříve dovoluje „podněcovat“ a následně „vytvářet“ či „vést“ a „pomáhat“ a nakonec „učit“.¹³⁸

5.3. Koncepce otevřené duše

Koncepce otevřené duše si zajistila pozornost v době, kterou mnoho současných myslitelů označuje jako krizovou. Reflexe současné situace nás donutila znovu se zeptat na to, jestli člověk je opravdu „věc mezi věcmi“ či „síla mezi silami“¹³⁹. Současný stav světa, ekologické katastrofy s trvalými následky pro naše okolí, neustálá hrozba sebezničení lidstva a skutečnost, že světové zdroje se ukazují jako vyčerpateľné, nás nutí zamyslet se dokonce i nad současným chápáním výchovy. Nejen celosvětové souvislosti krize, ale také pocity sebeodcizení, rezignace a nedostatek vzájemného porozumění vyvolávají mnoho otázek.

Výchova a vzdělávání pochopené jako „formování“, „předávání“ či „utváření“ nebo „organizované osvojování“, přinášejí člověku vědění, které zajišťuje ovládání skutečnosti a dává mu sílu k ovládnutí světa a to nejen ve smyslu mocenského ovládání. Zvládat jednotlivé životní úkoly a vyčerpat jednotlivé možnosti, k tomu přivádějí vědomosti a dovednosti. Možností se však objevuje ohromné množství, do cesty nám přichází neskutečný počet věcí a poznatků. Aby se však člověk v tomto světě neztratil a našel v něm pevné místo, k tomu míří právě „sebezachycení otevřené duše“¹⁴⁰.

¹³⁶ Tamtéž, s. 94

¹³⁷ PATOČKA, J. *Péče o duši I.* s. 367

¹³⁸ RVP ZV. s. 12n

¹³⁹ PATOČKA, J. *Komeniologické studie II.* s. 350

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 340

Otevřenou duši lze charakterizovat několika základními vlastnostmi, které Jan Patočka uvádí ve studii zabývající se odkazem díla J. A. Komenského. V první řadě jde o „vázanost duše na něco jiného“¹⁴¹, tzn. také vědomí, že duše je na to jiné odkázána. To se však může stát jedině za předpokladu, že objeví svou smrtelnost a konečnost, to znamená, že odkryje nicotu, nebytí: „Odkrytí nicoty, je zde, budiž znovu zdůrazněno, základní úkon otevřené duše. Pro otevřenou duši je zde i něco jiného než to, co je světu imanentní, co je ve světě.“¹⁴²

Objev nicoty a vlastní smrtelnosti vede k tomu, že každé životní rozhodnutí získává své napětí. Zatímco vázanost na neustále nové, proměnlivé a podbízející se vedla člověka ke snaze „... brát na lehkou váhu nevyhnutelná základní rozhodnutí...“¹⁴³, otevřenost duše ho naopak přivádí k „převzetí úkolů“, k tomu, že nerezignuje na svět kolem sebe. Otevřenost duše tak přivádí člověka do „oblasti vpravdě jsoucího“¹⁴⁴ a oddaluje ho od nepravého a zdánlivého světa zdání (*doxa*).

Ovládání světa potom nabývá jiných souvislostí a poznání zde má jinou funkci, než jakou mělo v koncepci duše uzavřené. Poznání zde už neslouží k ovládnutí a podrobení světa, nemá mocenský charakter: „Ovládnutí světa poznáním je ... zcela slučitelné i s otevřenou duší, pokud se jím nevyčerpává a nedomáhá se jím neomezené vlády nad světem.“¹⁴⁵

¹⁴¹ Tamtéž, s. 350

¹⁴² Tamtéž, s. 343

¹⁴³ Tamtéž, s. 342

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 344

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 345

6. Koncepce otevřené duše a výchova

Snad je v tomto myšlenkovém schématu obsažen předpoklad snahy dnešních učitelů: „*připravovat žáky, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svoje práva a naplňovali své povinnosti.*“¹⁴⁶ Snad zde nejde v onom naplňování povinností a uplatňování práv o pouhou odpověď na nárok vnějších pravidel a vnějšího (i právního) řádu, což se dříve nebo později ukáže jako unavující, frustrující a postrádající hlubší smysl, ale o pohled za tento řád a nalezení vlastní identity, jež toto umožní. Je to pravděpodobně obsaženo v objevu vázanosti na cosi jiné a přesahující, na to, co teprve čeká na dosažení a vyžaduje odpovídání. Manipulativní zacházení s věcmi, vědomostmi a získanými poznatky jako prostředky k zužitkování se zde, doufejme, přeměňuje na zacházení s tím, co ostatně také vždy odkazuje k něčemu dalšímu, a díky tomu se může stát inspirativní a vést naše žáky a také nás jako jejich učitele v našem společném objevování světa.

Vědění je zde tedy prostředkem k rozvoji duše samotné, což neznamena, že se stává konečným cílem poznávání. Cílem je právě poznávání samo a při tomto poznávání dochází k péči o duši: „*Tak je cíl sice základním předpokladem pro to, aby hledané nebylo prázdným zdáním, aby se nerozpadlo v nicotnost, ale nikdy se nelze pyšnit tím, že bychom jej dosáhli jinak než v podobě cesty.*“¹⁴⁷

6.1. Výchova jako dosahování lidskosti

Ukazuje se, že odkaz J. A. Komenského zanechaný současnosti v jeho myšlení o výchově, je možné pochopit z různých a hlavně zcela odlišných pohledů. Na jedné

¹⁴⁶ RVP ZV. s. 13

¹⁴⁷ PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 127

straně lze v jeho díle nalézt moderní didaktickou koncepci – aplikace a aplikovatelnost získaných poznatků, komplexnost výuky, demokratičnost vyučování, pokus o efektivitu podávaných informací a zprostředkovaného vědění, výuka jako hra. Komenský je také považován za toho, kdo první vytvořil určitý didaktický systém.¹⁴⁸ V jeho úvahách o nutnosti vychovávat každého bez rozdílu je také spatřováno významné obohacení pedagogického myšlení. Zdálo by se tedy, že Komenský nám přináší podklad pro určitou „teorii vyučování“ nebo „obecnou teorii o procesech učení a vyučování a o obsazích a formách těchto procesů“.¹⁴⁹

Jan Patočka však upozorňuje, že pro naší současnost má Komenského odkaz nejen pedagogickou či didaktickou hodnotu. Komenského pedagogické myšlení přitom přímo nevycházelo z myšlenek v jeho době nově vzniklé matematické přírodovědy, ze kterých později vzniklo současné pojetí světa a také výchovy.¹⁵⁰ Současnost, jak zdůrazňuje Jan Patočka, je spíše uskutečněním odkazu Komenského současníků Descarta a Bacona, z jejichž filosofie vyrostla moc novověkého člověka ale i jeho bezmoc při řešení novodobých problémů lidstva a lidské budoucnosti. Descartes a Bacon se soustředili ve své snaze navrátit člověku jeho vládu nad světem na tento svět sám, na „říši člověka“¹⁵¹. V této snaze dali předpoklady k objektivující metodě, která ovládla přírodu, ale ve vztahu k člověku si ve svých důsledcích vysloužila kritiku: „Vše, nač se objektivující metody vztáhnou, co rozeberou a ovládnou jsou pochopitelně věci, schopné nám sloužit. Ale my sami – nikoli jako

¹⁴⁸ KALHOUS, Z. *Školní didaktika*. Vyd. 1.. Praha: Portál, 2002. s. 19nn

¹⁴⁹ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. s. 102

¹⁵⁰ PATOČKA, J. *Komeniologické studie I. : soubor textů o J.A. Komenském*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1997. s. 138nn

¹⁵¹ PATOČKA, J. *Komeniologické studie II*. s. 354

sloužící, nýbrž panující, vládnoucí a užívající – kam se poděla naše vláda? Z hlediska rozebírající a objektivující metody nejsme o nic méně souborem možných prostředků k využití než celá ostatní příroda."¹⁵² Komenský se naopak obrací k člověku samotnému a jeho možnou sílu nehodlá využít k ovládnutí světa, hodlá ji učinit „místem všeho smyslu“¹⁵³ tak, aby člověk nevládl, ale panoval.

Výchova se zde má stát „řešením otázky lidskosti“.¹⁵⁴ Cíl člověka – jeho lidskost – leží totiž mimo něj. Člověk se člověkem nerodí, ale stává. A stává se jím právě díky výchově. Ve výchově člověk může uskutečnit svou bytostnou možnost – stát se člověkem. Tato možnost však může zůstat také nevyužita. Jedině člověk je však vybaven schopností porozumět světu a dát věcem určitý význam, což se stává předpokladem výchovy. Člověk jako jediný má určité porozumění bytí a svému bytí na světě a díky tomu i možnost objevovat pozadí své existence (*ek-sistence*). Rovnítko mezi výchovou a filosofií nespočívá v nějaké nauce nebo vyjádřených myšlenkách, ale v tom, že filosofie jako výchova znamenají „pohyb lidského porozumění bytí“¹⁵⁵. Vždy je však možné na toto objevování a pohyb zapomenout. Děje se to právě tam, kde si člověk užívá svých vlastnických tendencí ke světu nebo tam, kde se pohybuje samozřejmě podle navyklých způsobů. Je ovšem možné porušit tento přístup a probudit se ze „spánku ducha“.¹⁵⁶

To je pouze a jedině možné během onoho zastavení a vytržení z koloběhu světa během volného času („schólé“), během kterého máme šanci se nechat oslovit, nechat

¹⁵² Tamtéž, s. 353

¹⁵³ Tamtéž, s. 354

¹⁵⁴ Tamtéž, s. 354

¹⁵⁵ FINK, E. *Bytí, pravda, svět : předběžné otázky k pojmu fenomén*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1996. s. 22

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 24

vystoupit to, co se vyslovením a slovy akorát tak fixuje a předkládá před nás jako určená a vysvětlitelná věc: „Má-li se však člověk ještě jednou dostat do blízkosti bytí, musí se nejprve naučit existovat v bezejmennosti... Než započne hovořit, musí se člověk nechat znovu oslovit bytím. A to i přes nebezpečí, že následkem tohoto nároku bude mít málo nebo vzácně co říci.“¹⁵⁷

6.2. Otevřenost, vstřícnost a výchova

Právě volná chvíle umožňuje vůči věcem postavení „otevřené vstřícnosti“¹⁵⁸ a zaujetí vztahu k nim díky tomu, že se v ní uskutečňuje svoboda vztahu ke světu pochopená jako „nechání jsoucna být“.¹⁵⁹ Ovšem nikoli ve smyslu jakékoli manipulace nebo naopak rezignace, které by závisely na člověku. Nechat jsoucno být zde znamená sebeoddání se odkrytosti (aletheia). Na základě takto pochopené svobody pak mluví Martin Heidegger o tom, co znamená pravda: „Svoboda pochopená takto jako nechání-jsoucna-být naplňuje a uskutečňuje bytostné určení pravdy ve smyslu odkrytí jsoucna. „Pravda“ není nějakou známkou správné věty, kterou by vypověděl lidský „subjekt“ o nějakém „objektu“ a která by pak někde, neznámo kde, platila, nýbrž pravda je odkrytí jsoucna, odkrytí, skrze něž se určuje jistá otevřenost. Do jejího otevřeného pole je vztaženo veškeré lidské vztahování a chování.“¹⁶⁰ Otevřenost tedy znamená odkrytí a díky tomu zhlédnutí pravdy (alétheia).

Avšak vzhledem k tomu, že to byla právě svoboda, která dovolila odkrytí jsoucna, je možné také to, že jsoucno nebude odkryto, bude naopak „zakryto a

¹⁵⁷ HEIDEGGER, M. *O humanismu*. Vyd. 1.. [Praha]: Ježek, 2000. s. 12

¹⁵⁸ HEIDEGGER, M. *O pravdě a bytí*. s. 25

¹⁵⁹ Tamtéž, s. 37

¹⁶⁰ Tamtéž, s. 41

zkresleno"¹⁶¹. Svoboda zde však neznamena svobodnou vůli člověka, není jeho vlastností ani vlastnictvím, patří k možnosti vystoupení věci ze skrytosti a zároveň k jejímu zakrytí. Pravda a nepravda patří proto neoddělitelně k sobě. Zjištění, že pravda úzce souvisí s nepravdou však není vůbec negativní a nevede k rezignaci, právě naopak. Neoddělitelná souvislost pravdy a nepravdy či spíše zahalování a skrývání, umožňuje onen pohyb, o který ve výchově jde. Způsobují v člověku jako tomu, který má možnost vztahovat se k bytí, „vznícený neklid“ a „roztoužené napřahování“¹⁶², jenž jsou příčinou napětí, které je zdrojem tohoto pohybu.

Celkem s podivem se může zdát, že na prvních místech akcentujeme u našich žáků, aby byly schopni „osvojit si strategie učení“¹⁶³, požadujeme „motivovat je pro celoživotní učení“¹⁶⁴ či chceme, aby se „projevovali jako svébytné, zodpovědné a svobodné osobnosti“¹⁶⁵, ale schopnost pozorovat skutečnost kolem sebe v cílech výchovy jako takových výslovně uvedena není. Cílem učitelova snažení by však přeci jen měl být na prvním místě žák, který „...samostatně pozoruje.“¹⁶⁶ Mohlo by se zdát, že samostatné pozorování představuje naprosto fádňi dovednost, je přeci nám každému vlastní, řekněme. Ale je to právě „jednoduché“ a „pouhé“ pozorování, které je základem našeho vztahu ke světu a nejen tohoto vztahu, ale také všeho učení, experimentování, porovnávání poznatků a v konečném důsledku i onoho celoživotního učení.

¹⁶¹ Tamtéž, s. 43

¹⁶² FINK, E. *Bytí, pravda, svět*. s. 13

¹⁶³ RVP ZV. s. 12

¹⁶⁴ Tamtéž, s. 12

¹⁶⁵ Tamtéž, s. 13

¹⁶⁶ Tamtéž, s. 14

Samostatně pozorovat přitom není nic samozřejmého. Koho napadne jen tak se zastavit a podívat se kolem sebe, ať už se nachází v přírodě nebo prochází běžný městský ruch? Mnozí mají při pohybu městem i přírodou svěšené hlavy a bojí se pohlédnout vzhůru. Většina z nás si kouká jen pod nohy, aby nespadla do nějaké jámy nebo případně nezakopla o nerovnost v dlažbě. V samostatném pozorování tedy nejde o jednu z kompetencí, ale jde o základní předpoklad celého „výchovně-vzdělávacího procesu“. Samostatné pozorování nám vystavuje svět a jeho součásti a dovoluje poznat, že se jednou skrývá, podruhé odkrývá.

Člověk často nerespektuje onu spojitost skrývání a odkrývání, pravdy a nepravdy, zapomíná na jejich neoddělitelnou souvislost a podléhá měřítkům, které si bere z běžných a povrchních úmyslů a potřeb. Poté však zapomíná, co představuje základ pravdy: *„Tím více ztrácí míru, čím více bere sebe sama jako subjekt za měřítko všeho jsoucna.“*¹⁶⁷ Uzavírá se poté do běžného a povrchního mínění. Právě *„porozumění sobě samému a druhým“*¹⁶⁸ je založeno na uvědomění si neustálého skrývání a odkrývání toho, co se nám ukazuje. Od porozumění sobě samému a při vědomí toho, že měřítko pro posuzování světa nenajdeme na povrchu věcí, ale pouze během neustálého hledání, je pak snazší cesta k *„uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů.“*¹⁶⁹ To pak může být předpokladem *„k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů, pro fungování společnosti“*¹⁷⁰ či k umění

¹⁶⁷ HEIDEGGER, M. *O pravdě a bytí*. s. 57

¹⁶⁸ RVP ZV. s. 91

¹⁶⁹ Tamtéž, s. 91

¹⁷⁰ Tamtéž, s. 93

„překonávat stereotypy a předsudky“¹⁷¹ a nejen k těmto ale i dalším prvkům „rozvoje osobnosti žáka“.

6.3. Naladěnost a její výchovné souvislosti

Člověk je vystaven otevřenosti, kdy jsoucno se mu skrývá nebo odkrývá. Toto vyvstávání označuje Martin Heidegger pojmem „ek-sistence“ a popisuje ho jako: „rys ekstatičného stání uvnitř pravdy bytí“¹⁷² či „vy-stavení do odkrytosti jsoucna jako takového“¹⁷³. Toto vyvstávání umožňuje to, že člověk zaujímá vztah ke světu, je na svět určitým způsobem naladěný. Na této naladěnosti jsou postaveny „mosty mezi námi a předmětným světem“¹⁷⁴. Svět je nám společný, ale různým způsobem se každému odkrývá, každý k němu, ačkoli je společný nám všem, navazuje odlišný vztah.

Krédo multikulturní výchovy – „porozumění odlišným kulturám“ či rozvinutí „smyslu pro spravedlnost, solidaritu a toleranci“ a „respektování neustále se rozvíjející sociokulturní rozmanitosti“¹⁷⁵ – není dle mého názoru naplněno, pokud je nejprve zdůrazňována informovanost a co největší šíře poznatků o kulturních odlišnostech. Na prvním místě by spíše měla být zdůrazněna jazyková stránka „kulturní difference“, která až potom založí „úctu k odlišnostem“ a možná potom odstartuje snahu „seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami“. Nejprve je nutné porozumět odlišnému pohledu na svět skrze řeč a až poté je možné pochopit určité kulturní odlišnosti vystupující na pozadí multikulturní společnosti. Je to přeci právě

¹⁷¹ RVP ZV, s. 96

¹⁷² HEIDEGGER, M. *O humanismu*. s. 17

¹⁷³ HEIDEGGER, M. *O pravdě a bytí*. s. 39

¹⁷⁴ HOGENOVÁ, A. *Jak pečujeme o svou duši?*. s. 89

¹⁷⁵ RVP ZV, s. 97

řeč, která „patří do nejbližšího sousedství lidské bytosti“¹⁷⁶ a tvoří „příbytek pro bytování člověka“¹⁷⁷

Ve volné chvíli nejsme světu zavázáni v každodenním obstarávání na jedné straně a jsme osvobozeni od toho nechat se jím strhávat k různým hodnocením na straně druhé. Vědomosti a předávané poznatky by se v žádném případě neměly stávat tím, co pozadí věcí, z něhož věci pramení, zakrývá: „Cestu nikdy nenalézá jen profesionál vybavený znalostmi a dovednostmi, ale vždy člověk, který je a do budoucna musí být připraven k odpovědnému rozhodování. K bytí náleží okolnost, že zakládá jsoucna, která se ukazují. Ukazují se lidem, kteří mají klíče k tomu, co se ukazuje.“¹⁷⁸ Je to právě volná chvíle, která může připravit předpoklady pro poznání samo-statnosti člověka a snad se zde žák může díky vytržení a údivu dostat k tomu, co „vede k porozumění sobě samému a druhým“¹⁷⁹.

Výchova znamená přivedení člověka (paideia, educatio) k sobě samému, přičemž přivést zde neznámá pouze podávat pomocnou ruku. Znamená také umožňovat člověku hledání při zdůraznění jeho samostatnosti. Nikoli ho stavět před hotové, ale vyvolávat v něm naopak ohromení světem, otřásat jeho jistoty a tím ho vést k tomu základnímu: „Lidskost je možnost, kterou je potřebí vykonat, uchopit se jí jako poslání. V tom leží možnost se jí minout, ji pochybit. Vskutku také většina lidí se s ní mívá.“¹⁸⁰ Přitom ale nejde o to tvrdit, že vědecké poznatky předávané ve výchově nemají pro člověka žádný smysl, jen se jejich předávání nesmí stát jediným

¹⁷⁶ HEIDEGGER, M. *Básnický bydlí člověk*. s. 43

¹⁷⁷ Tamtéž, s. 45

¹⁷⁸ PEŠKOVÁ, J. PEŠKOVÁ, J. „Technologie“ otevírání lidského obzoru na prahu třetího tisíciletí. In *Dítě, výchova a kulturní proměny světa : pamětní spis k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc.* s. 37

¹⁷⁹ RVP ZV, s. 91

¹⁸⁰ PATOČKA, J. *Komeniologické studie II.* s. 354

smyslem vychovávání. Mají být pouze prostředkem, nikoli cílem. Pokud by se totiž vědomosti, dovednosti či hodnoty staly jediným cílem a výchova pouze cestou k jejich získání, jejím výsledkem by nebylo vychovávání, ale tvorba takových odborníků, kteří zvládají určité činnosti, ale sami v sobě ani ve světě se nevyznají.

6.4. Zkušenost svobody ve výchově, „svět výchovy“ a hra

Důležité je také zdůraznit souvislost hry a výchovy. Tam, kde se ukazuje protiklad běžného, přirozeného života v každodennímu shonu a volného času při vytržení ze světa, kde je také vytvořeno zvláštní společenství s vlastními pravidly, které mají simulovat pozdější skutečný život, se přímo nabízí spojení výchovy a hry. Výchova stejně tak jako hra vyrůstá z volného času: *„Hra „přerušuje“ kontinuitu, souvislost našeho životního běhu, jenž je dán svým posledním účelem; vystupuje svérázně z normálního způsobu, jakým vedeme svůj život, je vůči němu v distanci.“*¹⁸¹ Jeden ze základních rysů hry – když není podřízena vnějším účelům a manipulaci, představuje důležitou možnost našeho života – mají výchova a hra společný. Stejně jako výchova představuje hra možnost, která spočívá v prožitku vazby na něco, co člověka přesahuje nebo spíše na něco, co stojí mimo něj. Na jedné straně jsou to pravidla hry tedy něco vnější, co jednotlivé hráče omezuje a vymezuje jim určitý prostor pro jednání. Na druhé straně jde o spoluhráče či soupeře a jejich herní úkony. Právě s ohledem na ně a jejich počínání je pak nutné se rozhodovat. Je to tak onen *„sociální moment“*¹⁸² hry, který *„napomáhá ke zvládnutí vlastního chování“*¹⁸³ nebo směrem ke společnosti *„utváří a rozvíjí základní*

¹⁸¹ FINK, E. *Oáza štěstí*. Vyd. 1.. Praha: Mladá fronta, 1992. s. 17

¹⁸² FINK, E. *Oáza štěstí*. s. 20n.

¹⁸³ RVP ZV. s. 91

dovednosti pro spolupráci"¹⁸⁴. Právě ona zkušenost se svobodou, která ve hře neznamena neomezovanou možnost výběru z množství možnosti, ale nutí k rozhodnutí s ohledem na druhého, je tím, co může být a má být nalezeno ve výchově: „Hraní je udržováno a utvářeno určitou vazbou, je omezeno ve svévolném střídání libovolných projevů jednání, není neomezeně svobodné. Jestliže se nestanoví a nepřijme žádná vazba, nedá se vůbec hrát.“¹⁸⁵

Snad je možné nalézt toho více v analogii mezi výchovou a hrou. Pokud se podíváme na výchovu jako proces odvíjející se v určitém uměle vytvořeném prostředí během specificky určené doby s jednotlivými charakteristikami, je možné říct, že takto uchopená výchova vytváří rovněž specifický svět. Tento specifický svět stejně tak jako „svět hry“ vytváří specifický prostor a čas. Předvádí reálné věci, ale sám o sobě reálný není. Jde o určitý odraz skutečnosti. Každý učitel se při vyučování přeci snaží používat názorné pomůcky, aby přiblížil svým žákům reálný svět. Cílem je nazření světa, ale nazřené skutečnosti nejsou svět samotný, nejsou samy reálné tak, jak reálný svět představují. Jde pouze o určitý druh „reprezentace“ či „zrcadlení“ skutečnosti, odhalující se právě ve volném čase (schůle). Radim Palouš v souvislosti se světem, který vytváří výchovu, spojuje takovýto „světový názor“ s řeckým pojmem „THEORIA“,¹⁸⁶ původním náhledem diváka při náboženských slavnostech, později sekulární „distancované pozorovatelsví“ získané vytržením ze svazující praxe a naposled s hloubavou kontemplací.

Tento svět vytvořený výchovou pak ve výchově postupně překračujeme, až z něj vystoupíme naplno do

¹⁸⁴ Tamtéž, s. 91

¹⁸⁵ FINK, E. *Oáza štěstí*. s. 20

¹⁸⁶ PALOÚŠ, R. *Ars docendi*. s. 20nn

opravdového života a jeho souvislostí, dostaneme se z oblasti teorie do oblasti praxe. Vystoupit z tohoto světa ovšem není plně možné, onen vztah k realitě získaný ve výchově provází každého jednotlivého člověka celým životem. Vstupem do života se neuzavírá možnost získaná ve výchově – divit se a neustále a pomocí otázek hledat pevnou půdu pod nohama. Na druhou stranu se možná imperativ získaný v průběhu vychovávání stává programem života samotného. Hledání lidství je neukončený a neukončitelný proces, neustále sebezpřekračování směrem k tomu, čeho se nedá nikdy plně dosáhnout.

Nepředstavuje výchova taktéž „osmyslující zpřítomňování světa a života“¹⁸⁷? Je možné určit smysl bytí právě z výchovy? Otevírá se lidský život „základu bytí“¹⁸⁸ právě ve výchově?

¹⁸⁷ FINK, E. *Oáza štěstí*. s. 31

¹⁸⁸ Tamtéž, s. 33

7. „Celostní“ výchova

7.1. Celková proměna člověka

„Poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání“¹⁸⁹ nebo „vybavit žáky širokým vzdělanostním základem“¹⁹⁰ a také „motivovat pro celoživotní učení“¹⁹¹ jsou patrně ty nejvyšší cíle, o které by při výchově mělo jít a které by měly zajistit celkovou proměnu člověka k tomu, aby se po skončení školní docházky sám ze své vůle chtěl učit něčemu dalšímu, rozvíjet dále svou osobnost a opakovaně dosahovat svého lidství. K tomu by měly pomoci především „klíčové kompetence“ uzavřené v rámci těchto cílů. Na základě takto vyslovených cílů by se mohlo zdát, že výchova a vzdělávání mají rozvinout v člověku jeho jednotlivé „oblasti“ – znalosti, dovednosti, hodnoty, „kompetence“, atd. . Tyto oblasti by však vzhledem k současnému stavu poznání o světě, mnohosti podnětů a možností, bylo možné rozvíjet donekonečna.

Ve výchově však jde o celkovou proměnu člověka, což znamená nikoli napínat síly učitele do jednotlivých částí osobnosti žáka, ale podněcovat všechny tyto části společně. Je to ovšem možné jen tehdy, když si uvědomíme, že pohled na svět je vždy pohledem z určitého úhlu, který odkrývá jen jednotlivou část světa zatímco jiná se jeho pohledu skrývá. Problémem se zde stává, jak předat žákům onu nesamozřejmost světa a života pomocí toho, co získávají během času vymezeného školní výchovou. Motivace pro celoživotní učení může samozřejmě spočívat ve vnější hrozbě. Nejlehčí by bylo strašit žáky tím, že jim připomeneme, co se pravděpodobně stane, když

¹⁸⁹ RVP ZV. s. 12

¹⁹⁰ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* : RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 8

¹⁹¹ RVP ZV. s. 12

se nebudou učit. To ovšem podle všeobecných zkušeností nemá skoro žádný význam.

Na úrovni základní školy patrně neznamena vybavenost širokým vzdělanostním základem předávání zjednodušených a popularizovaných vědeckých poznatků v oddělených vyučovacích předmětech. Takovéto poznatky je nutné pochopit pouze jako prostředek k tomu, aby svět byl pochopen jako proměnlivá skutečnost. Tato proměnlivost ovšem neznamena proměnlivost v rámci času, ale hlavně v rámci oné nesamozřejmosti a množství úhlů pohledu na svět. Základ všeobecného vzdělání tedy nespočívá ve vědomostech jako takových, ale ve vědomí toho, že tyto vědomosti se odvíjejí z určitého přístupu ke světu. Především vzdělávací oblast „*Výchova k občanství*“ se může stát prostorem pro rozhovor a dialog, který může tyto pohledy na svět jako takové zdůrazňovat.

Zdá se potom žádoucí začínat nejdříve zdůrazněním toho, že člověk je vždy člověkem v rámci určitého společenství vyrůstajícího z tradice odlišné v různých částech světa a podléhající proměnám v čase. Na prvním místě by tak snad bylo žádoucí zdůraznit onu „*rozmanitost kulturních projevů, kulturní hodnoty, kulturní tradice,*“¹⁹² tedy jinak vyjádřeno onu různou naladěnost na svět. Až od těchto motivů by pak bylo možné jistěji postupovat směrem k jednotlivým symbolům státu a jejich účelu, zajímavým a památným místům či místním tradicím, atp. Poté na základě vědomí kulturní odlišnosti a toho, že je to právě společenství, do kterého se člověk narodil a jeho proměny v čase, co významně podmiňuje jeho pohled na svět, je možné ukázat svět člověka jako jedince se vším, co k němu patří. Poté jeho místo ve státu, různé postavení lidí, jejich

¹⁹² RVP ZV. s. 48

sociální rozdíly a důležitost právního řádu jako toho, co udržuje společenskou jednotu, či povahu a roli demokratických voleb, apod.

Požadavků a žádoucích změn v osobnosti žáka je před učitele postaveno velké množství. Struktura těchto změn by však měla být vždy promyšlená a měla by odpovídat určité koncepci. Samozřejmě je nutné počítat s danými osobnostními zvláštnostmi jednotlivých dětí a školní třídy, ale to je až otázka didaktická. Otázku určitého myšlenkového postupu, návaznosti a následnosti toho, co se bude učitel sice z vnějšku snažit svým žákům předávat, aby docílil vnitřní a celkové změny uvnitř jednotlivých dětských pohledů na svět, si však musí vždy znovu učitel promyslet sám.

Dá se však ona vnitřní a celková změna nějak objektivně měřit? Je zde možné hodnotit a známkovat dosahování výchovných cílů tak, jak tomu bylo při výchově postavené na uzavřené duši? Obávám se, že ona vnitřní a celková změna nějak objektivně měřitelná není. Hodnotit vnitřní změnu a celkovou proměnu člověka, který vzhledem ke svému postavení na světě a jeho zasazenosti do něj, různé naladění a otevřenosti onomu skrývání a odkrývání světa, je ostatně v dnešním smyslu hodnocení protimluv. Je možné tedy úspěšnost výchovy měřit mírou uplatnění nebo úspěšnosti našich žáků v pozdějším životě? Jak je zde pojata ona úspěšnost? Jde o velikost platu, sociální zajištění, apod. nebo o prostou spokojenost či schopnost vnímat svět kolem sebe a jeho nesamozřejmost? Tyto otázky nepochybně řeší každý učitel, když je mu vyčítáno, že nedostatečně připravuje své žáky na budoucí život.

Učitel totiž není řemeslník, kterému pod rukama vzniká určitý výrobek, více či méně kvalitní. Výsledky jeho práce se neprojeví v měřitelných hodnotách a ještě

ani okamžitě. Výsledky jeho práce také nezávisí jenom na něm, ale také na tom, koho učitel vychovává. Učitel přináší výzvu, jak naléhavou závisí na něm a na jeho zkušenostech, ale i sebezkušenější učitel je bezmocný, pokud na druhé straně není vůle onu výzvu alespoň vyslechnout. Naslouchání oné výzvě by však mělo být zajištěno pouhou pozorností, kterou žáci věnují učiteli, který je schopen si ji získat. Radim Palouš spojuje pozornost, kterou žáci věnují učiteli se zkušeností svobody. „Každý člověk, nejen žák, má vždy jen částečné povědomí o podmínkách volby. Život je však nepřetržitou volbou: vše, co člověk činí, je volbou učinit to a ne ono. Volním výkonem je přece i „pouhá“ pozornost, kterou učitel vyžaduje od žáků. Nezná každý před volbou onen tlak, puzení k tomu, aby právě zvolil, aby se jeho vlastní vůle vypjala k činu?“¹⁹³

Na úrovni středního školství dovoluje učiteli povaha tohoto typu vzdělávání a zároveň po něm vyžaduje, aby byl co se týče vědeckých poznatků konkrétnější. Přesto tato konkrétnost není jediným účelem středního školství, cílem by zde měla být „schopnost podívat se na tutéž věc z nejrůznějších možných úhlů a pohledů, diferencovat předpoklady, možnosti, ale také meze přístupů těchto pohledů jednotlivých vědních disciplín.“¹⁹⁴ A právě v tom spočívá odpovědnost učitele společenských věd na střední škole, který je nucen se rozhodnout, zdali své pojetí výuky postaví na společenské poptávce, přičemž tuto poptávku spíše vyjadřují rodiče než samotní studenti středních škol, nebo se opravdu bude snažit zachytit souvislosti jednotlivých pohledů na skutečnost. Možná je to chyba

¹⁹³ PALOUSH, R. *Ars docendi*. s. 69

¹⁹⁴ PELCOVÁ, N., et. al. *Základy společenských věd : pro učitele učitelů - studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky. IV. díl, Vztah ke světu jako celku*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. s. 16

učitelů a krátkozrakost rodičů (či studentů), kteří podléhají oné společenské poptávce vyjádřené především nároky na vědomosti a dovednosti. Na jedné straně si přejeme vychovat studenta, který si „*stanovuje cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky*“¹⁹⁵ či „*rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským a mediálním tlakům*“,¹⁹⁶ ale na druhé straně v něm vyvoláváme dojem, že je to právě škola, která ho má všemu naučit a připravit ho do praktického života ve společnosti, případně na další studium. Rodiče i studenti poté přirozeně obviňují učitele a školu z toho, že jim stejně není k ničemu a k ničemu je nepřipravila. Otázka zde přirozeně leží v tom, na co přikládáme důraz a jak chápeme onu přípravu na život v rámci současné společnosti, ale také možná i v tom, že nemáme přesně ujasněno, jakým způsobem a pomocí jakých nástrojů chceme probouzet odpovědnost a samostatnost. Ona odpovědnost přitom může být probuzena na základě co nejširšího rozhledu ve smyslu povědomí o tom, že člověk se vždy nachází v rámci určitého celku, který jej přesahuje. Jedině onen náhled a vědomí jeho neukončenosti, vědomí o tom, že tento celek lze uchopit z různých stran a odkrýt různým způsobem, snad může onu odpovědnost založit.

Také si neuvědomujeme onu odlišnost „světa výchovy“ a „reálného světa“.

Tímto sporem rodičů, studentů a žáků na jedné straně proti učitelům na straně druhé se zabývá Jan Patočka, když mluví o tom, že „... skutečné prolomení každodennosti, tupé normálnosti, je východiskem vlastního procesu vzdělání, které evropskému lidstvu

¹⁹⁵ RVP G. s. 10

¹⁹⁶ RVP G. s. 10

dává po celou dobu smysl.“¹⁹⁷ Každá výchova a každé vzdělávání začíná přirozeně určitou rutinou, určitým návykem na běžnou činnost nebo jednoduchým předáváním poznatků a kulturního dědictví. Postupně je však možné a žádoucí dojít k hlubšímu základu, objevu širšího horizontu pomocí objevu problematičnosti určitého pohledu na svět.

7.2. Další souvislosti celkovosti výchovy

Zohlednění určitého celku ve výchově se může projevat v dalších souvislostech, jde však o úplně jiný smysl.

Na jedné straně požadavkem po možnosti výchovy pro všechny bez rozdílu pohlaví, rasy, náboženství, politických postojů, apod. Znamená to tedy právo na vzdělávání a výchovu pro všechny bez rozdílu. Tento požadavek zahrnuje také umožnění (výchovy a) vzdělávání bez ohledu na věk. Jak už bylo řečeno, předpokládáme, že člověk s rozvinutými „klíčovými kompetencemi“ bude dál schopen a také bude chtít se sám vzdělávat.

V souvislostech rozvoje evropské společnosti v poslední době, institucionalizace vzdělávání, nároky na pracovní kvalifikaci spojenou s rozmachem vědy a techniky, požadavky emancipace jednotlivých skupin obyvatelstva, krize autority a rodiny a v neposlední řadě také to, že samotný vzdělávací systém není z hlediska různých nároků současné společnosti schopen člověka plně připravit na jeho budoucí život, se objevuje snaha neuzavírat vzdělávání pouze na „dětský věk“. Nároky moderní informační společnosti a stále se opakující varování před tím, jak se život neustále zrychluje a proměňuje, nutí každého jednotlivého člověka hledat jistotu. Jistotu v tom, že i přes zvyšující se

¹⁹⁷ PATOČKA, J. *Péče o duši I.* s. 367

náročnost bude schopen zvládat svou práci a také společenskou roli.

Každého z nás denně bombardují nejen časopisy a noviny tím, že nám radí, „jak být správným partnerem“, „jak být správnou matkou“, „jak zvládat stres“, „jak vychovávat děti“, jak dělat to a ono. Je otázkou, jakou roli má tento důraz na správný postup a správné chování zprostředkovaný mediálním světem v onom hledání jistoty. Není to spíše důvod ke stresu a potlačování vlastní intuice a vlastního rozhodování při řešení problémů? Nejde pouze o strach z odpovědnosti potlačený tím, že řekneme: „Vždyť jsem to přece dělal správně tak, jak se to dělat má?“

Učit se novým dovednostem je však naprosto přirozená a žádoucí věc: *„Každý dosažený stupeň vzdělání je jenom předběžný; člověk má mít možnost se po celý život zdokonalovat, má ale i povinnost to činit. Jinak mu hrozí, že nezvládne rychle se měnící podmínky vlastního života.“*¹⁹⁸ Nejen kvalifikace se však stává důvodem pro nové učení a další objevování světa. Nejsou to jen postupně získávané certifikáty, osvědčení, razítka a zkoušky jako předpoklad pracovního uplatnění.

Je to například také pohled na stáří v současné společnosti, který přináší požadavky po *„celoživotním vzdělávání“*. Zatímco v minulosti mělo stáří a hlavně zkušenosti získané během života daleko větší roli, dnes jsou to právě senioři, které tekoucí informační dálnice vytěsnila do odstavného pruhu. Jde zde nejen o ekonomické a sociologické souvislosti. Výchova v rodině a způsob rodinného života prošly také zásadní změnou. Oslabování výchovné role rodičů a prarodičů a přenesení výchovy a vzdělávání na instituce je mimojiné

¹⁹⁸ BENEŠ, M. *Andragogika*. Vyd. 1.. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. s. 24

také tím, co významně změnilo pohled na stáří. Proto se stává programem „mezigenerační tolerance s vyloučením ageismu, věkové diskriminace“¹⁹⁹ a „důsledná integrace seniorů do společnosti“²⁰⁰. Uvedené souvislosti požadují komplexní výchovu tedy výchovu, nebo spíše vzdělávání v produktivním i postproduktivním věku.

Bez ohledu na věk a stáří vychovávaného a na pozadí celkově uchopené skutečnosti přináší Radim Palouš teorii výchovy označenou pojmem „holistická agogika“.²⁰¹ Jejím podkladem je celkový přístup ke skutečnosti, tzv. „holismus“ vystupující proti manipulativnímu přístupu ke světu, který zastavuje jeho přirozenost a je spojen s pocitem nadřazenosti a svrchovanosti nad světem, tzv. „totalismu“ ovšem nikoli s politologickým či politickým podtextem. Holistická agogika zdůrazňuje soulad člověka s celkem světa a jeho pohybem a zdůrazňuje vztah k celku jako ke stvořenému, které nás přesahuje.

¹⁹⁹ MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. 1. dotisk 1. vyd.. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. 2004, s. 17

²⁰⁰ Tamtéž, s. 17

²⁰¹ PALOÚŠ, R. *Totalismus a holismus*. s. 87nn

8. Výchova jako existenční pohyb

Výchova jako dosahování lidskosti a celková proměna člověka znamená bytostný pohyb. Nikoli však pohyb pojatý jako přemístování a obohacování určité neměnicí se a nezměnitelné substance, na kterou se postupně přivěšují zkušenosti, chceme-li znalosti, dovednosti a postoje. Dosahování lidskosti znamená spíše změnu vyjádřenou jako „uskutečňování možnosti“,²⁰² přičemž tato změna znamená pohyb, který proměňuje samotnou osobnost jako takovou. Změna nezasahuje „předem existujícího nositele“²⁰³ určitých kvalit, ale proměňuje jeho samotného jakoby zevnitř. Pokud se zde mluví o určitém nositeli, myslí se tím především člověk jako tělesná bytost. Tělesnost člověku umožňuje prožívat možnosti, které se mu díky jeho zasazenosti do světa ukazují, a poté je v pohybu uskutečňovat. Jan Patočka ve spojitosti s tím uvádí, že pokud mluvíme o existenci člověka v době, která se snaží vystoupit z novověkého schématu, nevystačíme s pojetím těla jako objektivní věci. Tělesnost je zde především „tělesnost žitá, existenční“²⁰⁴. Pokud ztotožníme výchovu s celkovou proměnou člověka a s dosahováním lidství, nemůžeme se vyhnout tomu, že výchova se ukáže jako existence samotná, jako vy-vstávání do světa, které se odehrává v rámci existenčních pohybů.

Existence člověka se odbývá ve třech pohybech, které probíhají vzájemně a spojitě, není možné je od sebe oddělovat. Ve spojitosti s naší zasazeností do světa a dimenzí minulosti našeho života, probíhá „pohyb zakořenění, zakotvení“.²⁰⁵ Jde o pohyb, který předpokládá tělesnost člověka, protože v tomto pohybu člověk objevuje svou zakotvenost ve světě jako podmínku vlastní

²⁰² PATOČKA, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Vyd. 1.. Praha: ISE, 1995. s. 102

²⁰³ Tamtéž, s. 103

²⁰⁴ Tamtéž, s. 104n

²⁰⁵ Tamtéž, s. 104

existence, ale také jako možnost: „Vládnutí tělem je základem života a zároveň porozuměním své nejzákladnější možnosti. Ve svém sebepohybování rozumíme tomu, že pohybujeme tělem a že tato vláda na nás závisí. Kdybychom toto porozumění neměli, pak celý vyšší duševní život, všechno další prožívání by bylo nemožné.“²⁰⁶ Nejde zde pouze o objev toho, že jsme na světě závislí v živočišném smyslu, ale také o pohyb objevující návaznost existence na sféru vytvořenou člověkem, tzn. na kulturu a tradici jako onu dimenzi minulosti. Tento „instinktivně-afektivní pohyb“ vzhledem k tomu, že objevuje pro člověka kulturu a tradici, přivádí spolu s dalšími dvěma pohyby k odkázanosti na druhé. A to nejen ve smyslu dítěte přijímajícího oporu společenství ale také dospělého, který tuto oporu později reprezentuje. V této oblasti existenčního pohybu vzniká určité sebeporozumění ve spojitosti s tím, jak z této sféry existence vycházíme vstříc oněm možnostem nabízeným naší spojitostí se světem a lidským společenstvím. Toto sebeporozumění se zakládá v závislosti na osobnostních vlastnostech, aktuální celkové i osobní situaci a specifikům dané tradice, přičemž tímto způsobem už člověk vstupuje do oblasti druhého pohybu.

„Pohyb sebedloužení, sebeprojekce“²⁰⁷ se děje především jako práce, jako „prodloužení naší existence, vytváření věcí, formování života skrze formování věcí“²⁰⁸. Tento pohyb se odehrává „teď a tady“ na pozadí schopností jednotlivce, jenž mu objevily možnosti nabízené věcmi kolem. V tomto pohybu je také skryta nebezpečnost propadnutí k rutinnímu jednání, pochopení sebe sama jako funkce a společenské role. Zatímco

²⁰⁶ Tamtéž, s. 101

²⁰⁷ Tamtéž, s. 104n

²⁰⁸ Tamtéž, s. 105

v předchozím pohybu člověk porozuměl instinktivně, v této oblasti už dochází k reflexi a vědomému rozumění vztahům mezi věcmi i lidmi. Završení existence představuje třetí z pohybů, který jejich celkový pohyb existence dotváří. Jde zde o pohyb označený jako „pohyb existence v užším smyslu slova“²⁰⁹

Na pozadí odpoutání se od zkušenosti a pozemskosti člověka, člověk objevuje svou konečnost a existenci ve světě: „*Třetí pohyb je pokus o prolomení pozemskosti.*“²¹⁰ Ve třetím pohybu člověk do své existence integruje věci, na které nebral doposud ohled – vlastní smrtelnost a konečnost svojí existence, odpoutává se zde od jednotlivostí. Ve třetím pohybu získává existence člověka určitý tvar, završení a pevné hranice, lidská existence se stává celistvou. Instinktivně-afektivní pohyb vystupuje jakoby proti pohybu sebezprodloužení. Zatímco jeden se odbývá v instinktivní a tradiční sféře, ve sféře minulosti, druhý se jí snaží překročit ve vědomém objevu přítomnosti člověka. Pohyb existence ve vlastním slova smyslu poté vytrhuje člověka z jeho vázanosti na oblast instinktivních potřeb i možností nabízených věcmi ve světě objevem konečnosti lidské existence.

Samotný pohyb existence vyjádřený ve třech „stupních“ se ukazuje jako výchova samotná. Základní cíle výchovy, které byly zdůrazněny na základě reflexe současnosti jako krize, spojitost výchovy a samotné existence ještě umocnila. Technizace světa a její zasazení věci do sítě vztahů proměnila také člověka samotného, univerzálnost jeho přístupu ke věcem a ke světu nutí ke zdůraznění konečnosti jeho existence. Oslabení role tradice nejen ve výchově ale i ve

²⁰⁹ Tamtéž, s. 107

²¹⁰ Tamtéž, s. 107

společném povědomí celé společnosti, přináší požadavek na výchovu, která má vybudovat vztah k této „dimenzi minulosti“ a otevřít tak vztah ke druhým a odpovědnosti. A jsou to opět důsledky vědy a techniky, vztah vědeckého světa a světa přirozeného vzbuzující obavy a úvahy o sebeodcizení a sebeabdikaci, které přivádějí výchovu k tomu, aby probouzela v člověku víru ve vlastní schopnosti, samostatnost a úctu k sobě samému. Výchova však může dosáhnout úspěchu jen tehdy, pokud člověk pro ní nebude představovat určitý objekt, který je možné formovat případně dotvářet.

Závěr

Dalo by se říci, že výchova na pozadí koncepce uzavřené duše a na druhé straně výchova postavená na koncepci otevřené duše představují dva odlišné přístupy k vychovávání jako takovému. Je však nutné vzít v potaz, že se zde jedná o přistupování k problému výchovy z určitým způsobem pochopeného světa a místa člověka v něm, místa člověka ve společnosti a jejích vztazích. Odlišné pohledy těchto dvou přístupů totiž nepředstavují spor podobný sporům „teorie formálního vzdělání“ a „teorie materiálního vzdělání“²¹¹. Nejde zde o spor mezi obsahem vzdělání nebo množstvím učební látky na jedné straně a rozvojem schopností, paměti, estetického cítění, apod. na straně druhé. Problémy jsou zde daleko hlubší. V současné době se tyto dva přístupy vycházející každý z odlišného myšlenkového základu a pochopení světa navzájem potkávají v požadavcích, které klademe na výchovu. Není možné popírat, že: „Čím složitější je život společnosti, tím větší objem znalostí a dovedností si musí každý jednotlivý člověk osvojit, aby se v ní dokázal uplatnit.“²¹² Uplatnění ve společnosti jako cíl a objem znalostí jako předpoklad života uvnitř této společnosti. Rozvíjející se život společnosti má však také další důsledky: „Čím větší je míra individuální svobody, tím víc záleží na osobní zralosti, odpovědnosti a tvořivosti každého občana. Čím více možností se člověku nabízí, tím víc záleží na jeho vlastních mravních a lidských kvalitách, aby si z nich dokázal dobře vybrat.“²¹³ Dobrý výběr možností jako cíl a osobní vlastnosti a kvality jednotlivce jako předpoklad, odpovědnost, zralost a tvořivost jako prostředek při

²¹¹ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika : vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1.. Praha: Grada, 2007. s. 40nn

²¹² *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha*. s. 13

²¹³ Tamtéž, s. 13

nakládání s osobní svobodou. Na jedné straně tedy zvládání skutečnosti a vlastního života, využívání nabízených možností směrem k uplatnění ve společnosti, na druhé straně dobrý výběr možností zajištěný osobní zralostí, odpovědností a tvořivostí.

Jak je možné zajistit dobrý výběr? V jakém smyslu by měl člověk být zralý a odpovědný, když si vybírá? Stačí mu pouze vědět o nabízených možnostech a jakoby zvnějšku je vidět, nebo je žádoucí neustále hledat pozadí každodenních rozhodnutí a tím neustále prohledávat i sám sebe? Každý učitel při své práci nepochybně denně řeší, jestli svým žákům ukázat blízkost světa a přivést žáky do života ve světě, nebo jim předat potřebné znalosti, schopnosti, dovednosti a kompetence k tomu, aby byli schopni se na světě odbývat. Každý učitel při své každodenní práci tak vychází z nějakého širšího myšlenkového schématu, určitého pojetí světa, společnosti a místa člověka v nich. Každý učitel se tak dennodenně zaplétá do souvislostí koncepce otevřené a koncepce uzavřené duše jako různých řešení problému výchovy.

Summary

Care of the Soul and Problem of Education

The Czech philosopher Jan Patočka shows two different modalities of soul concepts while thinking about Jan Amos Komenský's heritage for contemporary pedagogy. The close-set soul conceptus supposes simply recognizable world, modern ideas of its controllability and scientific structure scheme. Education, which means care of the soul in three ways – care of the soul in the sense of cosmos order, in the sense of public and in the personal way, means (following close-set conceptus) formation, preparation and setting up the undone young being for life in the modern society. Reflexions of our contemporary situation find out, that modern situation appears as a crisis. This crisis demands a new approach to education, which could be found in the open-set soul concept.

The open-set soul could be described as something incomplete, which is searching its fundamentals all the time. Another characteristic shows affinity of the soul for something superior or sense of own finality. Education in this way unveils itself like repeatedly reached humanity. This kind of education does not mean formation or setting up, this kind of education means revealing context of the world, society and finally own personality. Open-set mind should bring responsibility through this revealing.

Every teacher today must solve the question, whether just teach or help to find out complexity and various aspects of the world. Care of the soul and problem of education in the sense of open-set or close-set soul is the problem of contemporary education and every teacher have to find out his way own with appropriate responsibility.

Použitá literatura

- Analýza trhu práce 2000 až 2007*. Praha: Český statistický úřad, 2008. ISBN 978-80-250-1748-7.
- ARENDDT, H. *Krise kultury : (čtyři cvičení v politickém myšlení)*. Vyd. 1.. Praha: Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0424-4.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Vyd. 1.. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.
- BRAGUE, R. *Evropa, římská cesta*. Vyd. 1.. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.
- DESCARTES, R. *Meditationes de prima philosophia = Meditace o první filosofii*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 2001. ISBN 80-7298-036-X.
- DESCARTES, R. *Rozprava o metodě*. Vyd. 3.. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0216-5.
- FINK, E. *Bytí, pravda, svět : předběžné otázky k pojmu fenomén*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1996.
- FINK, E. *Oáza štěstí*. Vyd. 1.. Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0224-1.
- HEIDEGGER, M. *Básnický bydlí člověk*. Vyd. 1.. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993. ISBN 80-85241-40-4.
- HEIDEGGER, M. *O humanismu*. Vyd. 1.. [Praha]: Ježek, 2000. ISBN 80-85996-32-4.
- HEIDEGGER, M. *O pravdě a Bytí = Vom Wesen der Wahrheit*. Vyd. 1.. Praha: Mladá fronta : Vyšehrad, 1993. ISBN 80-204-0416-3.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1.. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HOGENOVÁ, A. *Jak pečujeme o svou duši?*. Vyd. 1.. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-349-8.
- HOGENOVÁ, A. *K fenoménu pohybu a myšlení*. Vyd. 1.. Praha: Eurolex Bohemia, 2006. ISBN 80-86861-72-4.
- HOGENOVÁ, A. *K filosofii výkonu*. Vyd. 1.. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-35-X.
- HUSSERL, E. *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie : úvod do fenomenologické filozofie*. Vyd. 2.. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0561-7.
- KALHOUS, Z. *Školní didaktika*. Vyd. 1.. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KRATOCHVÍL, Z. *Filosofie živé přírody*. Vyd. 1.. Praha: Herrmann, 1994.

- KUČEROVÁ, S. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In *Autorita ve výchově : vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Alena Vališová a kolektiv. Vyd. 1.. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3. s. 69-84
- MASARYK, T. G. *Světová revoluce : za války a ve válce 1914-1918*. Praha: Masarykův ústav AV ČR, 2005. ISBN 80-86495-27-2.
- MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. 1. dotisk 1. vyd.. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3345-2.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- PALOUŠ, R. *Ars docendi*. Vyd. 1.. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0855-3.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Vyd. 1.. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.
- PALOUŠ, R. Filosofie jakožto výchova. *Pedagogika : časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 1998, Roč. 48, č. 2, s. 106-112. ISSN 0031-3815.
- PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*. Vyd. 1.. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-281-8.
- PATOČKA, J. *Fenomenologické spisy. I, Přirozený svět : texty z let 1931-1949*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH : Filosofia, 2008. ISBN 978-80-7298-307-0 (OIKOYMENH). ISBN 978-80-7007-275-2 (Filosofia).
- PATOČKA, J. *Komeniologické studie I. : soubor textů o J.A. Komenském*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1997. ISBN 80-86005-52-6.
- PATOČKA, J. *Komeniologické studie II. : soubor textů o J.A. Komenském*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 1998. ISBN 80-86005-52-6.
- PATOČKA, J. *Péče o duši : soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. II, Stati z let 1970-1977, nevydané texty a přednášky ze sedmdesátých let*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-91-7.
- PATOČKA, J. *Péče o duši : soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. I, Stati z let 1929-1952*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-24-0.
- PATOČKA, J. *Péče o duši : soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. III, Kacířské eseje o filosofii dějin*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 2002. ISBN 80-7298-054-8.
- PATOČKA, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Vyd. 1.. Praha: ISE, 1995. ISBN 80-85241-90-0.
- PELCOVÁ, N., et. al. *Základy společenských věd : pro učitele učitelů - studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky. IV. díl, Vztah ke světu jako celku*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-27-9.
- PELCOVÁ, N.. *Vzorce lidství : filosofie o člověku a výchově*. Vyd. 1.. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-64-1.

PEŠKOVÁ, J. „Technologie“ otevírání lidského obzoru na prahu třetího tisíciletí. In *Dítě, výchova a kulturní proměny světa : pamětní spis k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc.* [uspořádali Stanislav Štech a Pavla Lipertová]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. s. 35-38

PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy : eseje a promluvy z let 1992-1998*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-7298-004-1.

PLATÓN. *Faidros*. 5., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2000. ISBN 80-7298-015-7.

PLATÓN. *Symposion*. 6., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-139-0.

PLATÓN. *Timaios, Kritias*. Vyd. 2.. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-07-0.

PLATÓN. *Ústava*. 4., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-142-0.

Podmínky užívání : Zásady ochrany osobních údajů společnosti Facebook [online]. c2009. <<http://www.facebook.com/policy.php>>.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru*. Vyd. 1.. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PŘIBIL, M. Čeští školáci jsou na odpis, zhoršili se nejvíc ze všech. *Novinky : on-line magazín deníku Právo & Seznam.cz* [online]. 2008, Roč. 6, 2008-12-12. [cit. 2009-02-17] Dostupné z <<http://www.novinky.cz/domaci/156596-cesti-skolaci-jsou-na-odpis-zhorsili-se-nejvic-ze-vsech.html>>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia : RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání : s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením : (se změnami provedenými k 1. 9. 2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika : vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1.. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SOKOL, J. – PINC, Z. *Antropologie a etika*. Vyd. 1.. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-372-5.

SOKOL, J. *Filosofická antropologie : člověk jako osoba*. Vyd. 1.. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-627-6.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, Celkově v češtině 3.). Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.