

Obsah

ÚVOD.....	7
I. MOTIVACE VE VZTAHU K FILOSOFII A PEDAGOGICE.....	9
1.1 NÁVRH TEORIE MOTIVACE PODLE K. B. MADSENA.....	10
1.2 MADSENOVY AXIOMY.....	11
II. STANOVENÍ SROVNÁVACÍCH KRITÉRIÍ PRO POROVNÁNÍ EXISTENCIALISMU A IDEALISMU	13
2.1 HLEDISKO VZTAHŮ.....	13
2.2 HLEDISKO CÍLŮ (IDEÁLŮ).....	13
2.3 HLEDISKO USKUTEČNOVÁNÍ (PROCESŮ).....	14
III. EXISTENCIALISMUS (FILOSOFIE EXISTENCE)	15
3.1 SØREN KIERKEGAARD.....	16
<i>Vztahy</i>	16
<i>Ideál</i>	17
<i>Proces</i>	18
3.2 JEAN PAUL SARTRE.....	20
<i>Vztahy</i>	20
<i>Ideál</i>	21
<i>Proces</i>	22
3.3 MOTIVAČNÍ ASPEKTY EXISTENCIALISMU	23
<i>Existence a její úzkost</i>	23
<i>Čin</i>	24
<i>Svoboda</i>	26
IV. IDEALISMUS.....	27
4.1 PLATÓN (KOŘENY IDEALISMU)	27
<i>Vztahy</i>	27
<i>Ideál</i>	28
<i>Proces</i>	28
4.2 GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL.....	33
<i>Vztahy</i>	34
<i>Ideál</i>	34
<i>Proces</i>	36
4.3 MOTIVAČNÍ ASPEKTY IDEALISMU	39
<i>Ideál (transcendence)</i>	40
<i>Dualita, rovnováha a poměr</i>	41
<i>Počátek, duch a zpětný pohyb (proces)</i>	42
V. ZÁVĚR.....	44

Úvod

Cílem této bakalářské práce je odhalit motivační aspekty idealismu a existencialismu ve vztahu k pedagogice. Hledisko motivace jakožto průzoru, kterým budeme pohlížet na tyto dva proudy filosofického myšlení, nám následně umožní objevit aspekty, které motivují nebo by mohly motivovat jedince k pedagogické činnosti. Pedagogickou činností rozumíme nejen samostatné vyučování, ale i učení se. Nezáleží tedy na tom, zda se jedná přímo o pedagoga, žáka či pedagogiku obecně, i když je samozřejmě zřejmé, že rozdíly existují, jsou evidentní a je nutné se jim věnovat. Zde je budeme chápat jako rozdíly tvořené spíše názorem či dobou, než činností lidské bytosti. Z důvodu omezeného rozsahu práce bylo nutné zúžit pohled pouze na dva filosofické směry stojící na „opačných“ pólech filosofického myšlení.

Idealismus je směr, ve kterém podstata předchází existenci a v němž motivace vzniká na základě apriorních cílů, které následně ovlivňují dění. Cíl (idea) je určena již předem a je nutné k ní „jen“ dospět, motivačním faktorem je tedy něco „mimo“ proces existence, která z něho následně vyvstává. Cíle působící jako vnější motivace je nutné nejdříve PŘIJMOUT, zvnitřnit si je a identifikovat se s nimi.

Naproti tomu ve filosofii existencialismu, ve které je existence postavena před samotnou podstatu, motivace vzniká prožíváním samotné činnosti. Činnost (pohyb, proces, existence - *existere*) nabývá mnohem větší důležitosti než samotný výsledek, který z ní plyne. Motivace zde vzniká během PROCESU, který formuje cíle. Motivační pohyb je tedy přesně opačný než ve filosofii idealismu, vzniká z vnitřku jedince, slovy Jasperse, z horizontu, který ho obepíná.¹ Hlavní motivační pohyb se odehrává uvnitř jedince a zastupuje tedy spíše motivaci vnitřní.

Na jedné straně se tedy nachází přijímání motivačních cílů „zvnějšku“ a na druhé straně jejich neustálé vytváření z vnitřku sebe sama. Tato motivační dualita nachází analogii v psychofyzickém problému, tedy v rozporu mezi tělem a duší, kdy propojení vnějších a vnitřních vlivů formuje samotného jedince. Zkoumání těchto dvou pohledů, jež do značné míry ustanovují motivační chování, je proto jeden z možných kroků jak se přiblížit k principům, na jejichž základě se motivace k jednání utvářejí. Z tohoto důvodu je nejdříve nutné seznámit se s různými teoriemi motivace, které vysvětlují a řeší tento problém, a následně se pokusit jejich principy objevit u těchto dvou filosofických směrů. Posledním krokem je analýza dopadu těchto principů na pedagogické myšlení. Cíle bakalářské práce je tedy možné shrnout následovně:

¹ JASPERS, K.: *Úvod do filosofie – dvanáct rozhlasových přednášek*.

1. Upřesnit vztah motivace, filosofie a pedagogiky.
2. Předložit, jaké motivační principy jednání a činnosti jsou užívány ve teorii motivace K. B. Madsena.
3. Zjistit, jak je motivace k jednání a činnosti aplikována v existencialismu, a následně analyzovat jeho motivační aspekty vzhledem k pedagogice.
4. Zjistit, jak je motivace k jednání a činnosti aplikována v idealismu, a následně analyzovat jeho motivační aspekty vzhledem k pedagogice.
5. Provést porovnání obou filosofických směrů z hlediska jejich přístupu k motivaci a vyvodit, jaký význam mají pro pedagogickou praxi.

I. Motivace ve vztahu k filosofii a pedagogice

Pokud máme hledat motivační faktory filosofických systémů a analyzovat jejich následný dopad na pedagogickou praxi, je nejprve nezbytné pokusit se nastínit, co to vůbec motivace je, jaká je její úloha ve vztahu k filosofii a pedagogice, a jaká existují její základní pojetí.

Již samotný pojem motivace nemá jednotný význam. Jednotlivá pojetí oscilují mezi hypotetickým zaměřením (zacílením) či energetizací chování až k jakémusi procesu výběru mezi různými možnostmi.² Je zajímavé, že i zde se objevuje ono typické rozdělení cíl verus proces, o němž jsem se zmiňoval již při výběru filosofických systémů v této práci. Tato dualita, kdy pohyb vzniká buď vnitřním procesem, nebo je naopak vyvolán vnějšími vlivy, dokazuje, že „žádná věda nemůže být na filosofii zcela nezávislá“³, a tudíž je nutné tuto závislost brát v úvahu. Již zmíněný vztah tělesného a duševního, vliv těchto dvou tendencí propojujících se v jedinci, pak nabývá významu ve vztahu k motivaci, které lze chápat jako cíl a proces. Opět tedy dvě tendence, které nás nějakým způsobem buď táhnou, nebo tlačí a naše chování je pak jejich výsledkem.

Nezanedbatelný je také vztah pedagogiky k epistemologii. Je-li epistemologie věda o poznání, mohli bychom pedagogiku definovat jako vědu o předávání tohoto poznání, což samozřejmě zahrnuje výchovu a metody vzdělávání a vyučování, ale zároveň nezakrývá její vztah k filosofii. Ovšem poznání zde není možné redukovat jen na samostatné poznatky, ale má vztah i k sociálním a existenciálním hodnotám. Jedná se zde například o filosofii hodnot, která je předávána epistemologií a různými filosofickými systémy nepřímou rukou pedagogiky k praktickému zpracování a aplikování. A jak zdůrazňuje podle Madsena A. H. Maslow⁴, filosofie hodnot není důležitá jen pro pedagogiku, ale i pro psychologii, která se snaží motivaci uchopit a získané poznatky následně předat zpět pedagogice a filosofii. Poslední dobou dochází spíše k oddělování jednotlivých disciplín a je zapomínáno na jejich vzájemné vazby. Pedagogika se tak stává spíše nástrojem než prostředkem k plnění určitých potřeb. Výstupní kompetence, které má žák dosáhnout, tak podléhají cílům a je zapomínáno na hodnotu samotného procesu jejich vytváření. Současně je opomíjena osobní angažovanost jedince a jistý stupeň spoluautorství, který má samozřejmě vliv i na motivaci a osobní zodpovědnost.

Bez vnímání tohoto propojení umožňujícího zpětnou vazbu na všech úrovních není možné komplexní uchopení nejen motivace, ale i ostatních aspektů, které ji ovlivňují.

2 NAKONEČNÝ, M.: *Motivace lidského chování*.

3 MADSEN, K. B.: *Moderní teorie motivace*. Str. 46.

4 MADSEN, K. B.: *Moderní teorie motivace*.

1.1 Návrh teorie motivace podle K. B. Madsena

Při popisu motivace budeme vycházet z návrhu teorie motivace, kterou vypracoval K. B. Madsen ve své knize Teorie motivace. Tato teorie je výsledkem analýzy a srovnávání mnoha motivačních teorií, shrnuje hlavní problémy, které problém motivace představuje. Z toho důvodu z ní zde budeme vycházet a využívat ji jako základ pro uchopení motivačních aspektů ve zvolených filosofických směrech. Z celého širokého spektra motivačních teorií, tedy budeme stavět pouze na naprostém základu a nebude možné jejich zkoumání na základě dílčích odlišností. Pro tento druh práce je to však, podle mého názoru, zcela dostačující a nemělo by to mít velký vliv na prvotní uchopení motivačních aspektů.

K popisu Madsenovy teorie je však nezbytné seznámit se s jejími základními termíny (proměnnými), které používá při stanovení základních východisek (axiomů) a tvrzení (teorémů) z nich plynoucích. Tyto termíny rozděluje Madsen na dispoziční (dispozice) a funkční (funkce). První typ má relativně dlouhotrvající působení (od jednoho roku po celý život) a druhý má relativně krátkodobou existenci (od vteřin po roky).

Motivace (M)

Jsou všechny dynamogenní funkce, tj. funkce, které determinují energetické charakteristiky chování.

Motivy (Mc)

Jsou všechny hypotetické energetizující funkce, jejichž intenzita a frekvence je závislá na dispozičních podmínkách jedince.

- primární – motiv hladu, žízně, odpočinku, vyhýbání se bolesti, aktivity, dostatečného zásobení kyslíkem a sexuální, mateřský, teplotní a exkreční motiv
- emoční – zachování bezpečí, agrese
- sekundární – sociální kontakt, úspěšný výkon, moc, vlastnictví

Periferní motivace (Pm)

Jsou všechny empirické energetizující funkce zahrnující skutečné vnitřní nervové impulsy z vnitřních orgánů a účinky hormonů na mozek (motivační impulsy) a vnější podněty z okolního prostředí (motivační podněty).

Afekty (Af)

Jsou stavy, které provázejí samotnou motivaci. Můžeme je dělit na „*pozitivní*“, které produkují energii a doprovázejí redukci motivů, a „*negativní*“, které vytvářejí energii pro vzestup motivů. Jedny tedy ukončují či postupně uspokojují pocíťovaný nedostatek, kdežto druhé tento pocíťovaný nedostatek umocňují, a zvětšují tak i motivaci k jeho uspokojení.

Kognitivní procesy (C)

Jsou všechny empirické řídicí funkce, které determinují charakteristiku směru a organizaci chování. Mezi ně patří „*periferní kognitivní procesy*“, které jsou ovlivněné vnějšími podněty z okolí na základě jejich přijetí prostřednictvím určitého smyslu (zraku, hmatu, čichu...), a „*centrální kognitivní procesy*“, které obsahují veškeré hypotetické řídicí funkce (myšlení, fantazie, záměr, očekávání, reprodukce, vnímání, produkce).

Dispozice (d)

Jsou relativně dlouhodobé konstantní vlivy, které se podílejí na rozlišování dynamogenních a řídicích funkcí jedinečným způsobem charakteristickým pro každý druh a každého jedince. Zahrnují jak vrozené, tak získané dispozice.

1.2 Madsenovy axiomy

- **Chování** je funkcí interagujících motivů, centrálních kognitivních procesů a dynamogenních a řídicích dispozic.
- **Motivy** jsou funkcí interagujících motivačních impulsů, motivačních podnětů, a centrálních kognitivních procesů a dynamogenních a řídicích dispozic.
- **Motivační impulsy** jsou funkcí organických podmínek, které se odchyľují od normální úrovně přizpůsobení organismu, které je ovlivněno jak vrozenými, tak získanými dispozicemi.
- **Dynamogenní funkce** motivačních podnětů je funkcí intenzity podnětu a vrozených nebo získaných dynamogenních dispozic.
- **Centrální kognitivní procesy** jsou funkcí vnějších řídicích podnětů a řídicích dispozic a simultánně existujících motivů.

Těchto pět předpokladů o způsobu propojení dílčích motivačních proměnných nám

umožňuje vytvořit si základní představu o složitosti a provázanosti motivace jako celku. Jelikož motivace je zde definována ve své nejobecnější formě, je potřeba provést pro naši práci jejich příčnou interpretaci, a Madsenovo systémové pojetí vztáhnout k filosofii a pedagogice. Tím, jak se domnívám, je možné dospět k základním srovnávacím kritériím, která budou dále sloužit k posouzení a vyhodnocení konkrétních filosofických vlivů na pedagogiku.

II. Stanovení srovnávacích kritérií pro porovnání existencialismu a idealismu

Pro účely této práce jsem zvolil tři základní hlediska vyplývající z celkové koncepce práce, které jsou následně rozčleněna ve vztahu k zmíněné motivační teorii:

2.1 Hledisko vztahů

Při studiu filosofických směrů zákonitě došlo ke zjištění, že žádný z filosofických systémů nelze naprosto jednoznačně považovat buď za čistě „idealistický“ či „existenciální“ ve smyslu, v jakém to bylo na začátku práce prezentováno. Ani jeden z těchto směrů se bez využití určitých prvků z „druhého“ filosofického myšlení neobejde. Je proto důležité vnímat, že toto rozlišení je do značné míry uměle vytvořené a nelze ho samozřejmě stoprocentně aplikovat. Je tedy zřejmé, že existencialismus potřebuje nějaký ideál, ke kterému může svým procesem směřovat, a stejně tak i idealismus ke svému ideálu musí nějakým procesem dospět. Tato neoddelitelná propojenost se však nemusí ve všech případech objevit očividně a do jisté míry může působit skrytě, jakoby mezi řádky textu či myšlení autorů. Navíc při neustálé tendenci odděleného popisování jednotlivých vlivů na motivaci často dochází k zjednodušenému pohledu na složitý systém motivačních proměnných, které jsou vytrhávány ze svého kontextu a následně samostatně chápány jako konstantní vlivy na chování. Není proto možné zapomínat na to, že každým popisem uměle vyjímáme určitou část ze svého celku a že je vždy poté nutné ji opět zapojit zpět a neustále se tak vracet k celistvosti, ze které byla vytržena. Toto hledisko by tedy mělo odhalit, do jaké míry klade konkrétní filosofické myšlení důraz na proces či cíl.

Z pohledu motivace jde o naznačení myšlenkových vazeb sledovaných autorů, jejich osobních dispozic a dobového kontextu ve kterém žili (**Pm,d**).

2.2 Hledisko cílů (ideálů)

Toto hledisko zahrnuje především definici konkrétních vlastností či stavů, které jsou považovány autorem za kvalitativně hodnotné, a tudíž jejich naplnění či dosažení považuje za všeobecně uznatelnou hodnotu. Je to ale hledisko z velké části individuální a závislé především na konkrétním autorovi, který je ovšem ovlivněn určitou dobou a její náladou, kterou také nemůžeme zcela pominout.

Hlavním smyslem je osvětlení a přiblížení konkrétních bodů určitého názoru, které se

mohou již odrážet ve filosofii výchovy či ji zcela nově obohatit. Z hlediska motivace se tedy jedná hlavně o ty impulsy a motivy, které mají schopnost energetizovat jedince určitým směrem, a to i po relativně dlouhou dobu (C).

2.3 Hledisko uskutečňování (procesů)

V této části se zaměřuji na samotný proces, který podle autora vede dosahování určitých hodnot. Popisem pohybů, které konkrétní autor vědomě či nevědomě využívá při dosažení vlastních cílů, se budu snažit odhalit určitou logiku, kterou autor používá či s ní automaticky počítá při motivaci jedince k činnosti. Jedná se o podchycení určitého předem definovaného či samovolně vzniklého postupu z bodu A do bodu B autorova myšlení. Tento postup je pak možné interpretovat jako určité mezníky při cestě za cílem, které mají pozitivní či negativní vliv na samotnou motivaci a jejichž překonání sebou nese určité možnosti jejího ovlivnění (Mc, Af). Pro pedagogiku se zde pak otevírá možnost vytvoření konkrétního popisu procesu dosahování určitých vnitřních kompetencí a vnějších cílů.

III. Existencialismus (Filosofie existence)

Tento ne zcela jednotný filosofický a umělecký směr se rozšířil převážně po druhé světové válce a navazoval na filosofii existence a některé myšlenky F. Nietzscheho⁵, S. Kierkegaarda⁶, E. Husserla, M. Heideggera. Ustanovuje pohled na člověka, kterého vidí jako bytost plnou úzkosti a zoufalství z nesmyslnosti bytí, která pouze svou vlastní svobodnou činností dokáže tuto úzkost překonat. Patrné je také ovlivnění z ruské literatury (F. M. Dostojevskij) ale i například F. Kafkou. Rozdíly francouzského a německého pojetí nelze vždy zanedbat, ale pro účely této práce není nutné jejich bližší vymezení.

Myslitelé tohoto směru se zaměřují převážně na tato témata:

Úzkost (nevolnost, zoufalství z nesmyslnosti bytí, mezní situace)

Tento stav, který je u většiny autorů počátkem veškerých vnitřních pohybů člověka, otevírá celkovou problematiku motivace jedince. Je vlastním základem, na kterém je tato filosofie postavena a pro někoho možná smutným přiznáním toho, že člověk není tak dokonalý, božský a nadřazený, jak bychom ho chtěli mít. Je to přesně ten druhý typ humanismu, který J. P. Sartre uvádí v přednášce s názvem Existencialismus je humanismus⁷, kde se člověk uskutečňuje tím, že se snaží přesahovat sám sebe. A tak se nám tu také, trochu z jiné strany, objevuje Nietzscheho zprofanovaný „Nadčlověk“, který je zase vyústěním stejných snah, jichž se dotýkají i úvahy samotného Zarathustry: „A scházejí-li ti nyní všechny žebříky, zkus vystoupit sám sobě na vlastní hlavu: jak jinak bys do výše stoupal? Na vlastní hlavu a přes vlastní srdce v dál!“⁸

Setkání (komunikace, Já a Ty)

Podle Störiga⁹ říká M. Buber, že být člověkem znamená být bytostí, která je přede mnou. Jaspers vidí komunikaci jako existenciální sepětí s jiným bytím, jako vůli k autentické komunikaci¹⁰ a Nietzscheho Zarathustra začíná tím, že se rozhoduje sestoupit mezi lidi.¹¹ Toto setkání dvou existencí je tedy pro ně také určitou nutností, která pohlcuje nesmyslnost bytí,

5 NIETZSCHE, F.: *Zrození tragédie čili helénství a pesimismus*. Praha, Vyšehrad 2008.

6 KIERKEGAARD, S.: *Bázeň a chvění*. Praha, Svoboda 1993.

7 ZELENÝ, J.: *Úvod do filosofie*. Praha, Svoboda 1969. Str. 280.

8 NIETZSCHE, F.: *Tak pravil Zarathustra*. Praha, Odeon 1968. Str. 144

9 STÖRIG, H. J.: *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří, Karmelitánské nakladatelství s.r.o. 2000. Str. 453.

10 JASPERS, K.: *Úvod do filosofie - dvanáct rozhlasových přednášek*. Praha, Oikoymenth 1996. Str. 20.

11 NIETZSCHE, F.: *Tak pravil Zarathustra*. Praha, Odeon 1968.

ideál, ve kterém se naplňuje smysl existence jednotlivce, ale i činnost, na které existence umírají, protože rozpouštějí svoji jedinečnost v celku a svém vlastním přesahu.¹²

Svoboda

Sartrovo místy přeceňované „odsouzení k svobodě“¹³, Jaspersova možnost volby - neustálé vržení do rozhodování mezi nicotou a bytím¹⁴ jsou vlastně uzavřením a vykrytalizováním myšlenek těchto myslitelů. Hodnota svobody a následná zodpovědnost z ní plynoucí se zde stávají východiskem z počáteční úzkosti, která osamoceního jedince bez pomoci Boha přepadá.

Čas (dějinnost, dokonalý okamžik, prožitek jedinečné existence člověka)

Pro existencialisty je nesmírně důležitá otázka konkrétní situace, ve které se každý člověk nachází, její jedinečnost a propojení s ostatními. Z tohoto důvodu je kladen důraz na okamžik a jeho prožitek, na čas, ve kterém se odehrává svobodné setkání dvou bytostí.

Pro konkrétnější představu myšlenek existencialismu jsem vybral ukázky z práce předchůdce existencialismu Sorena Kierkegaarda, konkrétně jeho spis *Bázeň a chvění*¹⁵, a román *Nevolnost*¹⁶ od J. P. Sartra, který patří mezi stěžejní existencialistická díla.

3.1 Søren Kierkegaard

Za počátek existencialismu lze považovat myšlenky kodaňského myslitele Sorena Kierkegaarda, který jako jeden z prvních cíleně zaměřuje svůj pohled na individuální existenci člověka a jeho konkrétní problémy v určitých životních situacích. Odhaluje tak základní pocity bytí, jako je pocit úzkosti, osamělosti a celkové tragiky lidství, které se pak následně objevují i u ostatních existencialistů. Ovšem liší se už svým důrazem na víru a její náboženský prožitek, jehož uskutečnění považuje za jeden ze svých hlavních cílů.

Vztahy

Smrt matky a pěti sourozenců, po roce ukončené manželství jsou přesně ty okamžiky umocňující vnitřní zápas, na kterém Kierkegaard staví své myšlenky a které postupně formují

12 SARTRE, J.P.: *Nevolnost*. Praha, Československý spisovatel 1967. Str. 171.

13 SARTRE, J.P.: *Nevolnost*. Praha, Československý spisovatel 1967.

14 JASPERS, K.: *Úvod do filosofie - dvanáct rozhlasových přednášek*. Praha, Oikoymenh 1996. Str. 46 a dále.

15 KIERKEGAARD, S.: *Bázeň a chvění - Nemoc k smrti*. Praha, Svoboda 1993.

16 SARTRE, J.P.: *Nevolnost*. Praha, Československý spisovatel 1967.

jeho vztah k realitě. Materiální zaopatření po otci a vnitřní rozpoložení mu pak vytváří prostor pro jeho neustálou touhu po sebereflexi, která je příznačná v jeho díle. Tato materiální jistota mu pak pomáhá při budování pozic, ze kterých útočí na náboženství a ze kterých hodnotí pocity lidských údělů. Jsou to tedy prožitky díky kterým postupně dospívá ke svým myšlenkám „mezí situace“, což je typické pro všechny existencialisty, kteří otvírají brány k vnitřním rozporům jež je potřeba vyřešit. Tento vnitřní pohyb pak postupně prostupuje na povrch a sráží se s realitou, která mu poskytuje pole pro jeho uskutečnění a vyřešení.

Propojení ideálu a procesu vychází u Kierkegaarda z víry a náboženství, ve kterém je zásadní vlastní vztah k Bohu. Víra v Boha, tedy v určitý ideál, získává u Kierkegaarda přednější postavení a proces je vlastně analýza toho, jak je možné k ní dospět. Na druhou stranu však tento proces hraje natolik důležitou roli, že autor neváhá útočit na náboženství a vznáší otázky o tom zda, existuje absolutní povinnost vůči Bohu a může-li jedinec v určitých chvílích převyšovat obecně. Právem ho tak nelze zcela zařadit mezi existencialisty a jeho akcent na jedinečnost jedince ho naproti tomu nedělá úplným idealistou.

Ideál

Ideálem je opravdová víra zbavená všeobecnosti, která navrací jedince zpět k jeho existenci. To je nazýváno životní paradox, odpoutání se ke konečnosti. Jedinec, jež je „rytířem víry“, ve své osamocení žije v neustálém napětí a svojí izolovaností potvrzuje svoji jedinečnost. Člověk, který je odkázán sám na sebe, je svědkem a nikoliv učitelem. Jeho hluboká lidskost spočívá právě v tom, že „žádný, ani ten nejprostší člověk, nepotřebuje, aby se do jeho záležitostí někdo pletl a tím ho ponižoval, jen aby se sám cítil nadřazen, protože věci v pravdě veliké jsou přístupné bez rozdílu všem“¹⁷. Těmito slovy S. Kierkegaard charakterizuje ideál, ke kterému je podle něj dobré směřovat, a předkládá nám tak k úvaze teze, které mohou ovlivnit naše pedagogické smýšlení. Učitel se tedy nesnaží žáka měnit, protože hluboce věří ve schopnosti každého jedince, ale pomáhá mu a je svědkem jeho vývoje. Nechce mu cestu usnadňovat, ale ani zlehčovat, neboť to důležité musí a může udělat žák jen sám!

Předně je důležité seznámit se s pojmy „víra“ a „paradox“, které se uskutečňují v symbolicko-poetické postavě „rytíře víry“. Víra je zde právě paradoxem, setrváním na dvou různých místech. Okamžik kdy jedinec převyšuje obecně se mu stává nadřazen. To celé ovšem za předpokladu, že se mu předtím, jakožto jedinec, podřídil¹⁸. Co vlastně mohou znamenat tato vzletná tvrzení pro pedagogiku? I samotný Kierkegaard je nespokojený a nekončí s pouhým

17 KIERKEGAARD, S.: *Bázeň a chvění - Nemoc k smrti*. Praha, Svoboda 1993. Str. 68 – 70.

18 KIERKEGAARD, S.: *Bázeň a chvění - Nemoc k smrti*. Praha, Svoboda 1993. Str. 48

deklamováním „jak by to mělo být“. Na stránce 55 pak uvádí: „Vždyť nejsem velikým tím, co se mi přihodí, ale tím, co konám.“ Je tedy pro něj důležité ozřejmit a ukázat hlubokou lidskost v činnosti, která se za vším skrývá a nezahaluje cestu plnou trápení, úzkosti a bídy ústící do míst, kde víc než učitel je svědek. To poskytuje prostor pro potvrzení vlastní jedinečnosti a možnost objevení vlastních sil. Svědek je ten, kdo „svádí“ a vede, tedy ten, kdo nás dokáže zaujmout a tím i vést. Zaujme nás ovšem krásou své bytosti, tím, jak vyjadřuje svůj život, místo povrchního zalíbení. Zvláštní to pedagogika, pokud se pokusíme tento problém přenést na úroveň školy. Z učitele se stává tichý průvodce, který svou kompetenci „něco předávat“ dokazuje tím, že se nejdříve podřizuje dítěti. Pochopení a přijetí žáka jako východiska a cíle svého snažení pak umožňuje vznik jeho kompetence k samotnému učení. Autorita pak nepramení z pozice člena určité instituce, ale z osobnosti, která ve svém důsledku je vlastně jediná schopná vychovávat. Není pak zřejmější, z čeho pramení ono napětí paradoxu, které nutí pedagoga setrvat ve „světě dětí“ a zároveň „světě dospělých“, které je možná znamením opravdového pedagoga a jeho práva vyučovat? Neustálé být žákem a zároveň pedagogem - paradox. Víra v to, že ke správné pedagogické transformaci učiva je vlastně nejpodstatnější osobnost učitele, důsledkem čehož je nutnost aktivního sebepoznání!

Zde se nám také nenápadně odkrývá důležitost okamžiku setkání učitele a žáka, které musí být poctivé, jasné a stálé, tak jak také zmiňuje Störig¹⁹ o setkání Nietzscheho s jeho „učitelem“ A. Schopenhauem. Poctivostí je myšlen osobní vztah učitele k tomu, co učí, jasnost výkladu vyvěrá z předávání skrytých otázek, jež uchopil myšlením o svém předmětu, a stálost značí jednak určitou komplexnost poznání, a jednak jeho pevné zakotvení v učitelově způsobu výuky. Jinak řečeno, učitel by měl své téma žít, poznat jeho podstatu a začlenit ji do obecnějšího kontextu lidské každodennosti tak, aby byla pro žáky jasná a srozumitelná. Své názory by měl pak být schopen dlouhodobě obhajovat a minimálně měnit, aby si tak zachoval důvěryhodnost.

Je tedy možná důležitější osobní příklad, který motivuje žáky. Neustálé vracení se k nim a dobrovolné unavující napětí, jež je jedinou cestou jak být s žáky i mimo ně. Je možná důležitější být svědkem vzestupu žáků a nikoliv jeho tvůrcem.

Proces

Dosažení Kierkegaardova ideálu vede od tzv. filosofického pohybu, stavu nekonečné rezignace, pohybu víry až k opravdové víře - života v paradoxu. Z našeho pohledu jsou tedy důležité ony „pohyby“, které vždy jedince přenášejí k novému stavu myšlení. Vnitřní to hybatelé, kteří se uskutečňují prostřednictvím vášně – „síly soustředit smysl všeho života do

¹⁹ STÖRIG, H. J.: *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří, Karmelitánské nakladatelství s.r.o. 2000. Str. 453.

jediného přání²⁰. Nesmíme však zapomínat na ÚZKOST – pocit, který nás vrací zpět na zem, zpět do lidskosti a lidského horizontu.

Je vůbec možné, aby pedagog na něco rezignoval a následně s jakousi vášní a pocitem úzkosti dosáhl Kierkegaardova života v paradoxu? Jak přetavit abstraktnost tohoto myšlení do praktického života učitele? Nezbyvá nám než se pokusit o transformaci těchto hodnot a principů do pedagogické sféry. Pácháme-li tak určitý druh násilí na myšlenkách filosofa, činíme to z důvodu ověření praktické hodnoty těchto myšlenek. Nakonec cílem této práce je právě pokus o nalezení těchto praktických hodnot.

Stěžejním pojmem je stav úzkosti, typický pro většinu existencialistů, který se objevuje jako znamení lidskosti a lidského přístupu. Pocit nejistoty v konání je přinejmenším známkou toho, že dotyčný o své pozici a vztahu uvažuje.

Z hlediska pedagoga je to určitá a všudy přítomná nejistota v oprávnění předávat vzdělání. Neustálá sebereflexe vlastního jednání a jeho dopadu na ostatní. Žádný profesionální pedagog si nemůže dovolit jednat bez tohoto pocitu, bez této reflexe! Nejde však samozřejmě o její přítomnost při každém konání, ale o upřímné přijetí vlastní nedokonalosti a tím i možnosti dalšího vývoje. Institucionální odznak či dosažené stáří totiž ještě nutně neznamenají oprávněnost k předávání hodnot a znalostí! Ta je právě závislá spíše na provedených vnitřních pohybech než na společensky uznaných znacích.

Z pohledu vztahu učitel - žák nejde o nic jiného než o pomoc učitele při „vnitřních pohybech“ žáka a především o zmírnění jeho pocitu úzkosti.

Cesta skrze rezignaci k víře je již poněkud kontroverznější téma. Může pedagog nebo žák na něco rezignovat? Nebo jinak: jsou vůbec chvíle, kdy se tomu tak děje? Pokud pomineme učitelovo vyhoření (burn-out), které je spíše únavou a opotřebením než vnitřním pohybem k přijetí pedagogova údělu, nenalzáme mnoho konkrétních příkladů. Slovo rezignovat je francouzského původu (résigner) a znamená rušit platnost, vzdát se určitého práva. Jak je tedy patrné, nejedná se o nic, co se nám děje, tak jak je to v případě vyhoření, ale o naše vědomé rozhodnutí a činnost. Čeho by se tedy pedagog či žák měl dobrovolně vzdávat? V případě rezignace Kierkegaardova „rytíře“ se jedná o filozofický pohyb, který jedinec z vlastní vůle vykonává. Určitý druh smíření se s bolestí – přijetí její existence, ale zároveň pokus o její překonání vlastní činností. To předpokládá vůli chtít něco víc, akceptování překážek a schopnost odhalit jejich příčiny.

Je zde tedy důležitý osobní vztah pedagoga, neoddělitelnost toho, co učitel učí, od toho, proč a jak to učí. Rezignuje tak na mnohdy vzniklou dualitu učivo vs. učitel, tedy osobní

20 Kierkegaard, S.: *Bázeň a chvění - Nemoc k smrti*. Praha, Svoboda 1993. Str. 37

nezájem o to, co předává. Nechce být pouhým transformátorem a prostředníkem, ale zvnitřňuje si obsahy učiva, protože jen tak dokáže přesvědčit, že jeho učivo má nějakou hodnotu. Hodnotu, která i jeho samotného nutí k tomu, aby tyto obsahy předával. Rezignuje z vlastní vůle na dosažení určitých kompetencí, protože nechce předávat nic, co by nebylo v něm samém. Z tohoto pohledu pro něj kompetence, jakožto suma určitých schopností a znalostí, kterých má být dosaženo, jsou pouze určitý účelný ideál, který zakrývá mnohem důležitější pohyby žáka a učitele. Tedy vnitřní růst a nutné zaujetí učivem. Soustředí pak svou vůli do „jediného přání“ být svědkem, nikoliv učitelem. Učitel je však v běžném smyslu chápán jako někdo, kdo pomáhá či spoluutváří výchovně vzdělávací proces. Původnější význam slova *paidagógos* (řecky: παιδαγωγέω; *paidós*: dítě, *ágein*: vést, doprovázet) staví učitele do pozice, kdy má žáka doprovázet – být svědkem jeho pohybů při cestě vzdělání. Učitel nemá být tím, kdo organizuje, ale kdo směřuje činnost žáka. Nemyslí se tím ale princip antipedagogiky nebo odloučení dítěte od vlivů společnosti, která ho údajně kazí. Zde se jedná o způsob předávání učiva, o vytváření situací, ve kterých je dítě provázeno, a v neposlední řadě o změnu úlohy učitele, který tak motivuje žáky sebou samým a nikoliv cizí mocí. Podstata této rezignace tedy musí pramenit z omezení vlastní touhy po ovládnutí procesu učení a přizpůsobení se jedinečným pohybům dítěte. Z tohoto postoje také podle Kierkegaarda vyvěrá hluboká lidskost, která demonstruje učitelovu důvěru (víru) ve schopnosti svého svěřence.

3.2 Jean Paul Sartre

J. P. Sartre patří k předním představitelům existencialismu. Své myšlení a názory vyjadřuje hlavně v románech, povídkách a divadelních hrách. Z toho pramení nemalá obtíž při interpretaci, na druhou stranu se tím ale otevírá jiný pohled na tento směr, který do ohniska svého zájmu staví lidskou svobodu, existenci v situacích a odpovědnost z toho plynoucí.

Při interpretaci budu tedy vycházet hlavně z citací určitých pasáží Sartrových textů, které sice takto násilně vytrhuji z kontextu, ale v komentářích se je opět pokusím dát do nezbytných souvislostí a zároveň je i aplikovat na pedagogickou situaci.

Vztahy

Tento politicky činný autor pocházející z Paříže, který ještě dříve než Kierkegaard přichází o svého otce, byl v průběhu druhé světové války poslán na frontu. Poté co v německém zajetí strávil několik měsíců začínal spolupracovat s hnutím odporu a následně prohloubil i svoji politickou činnost. Navštívil USA, Kubu, Čínu a přednášel i v Praze. V roce 1941 mu byla

udělena Nobelova cena, kterou ale z přesvědčení odmítl.

Jako přední zástupce existencialismu klade J. P. Sartre proces před vlastní ideál. Aktivní čin vedoucí k přesahu sebe samého, umožňující ospravedlnit vlastní existenci je jedním z předních ideálů, jichž by měl být každý schopen. Sám jedinec se tedy stává tvůrcem ideálu, který je výsledkem jeho činnosti.

Ideál

Začíná-li u Sartra existence zhnusením a nevolností z nesmyslnosti bytí, můžeme dojít k mylnému přesvědčení, že se jedná o vrcholně pesimistický přístup ke světu. Tento pocit je však pouze prvotním stádiem, ze kterého je možné dosáhnou vykoupení či ospravedlnění vlastní existence. Tímto vykoupením je čin, přijmutí zodpovědnosti za vlastní svobodu a její následné naplnění smysluplnou činností. Když píše:

„...Existovat znamená prostě být tu: existující se objevují, dají se potkat, ale nikdy je nelze odvodit. ... Vše je bezdůvodné, tento park, toto město i já. Když se stane, že si to člověk uvědomí, zvedne se mu žaludek a všechno se začne vznášet ...: to je Nevolnost.“²¹

„...Každý existující se rodí bezdůvodně, přežívá ze slabosti a umírá na setkání.“²²

Odhaluje tak základní pocit existenciální úzkosti, která jedince přepadá, když je sám tváří v tvář a bez pomoci náboženských metodik vyrovnávání postaven před životní situaci, do které byl bez vlastního vědomého přičinění vržen. Strach z neznáma, nejistota a neznalost smyslu veškerého dění kolem něho jsou stálí průvodci při pronikání do kteréhokoli nového prostředí. Není na ně lepší lék než ten, ke kterému dochází hrdina Nevolnosti Roquentin ke konci knihy:

„Zpívá. ... Zachránili se. Smyli ze sebe hřích existence. Samozřejmě ne docela - ale natolik, nakolik to je člověku možné. ...Černoška zpívá. (Pozn. jedná se o hlas z gramofonové desky.) Lze tedy ospravedlnit svou existenci? Alespoň maličko?“²³

Jedná se tedy o činnost, která naplní smyslem ono nové prostředí, ve kterém se jedinec ocitá. Něco, co zůstane i po smrti, co přesáhne jeho existenci a na co si třeba někdo později

21 SARTRE, J. P.: *Nevolnost*. Praha, Československý spisovatel 1967. Str. 168.

22 SARTRE J. P.: *Nevolnost*. Praha, Československý spisovatel 1967. Str. 171.

23 SARTRE, J. P.: *Nevolnost*. Praha, Československý spisovatel 1967. Str. 224.

vzpomene. Zodpovědné uchopení svobody a přespočetnosti vlastní existence, která jen díky tvorbě a činnosti dokáže ospravedlnit a v neposlední řadě dát smysl pocíťované bezdůvodnosti. Toto je tedy ten ideál, kterého je žádoucí dosáhnout: činná (aktivní) a zodpovědná svoboda! Kupodivu nemálo podobný ideálu, který chce předat i pedagog svým žákům.

Proces

Na začátku je nevolnost, poté čin, který vede k ospravedlnění sebe sama. Lze tedy vysledovat návaznost tří stavů, kterými prochází vývoj člověka, aby mohl dosáhnout klidu. První z nich, Nevolnost, je popisována ve stejnojmenné knize. Její důležitost, z našeho pohledu, spočívá v tom, že vlastně obsahuje popis reakcí člověka na neznámé a nepochopitelné prostředí. V užším smyslu slova to tedy nemusí nutně být celkové vyrovnání se svou existencí, ale mohou to být i dílčí situace, ve kterých se jedinec nachází. Z pedagogického hlediska se tedy jedná například o vstup prvňáčka do školy, nový žák ve třídě, nové učivo nebo cokoli, s čím dotyčná osoba přichází poprvé do styku a snaží se to pochopit. K tomu se J. P. Sartre vyjadřuje takto:

„...Když chce člověk pochopit nějakou věc, musí se postavit před ní, úplně a bez pomoci; veškerá minulost světa (Pozn. zde může mít i význam zkušenosti.) mu není nic platná. A pak ta věc zmizí a co jsme pochopili zmizí s ní.“²⁴

Odvrhuje tedy zkušenost a požaduje, aby člověk k novým věcem přistupoval jako tabula rasa? Myslím si, že ne. Zkušenost a pochopení chápe Sartre jako neexistující pojmy: „*Přítomnost je tím, co existuje, a vše co není přítomné neexistuje*“²⁵. Z tohoto pohledu neexistující minulost nemůže být k něčemu platná a veškeré pochopení mizí okamžikem pochopení, protože se zpřítomňuje v nás samých a odplouvá do minulosti. Člověk musí k pochopení „být přítomen“ - aktivně uchopovat to, co stojí před ním, a musí to udělat jen on sám; nikdo jiný mu v tom nemůže pomoci, a to ani zkušenost z minulosti. Jen tak to může do sebe pojmut a zvnitřnit si to, ale ne jako zkušenost, nýbrž jako součást sebe. Zde se nám, tedy z trochu jiného úhlu pohledu učícího se, objevuje pojem svědka, který nastolil Kierkegaard, a vysvětluje nám tak možná jeho důvod.

Pro samotnou pedagogiku pak z předchozího vyplývá mnoho zajímavých aspektů. Předně Nevolnost nebo Kierkegaardova Úzkost se objevuje při vstupu do neznámého prostředí (např. učivo, skupina) a je tedy nutné s ní počítat. K jejímu pochopení a překonání je nejlepší

²⁴ SARTRE, J.P.: *Nevolnost*. Praha, Československý spisovatel 1967. Str. 92.

²⁵ SARTRE, J.P.: *Nevolnost*. Praha, Československý spisovatel 1967.

samostatná, tvořivá a aktivní činnost jedince. On musí prožít a zvnitřnit si neznámé. Máme-li pak na mysli například vyučování, žák je pro nás jedinec trpící Nevolností – strachem, nechutí k činnosti, úzkostí. Naším cílem je pak ho pomocí činností dovést k pochopení. Proto nemůže opravdu fungovat přístup, kdy se z žáka stává jen pasivní „přijímač cizí zkušenosti“. Totiž v okamžiku, kdy si zkušenost nezvnitřní, tak velmi záhy propadá do minulosti, do neexistence a zkušenost je zapomenuta.

3.3 Motivační aspekty existencialismu

Pro nalezení motivačních aspektů budu vycházet z již zmíněné Madsenovi motivační teorie a existenciálních pohybů, které jsem souhrnně rozlišil na čtyři stavy: existence-úzkost-činnost-svoboda. Každý stav je závislý na předchozím jakožto reakce, která ho překonává a posouvá dále.

Existence a její úzkost

Ono Heideggerovo vy-vstávání z nicoty²⁶, či Sartrovo bezsmyslné objevení se TU²⁷ je původní příčina vzniku úzkosti, strachu a zhnusení, které se dotýká všech, kdo si ho jsou schopni uvědomit. Pokud nemají pomocnou ruku v náboženství, musí si z něj nalézt cestu sami. Uvědomíme-li si, že to není pouze pocit vybásněný „od světa odtrženými mysliteli“, ale věc, která se dotýká každého, pedagogy a studenty nevyjímaje, je zřejmé, že nabývá velké důležitosti pro celkové chápání motivace. Je to tedy průvodní a prvotní negativní pocit vyvolaný neznámým prostředím, kterou každý z nás pocituje, a vlastně i původce všech primárních motivů člověka, jejichž je afektem. Pro nás je tedy důležité, že neznámé prostředí a neznalost jeho fungování (smyslu) vyvolává právě tento pocit, jehož míra je samozřejmě závislá na dispozicích každého jednotlivce. Někdo pocit úzkosti dokáže více potlačit a jiný méně, nicméně stále je TU a jeho přítomnost má vliv na naše jednání. Není snad také motivem vzniku vědy, filosofie, náboženství? Není škola místem, které tuto úzkost v žácích vyvolává a zároveň se snaží nabídnout možnosti, jak ji uchopit a překonat? Ostatně takovým místem je i Svět a určitě i mnoho dalších míst! Záleží na velikosti dopadu na jednotlivce, podstata je však stejná. Z úzkosti tedy vzniká určitá dynamogenní síla, která se snaží, zjednodušeně řečeno, tento pocit úzkosti utlumit. Zde se také nabízí zajímavá otázka: Který z motivů se více podílí na jednání člověka? Známý to filosofický „úžas“ z bytí, nebo právě „úzkost“ z něj plynoucí? Například Jaspers rozeznává dokonce více těchto motivů – úžas a poznání, pochybnost a jistota, ztracenost

²⁶ HEIDEGGER, M. *Konec filosofie a úkol myšlení*. Praha, Oikoymenh 2006. Str. 9.

²⁷ SARTRE, J.P.: *Nevolnost*. Praha, Československý spisovatel 1967.

a sebenalezení, jež jsou ještě navíc podmíněny komunikací. Dále pak je pro něho úzkostí ona mezní situace, ve které se vyjevuje smrt, náhoda, vina a nespolehlivost světa, díky níž se člověk ocitá v počátečním stavu ztroskotání.²⁸ Jak tedy vidíme, vliv úzkosti na jednání člověka je velký. Naštěstí je to jen jeden z počátečních stavů:

„Původ v mezních situacích přináší základní podnět k tomu, abychom v troskotání získali cestu k bytí.“²⁹

Žák tedy možná nevstupuje do školy pouze s radostným očekáváním neznámého, zkoušky pro něj nejsou příležitostí ukázat své znalosti, psaní úkolů většinou není radostnou náplní dne ..., a takto bychom mohli pokračovat dále, ale to, co bych tu rád ukázal, je to, že tyto situace mohou být určitým stresorem, který v žácích vytváří úzkost; „Co budu dělat, když tu nikoho neznám? Co řeknou rodiče na moji špatnou známku? Proč musím psát úkol, když je venku tak hezky?“

Představíme-li si, co vlastně pro nás znamená slovo úzkost, pravděpodobně si vybavíme něco, do čeho se nemůžeme plně vejít. Je to prostě pro nás úzké a my se do toho, v tom lepším případě, musíme nepohodlně vtěstnat. Bude to nejspíše také dost nepohodlné a mohlo by to tlačit. Je to opravdu pocit, který vyvolává existence? Obsahuje více, než se do ní může vejít, nebo nás prostě jen v něčem omezuje a my jen nemůžeme určit, co to je?

Čin

Jsou-li existence a úzkost dvě propojené danosti, které nás různou měrou prostupují, pak čin je okamžik volby, která je závislá na nás. Lze ho chápat buď z pohledu vědomé aktivity, nebo jako nevědomé konání. Druhá možnost je reakcí na určité podněty, tedy pouze neaktivní konání vynucené určitou sumou vnějších a vnitřních vlivů. Je více nevědomé a jedinec koná hlavně na základě primárních a emočních motivů. Taková může být i reakce na pocíťovanou úzkost, kterou se snažíme eliminovat, kompenzovat, přehlušit či potlačit. Ve školním prostředí se může jednat například o záškoláctví, užívání opiátů, šikanu či, v případě pedagogů, o dokazování moci, tělesné tresty, důraz na bezduché memorování, vyhýbání se přednášení pomocí zadávání samostatných prací atd.

První možnost, tedy aktivní čin uváděný existencialisty, je však zcela něco jiného. Je to vědomé rozhodnutí o vlastním konání, uvědomění si vlastní úzkosti či slovy Kierkegaardova

²⁸ JASPERS, K.: *Úvod do filosofie – dvanáct rozhlasových přednášek*. Praha, Oikoymenh 1996. Str. 18.

²⁹ JASPERS, K.: *Úvod do filosofie – dvanáct rozhlasových přednášek*. Praha, Oikoymenh 1996. Str. 18 a dále

- rezignace. Motivací je zde nejen úzkost, ale i vlastní rozhodnutí, ve kterém můžeme objevit hned několik zajímavých motivačních aspektů;

Přijmutí

Podmínkou pro úspěšnou, uspokojivou a vědomou aktivitu je přijmutí své pozice a uvědomění si vlastního postavení. Uchopení úzkosti jako určitého výchozího bodu místo jejího potlačení. Jedná se o určitý druh Focusingu³⁰, který nám odhalí naše postavení. Nejedná se tedy jen o přijmutí situace a problémů, ale také o vlastní vnitřní ustanovení. Je to samostatné postavení se před problémem, kterým začíná pochopení. Jakýkoliv problém nebo učivo začínáme řešit až v okamžiku, kdy se nás nějakým způsobem dotýká a přijmeme ho za vlastní. Bez toho je to jen něco cizího, o co se nezajímáme, a tudíž nemáme žádnou motivaci pro jeho řešení. To je první úkol, který musí udělat učitel, aby motivoval žáky k činnosti. Bez tohoto druhu motivace půjde jen o „boj“ mezi učitelem a žákem.

Cíl

Pro úspěšné a motivované vykonání činu je potřeba znát jeho cíl. Je to spíš záměr, protože výsledek se může lišit od očekávání. Kierkegaard, jako věřící člověk, ho měl bezesporu v cestě k Bohu. Sartre potřeboval ospravedlnit svou existenci a její přespočetnost, kterou je možno chápat jako neustálé bezsmyslné upadání do nicoty. Učitel proto musí být vždy schopen poctivě odpovědět na otázku co je cílem a smyslem učiva, které přednáší. Musí znán objektivní, ale i subjektivní důvod, na základě kterého se mu věnuje. Zde je druhé úskalí motivace žáků k činnosti. Pokud jim totiž není nabídnuta dostatečně kvalitní odpověď, ze které je cítit pedagogova opravdovost, jejich motivovanost samozřejmě klesá. Zde je tedy nepostradatelná role učitele, který musí mít sám v sobě tyto otázky kvalitně zodpovězené. Nezřídka se však stává, že tomu tak není, a pak jsou žákům předkládána klišé, která samozřejmě nemohou žáky uspokojit, natož pak je motivovat. Například: „Učíš se to, abys trénoval rozum, abys zvládnul zkoušky, aby ses uživil...“ Takové a podobné všeobecné cíle si samozřejmě málokdo dokáže zvnitřnit. Je tedy potřeba určité konkrétnosti a samotného chování učitele, které dokládá smysluplnost toho, co učí.

Konání

Nic nedokáže oslabit pozornost a následnou motivaci více než pasivní, nudné

³⁰ Focusing je terapeutický směr spočívající v rozpoznání a změně osobních problémů zakotvených v lidském těle. GENDLIN, E.T.: *Focusing. Tělesné prožívání jako terapeutický zdroj*. Praha, Portál 2003.

poslouchání sdělení, přednášeného bez jakéhokoliv emotivního nádechu. Pro nalezení uspokojení z učení je potřeba něco dělat a pokaždé si odnést „pocit vykonané práce“. Toto konání však musí udělat každý sám. Je to důležité jednak z hlediska přijmutí a zvnitřnění problému, a jednak k udržení pozornosti. Na pedagogovi tedy zůstává, aby tyto „činnostní“ situace vytvářel a podporoval. Od útlého dětství po stáří má každý potřebu či je nucen se vztahovat ke svému okolí a k bytostem jež ho obklopují. Žijeme ve vztazích a tak je vztahování naší potřebou a nejen vnější nutností. Na základě tohoto motivu je třeba stavět a z něho pramení i uspokojení z aktivní činnosti. Málo komu stačí se z dálky dívat na věci či situace, ale každý by se jich chtěl dotýkat a prožívat je.

Svoboda

Svoboda je problém, cíl, proces a zodpovědnost zároveň.

Svoboda je problémem pro toho, kdo nevidí cíl, pociťuje úzkost a vnímá ji jako něco co dostal, ale nestál o to. Svoboda je cíl pro toho, kdo ji nemá. Svoboda je proces, kterým jedinec sám sebe ustanovuje a nabývá identity. Svoboda je zodpovědnost v tom, jakým způsobem a pro co je využívána.

Tento termín pro většinu existencionalistů je možností seberealizace – angažovanosti ve světě a možností jak ospravedlnit své bytí. Vzniká již v prvotním pocitu úzkosti (nesvobody), který motivuje jedince k činu, jež ho přesahuje a jímž získává svobodu a identitu.

Pedagog by měl svému svěřenci pomoci při zodpovědném získávání této svobody, naučit ho tvořit ze sebe sama a tím se přesahovat. Díky tomu získá možnost ospravedlnit svou existenci a přetavit úzkost v touhu po seberealizaci.

IV. Idealismus

4.1 Platón (kořeny idealismu)

Platón byl prvním myslitelem, jenž v západořímské kulturní oblasti navrhl systematicky koncipovanou nauku o výchově ³¹ a bezesporu ho tedy lze považovat za evropský počátek idealismu a pedagogiky vůbec. Jeho dvě stěžejní díla pro pedagogiku Ústava a Zákony, jsou východiskem nejen pro naše poznání Platónovy výchovy, ale i jeho celkových ideálů. Z tohoto důvodu se stala východiskem i pro tuto práci.

Vztahy

Platón navazuje na svého učitele Sokrata a jeho uvažování o podstatě areté jako ústřední mravní znamenitosti ³² a naopak se vyhrazuje proti skepticizmu a nemorálnosti sofistů. Vychází z úvah o štěstí spravedlivých a nespravedlivých. Vytváří tak analogii ideální duše, která je obrazem ideálního státu, na kterém chce ukázat její správné fungování.

Platónovy úvahy ohledně Idejí a Jsoucen jsou nesporným důkazem toho, že autor jednotlivce vnímá až jako důsledek působení těchto prvotních veličin. Jeho jednání je tedy pouze jejich stínem a nedokonalou napodobeninou. Mohlo by se tedy zdát, že procesu jejich dosažení se věnuje jen letmo. Opak je však pravdou a Ústava je důkazem toho, s jak velkou systematickostí se tomuto problému věnoval. Výchova - Paidea a způsob vzdělávání v ideálním státu je tak rozebírána s nevídanou až pedantskou konkrétností. Výchova je podřízena systému, který má za úkol dovést jedince k Platónovým ideálům a vychovat z nich přinejmenším ideální strážce (viz níže). Ovšem hlavní cíl, ke kterému Platón směřuje a jehož důsledkem je ideální stát, je celková obnova společnosti a člověka vůbec. Z tohoto pohledu je pedagogice přisouzena naprosto zásadní role. Je proto zřejmé, že se jí sám autor věnuje v nevídané míře.

Procesy a pohyby jedince jsou tedy vyvozeny z Platónových Ideálů, kterým se naprosto podrobují. Autoritativnost tohoto systému je očividná, nicméně i samotný Platón uznává jedinečné potřeby a odlišnosti dítěte od dospělého. Je to neklid, nerozumná hnutí a ovlivnitelnost ³³ - vlastnosti, kterými se podle Platóna vyznačuje nedospělý člověk. Touha po pohybu a neřízená motorika, vyhraněné prožívání radosti a bolesti, neschopnost rozlišení pravdy jsou přirozenosti, které má Paidea usměrňovat. Tyto dispozice jsou tedy brány na zřetel, a právě z nich vychází způsob výchovy.

31 CIPRO, M.: *Galerie světových pedagogů*

32 HAGER, F.: *Platón a platonismus v dějinách výchovy*. Str. 30

33 HAGER, F.: *Platón a platonismus v dějinách výchovy*. Str. 39

Ideál

Platón vychází ze své metafyziky, ve které uznává existenci tří vrstev duše: rozum (logistikón), vůli (thymoeidés) a touhu (epithymíai). Analogicky je členěn jeho utopický stát nejen na řemeslníky, strážce a vládce, ale i na lidské ctnosti uměřenost, statečnost a moudrost. Rozum (vládci) zde získává dominantní postavení, protože on jediný může uchopovat pravdu ve světě idejí a pomáhat tak člověku na cestě k ní. Člověk je však od ní neustále odvracován svým tělem a psycho-fyzickými dispozicemi. Paideia je pak nezbytná v tom smyslu, že dokáže jedince k této pravdě navracet.³⁴ Ideálem se stává músicový člověk, který v sobě dokáže nejlépe smísit tělocvik s uměním músicovým³⁵. Ten je pak předurčen podstoupit další vzdělání a stát se členem vládnoucí vrstvy v ideálním státě.

Za vrchol vzdělání je považována dialektika a dialektické myšlení, které umožňuje správné nazírání ideje dobra jakožto nejvyšší ideje vůbec.³⁶ Smyslem vzdělání je příprava jedince na to, aby se dokázal pohybovat v této oblasti idejí. Nepřímo tedy zaznívá myšlenka vnitřních pohybů, které musí jedinec podstoupit a nebo jich být schopen tak, aby dospěl k potřebnému poznání pravdy, se kterým se bohužel nerodí.

Dítěti je tedy do jisté míry přiznána určitá autonomie a svébytnost a v okamžiku kdy se od ideálů vzdaluje, je nutné je k nim opět navracet. Svoboda jedince tedy končí okamžikem, kdy se přestává ztotožňovat s autoritami a ideály společnosti. Na druhou stranu však můžeme u Platóna nalézt i potřebu, aby jedinec byl osobností a individuem, a když pak píše: „Je třeba hledat ty jež jsou nejlepšími strážci svého přesvědčení“³⁷, zaznívá tak jeho ústy i určité připuštění nutnosti jedinečnosti člověka, která je nutná k tomu, aby nepodleh „mámení“ a našel cestu k pravdě. Vlastnosti takových lidí pak konkretizuje dále na bystrost, dobrou paměť a pracovitost.³⁸ Znaky těch, jimž má být předávána dialektika.

Proces

Pokusíme-li se shrnout pohyby a vlivy na dítě, které Platón v Paidee považuje za stěžejní, musíme opět vycházet z Platónovy metafyziky.

Spojíme-li nyní vše zmíněné se známým podobenstvím o jeskyni, zjistíme, že podle Platóna ono obrácení se k pravdě je veskrze záležitostí působení vnějších vlivů: „Jeden z nich jest vyproštěn z pout a přinucen náhle vstáti a otočit šíji a jíti a hleděti vzhůru ke světlu...“³⁹

34 PLATON: Ústava, Kniha sedmá 518b a dále

35 PLATON: Ústava, Kniha třetí 412a

36 PLATON: Ústava, Kniha sedmá 531c, 534e

37 PLATON: Ústava, Kniha třetí 413b a dále

38 PLATON: Ústava, Kniha sedmá 535b

39 PLATON: Ústava, Kniha sedmá 515c a dále, srovnej 519d

Platón tedy schvaluje určitý druh násilí, který je nutné vykonat na jedinci při jeho obrácení se k pravdě. Ovšem toto násilí, tento obrat, má být co nejmenší a postupný, tak aby si jedinec dokázal zvyknout. Sám člověk ho tedy není schopný, nebo o tom alespoň autor ve větší míře neuvažuje. Zřejmé je, že v tomto směru zachází Platón s jedinečností a osobností jedince jako s materiálem, ze kterého je potřeba vybrat ten nejlepší pro další práci. Osobní motivace tedy nejsou vůbec brány na zřetel, a pokud se projeví, je potřeba je přinejmenším usměrnit. Nebudeme se však zabývat tímto problémem z etického hlediska a řešit jeho oprávněnost, místo toho nám bude sloužit jako východisko pro uchopení problému vnější motivace, kterou bezesporu obsahuje.

Tato vnější, svým způsobem násilná, motivace, kterou Platón využívá ve své Paidee, je v očividném protipólu s motivací existencialistů, kterou bychom tedy mohli nazvat spíše vnitřní motivací. Ovšem nelze striktně propojit směry přímo s jedním druhem motivace jelikož samozřejmě obsahují vlivy obou. Tomuto tématu se však bud věnovat ke konci této práce, a proto ho také pro tuto chvíli opustíme. Označení obou příkladů jako motivace je však oprávněné, neboť oba přístupy ovlivňují chování jedince v motivačním slova smyslu a ke konání určité činnosti.

Proces dospívání k pravdě pomocí dialektiky prochází čtyřmi fázemi: věděním, přemýšlením, vírou a dohadováním, které jsou nezbytné k tomu, aby bylo možné dosáhnout pravdivého mínění. Toho však může být člověk zbavován proti své vůli „znásilněním“. Tedy určitými způsoby, jež ho donutí toto své mínění změnit. Nutností je tedy vyhledávat a vybírat ty, kdo jsou „nejlepšími strážci svého přesvědčení“ a odolní proti mámení ostatních.⁴⁰ Jak toto hledání probíhá a jaké základní metody či nástroje rozpoznávání a výchovy vhodných jedinců Platón využívá? Jen tato otázka nás může přiblížit k podstatě motivačního procesu v Platónově výchově. Zde tedy uvádím souhrnné metodiky, které stanovuje ve svém systému výchovy:

Báje

Mýtus (mythos) neboli báje a jejich vyprávění dětem je považováno jako naprostý počátek výchovy. Má sloužit jako pozitivní příklad určitých schválených vzorců chování, které si děti jejich posloucháním osvojí. Z toho důvodu zavádí Platón i cenzuru a doporučuje vybírat jen ty dobré báje, které budou na mladého člověka co nejvíce pozitivně působit. Vymezuje se tak například vůči Homérovi a jeho pojetí příliš lidských bohů, které tak nemůže sloužit jako správný výchovný prostředek.⁴¹

40 PLATON: Ústava, Kniha sedmá 534a, Kniha třetí 413b a dále

41 PLATON: Ústava, Kniha druhá 376e

Tento „pozitivní příklad“ má svou velkou motivační hodnotu a přímo se vztahuje k úvahám, jež jsme vedli o charakteru učitele v rámci existencialismu. Potvrzuje se nám tak jeho nedocenitelná hodnota a nutnost při pedagogické praxi. Je tedy smutné, že rozvoji charakteru pedagoga a jeho vnitřním pohybům se věnují maximálně některé publikace, ale v samotném vzdělávání pedagogů je vnímán jako vedlejší téma. Předměty typu Dramatická výchova, Sociálně psychologický výcvik či Sociální komunikace se ho dotýkají jen velmi okrajově. Existují sice představy, jak takový pedagog vypadat má, ale už mnohem méně je těch, kteří se zabývají výchovou a vnitřními pohyby pedagoga samotného. Jakoby se různé sebezobrazovací a seberozvíjející kurzy, tento hit posledních let, vyhnuly profesi pedagoga! Ten je pak odkázán pouze na sebe a své schopnosti, což nemusí být, při tak vlivné a zodpovědné činnosti jako je činnost pedagogická, zcela ke prospěchu věci. A má-li výchova měnit a rozvíjet jedince, pak by se měla v první řadě zaměřit na osobnost pedagoga, který je jejím počátkem!

Při těchto úvahách Platón zmiňuje ještě jeden velmi zajímavý motivační faktor a to „začátek“ :

„A zajisté víš, že začátek jest při každém díle věc nejdůležitější, obzvláště pak při čemkoliv mladém a útlém? Neboť právě tehdy se nejlépe utváří a přijímá ráz, jaký bys čemu chtěl vtisknout.“ ⁴²

Stejně jako při existenciální úzkosti by bylo velké ochuzení vnímat tyto úvahy čistě jen v uzavřeném kontextu daného filosofického myšlení. Začátek, první okamžiky kontaktu s něčím novým mají bezesporu velký vliv na celkové vnímání a nastavení motivace do budoucna. Platón vnímá vyprávění bájí dítěti jako počátek výchovy a jeho formování názorů v budoucnu. Kolikrát naše vzpomínky z mládí ovlivňují naši činnost v dospělosti, kolikrát se takto nevědomky vracíme k ranným vzpomínkám a čerpáme z nich inspiraci, klid a útěchu v aktuálně prožívané situaci? Jsou to právě minulé události navazující zase na ty předešlé, které formují vnímání přítomnosti a projevují se v aktuálním jednání individua tak, jak to můžeme vidět u Hegela.⁴³ Tato dějinnost - suma minulých okamžiků, která nás vždy formuje v přítomnosti, nám tak ukazuje důležitost minulosti v přítomnosti a zároveň vliv přítomnosti na budoucnost.

První vyučovací hodiny, první dny ve škole, třídě, v práci mnohdy nastaví vztahy a vnímání tak, že je velmi obtížné je později měnit. Pokud autorita pedagoga již od začátku není jasně dána, žáci si ji jen ztěžka budou později budovat a přinejmenším mají tendenci ji neustále zkoušet a prověřovat, což může vést k tomu, že se pedagog nakonec uchýlí jen k využití

⁴² PLATON: *Ústava*, Kniha druhá 377a

⁴³ HEGEL, G.W.F.: *Fenomenologie ducha*. Československá akademie věd Praha 1960. Str. 66-7.

statutárního typu autority. Proto je důležité věnovat prvním hodinám mnohem více přípravy a promýšlet jejich motivační aspekty! Jejich vliv se totiž bude objevovat i v pozdějších hodinách. První okamžiky při setkání s něčím novým totiž obsahují největší míru kontrastu, a proto dochází k jejich největšímu zapamatování a vštípení. Zde kontrastem rozumím míru rozdílu nového od starého, od toho, co doposud jedinec vnímal. Proto má báje se svým příběhem takovou sílu být zapamatována a ovlivňovat, proto si pamatujeme spíše naše první rande, než ty ostatní. Z toho tedy vyplývá, že se stárnutím se tato schopnost motivovat, vzniklá vštípením něčeho nového, zmenšuje. Se stářím, kdy člověk zažil již více, je méně věcí, které je schopný vnímat jako nové, a tedy motivující a zapamatovatelné. Poté nastupuje opakování a připomínání si, které zastupuje novost. Je však samozřejmé, že to není jediný vliv, který se na výsledku motivace a vnímání v počátku spolupodílí. Je proto důležité upozornit na vliv aktuálního psychického a fyzického stavu jedince (jak pedagoga, tak žáka), hmotného a sociálního prostředí, které se na tvorbě počáteční motivace také významně podílí.

Hudba a Gymnastika

Múzika a ideál múzického (harmonického) člověka je výsledkem propojení vlivu hudby a tělocviku, které harmonicky formují duši a tělo. Tělesná výchova vytváří základ pro duši a hudba při které, jak sám píše: „...nejvíce vnikají do nitra duše rytmus a harmonie a nejsilněji ji uchvacují, přinášejíce ladnost, a je-li kdo dobře vychován, činí jej ladným,..“, ovlivňuje ducha.⁴⁴ Navíc zbystřuje zrak a člověk tak dokáže správně vnímat případné vady a chyby. Zásadní důležitosti zde nabývají dva pojmy - harmonie a rytmus, které u Platóna přesahují čistě hudební rámec a stávají se principy platnými pro celkový život jedince. Propojení těla a duše, rytmus myšlení a rytmus pohybu, harmonie duše a harmonie těla – ona tolik známá Kalokagatia, která má za účel, jak píše Hager⁴⁵, překonat počáteční chaos dítěte a oslovit jeho afekty.

Z výchovného hlediska jasný nesouhlas s jednostranností, z hlediska motivace výzva k propojení a integritě! Učitel a žák, vnější a vnitřní motivace, teoretické učivo a praxe, nemohou být oddělené a musí být součástí života. Každá část má sice svá východiska a jedinečnosti, které však nakonec musí být uvedeny v soulad, harmonii a rytmus. Tento zpětný pohyb návratu a propojení však často schází nejen v pedagogice. Zjednodušené vyčlenění, které nemá zájem se vrátit zpět, je pak násilně osamostatněno bez jakékoliv možnosti a chutě po zpětném začlenění. Možná z jednoduchosti či lenosti, nicméně vždy bez zpětné vazby tak vzniká sice uchopitelný, ale o to víc nereálný paskvil bezobsažnosti.

⁴⁴ Platon: *Ústava*, Kniha třetí 401d

⁴⁵ HAGER, F.: *Platón a platonismus v dějinách výchovy*. Str. 40.

Musíme si tedy klást nejen otázky po motivaci dítěte, ale i pedagoga. Stejně tak jako činnost motivuje pedagoga, tak motivuje i žáka a nuda může samozřejmě existovat na obou stranách. To důležité, co právě zaznívá u Platóna, je pak přesvědčení o existenci a nutnosti určité komplementárnosti a propojení. Jinými slovy, že motivovanost učitele motivuje i žáka a naopak, že vnější motivace poskytnutá od pedagoga stimuluje vnitřní motivaci samotného žáka atd. Z druhé strany pak nemotivovanost má očividný vliv i na motivaci druhého. Pěstování harmonického vztahu pak získává na mnohem větší důležitosti, než by se mohlo zprvu zdát.

Hra

Ona Finkova Oáza štěstí ⁴⁶, která u Platóna představuje možnost jak rozpoznávat přirozenosti dětí, je výchovnou metodou, kterou pedagogika již dlouho využívá a k jejímuž užití nabádá i sám autor. Podle něho nemá být učení nucené ani násilné, protože „v duši nemá trvání žádná nauka jí vnucená.“ ⁴⁷ Zdá se to tedy v rozporu s tím, co podle nás vyplývá z podobenství o jeskyni? Ne nutně, protože první se spíše vztahuje k obracení k pravdě, tedy k celkovému smyslu výchovy, kdežto hra je jeho metodou.

Platnost hry a její motivační aspekty lze, shodně s Finkem, rozšířit až na základní existenciální fenomén, který přerušuje všední pachtění, a tak sama pro sebe poskytuje prodlevu z každodennosti. Není to tedy jen záležitost dětství, ale prostupuje, i když více skrytě, i do dospělosti. Pro Platóna slouží jako prostor pro rozpoznání chování dítěte, má však i nedocenitelný motivační potenciál, který svůj základ čerpá převážně z báje (motivačního příběhu), který konkrétní hra využívá, a hlavě pak čerpá z lidských tužeb po prosazení a srovnávání, uznání a přijmutí, sebepřekonání a sebepoznání, komunikaci a sdílení, a v neposlední řadě i z touhy po hledání hodnot a cílů. Proto si zde dovolím menší odbočení, které nám tento fenomén umožňuje.

Hra je fenoménem existence ⁴⁸, ve které se existence nejen modeluje, ale i sama utváří. Toto nové a obecné vnímání vlivu hry nám totiž může otevřít cestu k využití jejích principů odděleně od hry samotné, a ne pouze striktně v pojetí, ve kterém je převážně vnímána a používána. Existence bezpočtu souborů her lišících se vlastně jen motivací, příležitostmi, prostředím, pomůckami či účelem to jen dokazuje. V pozadí všech těchto rozdílů zaznívá její esence, která pouze rezonuje na tužby a přání člověka. Zkusme si tedy položit otázky typu: Na co si hraje pedagog a žák? Jakou hru hrají spolu a jakou ve třídě či škole? Co je to za hru zvanou Matematika nebo Čeština? Jaká jsou pravidla a hračky těchto her a proč ji dotyční hrají? Jaký

⁴⁶ FINK, Eugen.: *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992.

⁴⁷ PLATON: *Ústava*, Kniha sedmá 536d a dále

⁴⁸ FINK, Eugen.: *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992.

motivační příběh vlastní výchova? Pokud se v tomto okamžiku nenecháme strhnout vnímáním hry jako metodické pomůcky v rámci výchovy, ale budeme ji brát jako komplexní odpověď na tendence obsažené v nás samotných. Budeme se pak vlastně ptát na motivace, které vědomě i nevědomě prostupují pedagogikou. Na rozdíl od čistě pedagogického, psychologického či filosofického pohledu tak výchovu oslovujeme z širšího pohledu, který bere v úvahu vztahy v ní obsažené. Zásadní přínos ve vnímání hry jako fenoménu existence tedy spočívá právě v možnosti uchopení výchovy v širším kontextu vztahů, než je to běžné. Motivační aspekty v nich obsažené pak může pedagog využívat i v samotné výchově. Výchova samotná je totiž hra – příprava na život a život samotný. Propojení fantazijních (imaginárních) a objektivních (ontických) elementů skutečnosti!

Mámení

Pod tímto názvem můžeme shrnout soubor zkoušek, kterými se, podle Platóna, pozná jedinec vhodný stát se správcem či strážcem obce. Mají to být různé námahy, bolesti a zápasy, které zkouší „ryzost“ jedince, tedy jak úspěšně je schopný chránit své přesvědčení.

„... tak musíme mladé muže uváděti do nějakých hrůz, a pak zase naopak vrhati do rozkoší, zkoušejíce je mnohem více než zlato v ohni -, dívati se, zdali se mladý muž jeví silným proti mámení a ve všem zachovává svou ladnost, jsa dobrým strážcem sebe samého i músicckého umění, kterému se učil, a osvědčuje ve všech zkouškách svůj dobrý rytmus a harmonii...“⁴⁹

Platón tedy nezkouší v dnešním slova smyslu, ale nechává projevit přirozenost jedince, tím, že ho uvádí do určitých situací. Podle toho následně vybírá ty jedince, kteří se v dané situaci zachovali co nejsprávněji.

4.2 Georg Wilhelm Friedrich Hegel

Jako jeden z nejvýraznějších představitelů německého klasického idealismu konce 18. století představuje Hegel mezník, který hlavně přináší rozsáhlou úvahu o vlivu historismu a dějinnosti na filosofii a tedy i pedagogiku.

⁴⁹ PLATON: *Ústava*, Kniha třetí 413c a dále

Vztahy

Hegel a jeho doba je pro naši práci důležitý hlavně ze dvou důvodů. Za prvé jako přední zástupce novověkého idealismu a za druhé jako pomyslný průsečík, ve kterém se poprvé setkává existencialismus s idealismem. Hegel, Kierkegaard, Schopenhauer jsou současníky a vliv Hegela na existencialismus je tedy nesporný, a to přinejmenším tím, že je nucen se vůči němu vymezit a zaujmout vlastní stanovisko. O zajímavém vztahu Kierkegaarda a Hegela se zmiňuje i Šestov,⁵⁰ podle kterého Kierkegaard opouští Hegela proti proudu času až k biblickému Jóbovi a dále k Abrahámovi, protože opomněl na existenci úzkosti. Také Störig ve svých dějinách filosofie⁵¹ se této opozice existencionalistů vůči Hegelovi letmo dotýká, a je proto dobré si tuto provázanost uvědomovat.

Hegelův vztah k pedagogice vzrůstá za jeho působení jako ředitele norimberského gymnázia, na jeho život mají také vliv společenské události tehdejší doby: francouzská buržoazní revoluce, setkání s Napoleonem a okupace Jeny, které do jisté míry pronikají i do jeho myšlení. V neposlední řadě je nutné zmínit se o jeho obdivu k řecké kultuře, ve kterém se tak setkává i s Nietzsche.

Ideál

U Hegela není možné hledat cíl jako něco konečného, jako ideál, ke kterému je potřeba dospět, protože se zabývá spíše popisem vývoje a pohybů Ducha. Cíl každého pohybu tedy vyvěrá z předchozího a zároveň tvoří základnu pro ten následující a celá Fenomenologie ducha je tedy spíše popisem různých pohybů v určité fázi než samotným stanovením konkrétního smyslu konání. Je proto lepší vnímat zde cíl jako určitou tendenci v právě popisované fázi pohybu. Na druhou stranu lze však vysledovat, že vývoj postupuje od dualismu k jednotě, tedy „absolutnímu duchu“,⁵² tedy „bytí o sobě a pro sebe“⁵³. Objevuje se zde pozitivní přesvědčení o vývoji směrem vzhůru a to, že protiklady se navzájem neruší, ale pozvedají v novou kvalitu syntézou.

„...Svět tohoto ducha se rozpadá v dvojaký svět; první je svět skutečnosti čili jeho odcizení sama; druhý je však ten, který si buduje v etheru čistého vědomí, pozvedaje se nad ten první... Když tato skutečnost ztratila svou substancialitu (pozn. tedy dualitu a individualitu) a když v ní již není nic o sobě, pak je říše víry, ale také říše

50 ŠESTOV, L.: *Kierkegaard a existenciální filosofie*. Str. 14,29.

51 STÖRIG, H. J.: *Malé dějiny filosofie*. Str. 347.

52 Z toho důvodu je filosofie Hegela označována jako Absolutní idealismus.

53 HEGEL, G.W.F.: *Fenomenologie ducha*. Československá akademie věd Praha 1960. S. 64.

*reálního světa vyvrácena a tato revoluce plodí absolutní svobodu; tím pak se duch dříve odcizený vrátil úplně do sebe, opouští tuto zemi vzdělávání a odchází do jiné země, do země morálního vědomí...Avšak vzdání se svého bytí pro sebe je samo totéž co vytvořit skutečnost, a vzdáním se jí tedy sebevědomí bezprostředně zmocňuje.*⁵⁴

Protikladné stavy podle Hegela směřují k syntéze s vyšší kvalitou a správností, individualita je nutným východiskem, nikoliv cílem. Veškeré životní procesy; tato historická řeka a její proud je tedy samotnou „pravdou“, nikoliv její jednotlivé části. Slovy Hegela je „pravda svůj vlastní pohyb v sobě samé“⁵⁵ nebo „idea je pravda o sobě a pro sebe, je to absolutní jednota pojmu a objektivit“⁵⁶. Z tohoto úhlu pohledu pak zákonitě dochází k přehlížení jedince ku prospěchu absolutního ducha a celku vůbec. Absolutním duchem a absolutní svobodou pak Hegel myslí pomyslnou řeku protékající dějinami, tedy vše co ve své různorodosti obsahuje.⁵⁷

Stejně jako u Platóna se dotýkáme spíše vnějších procesů, které ovlivňují jedince, a nikoliv jeho vnitřních pohnutek, které však oproti Platónovi mají stejného hybatele. Tam, kde u Platóna vzniká potřeba jedince někam dovést, tedy kde pociťujeme nějaký rozdíl, který je potřeba překonat tím, že individuum obrátíme k idejím, tam u Hegela dochází k syntéze dvou protikladů díky vnitřní síle, která vzniká jejich rozdělením, protože ze své podstaty jsou oba již v ideálu obsaženy.

Jaký je však přínos těchto myšlenek pro pedagogiku? Předně tedy pozitivní názor, že protiklady se nutně nevyklučují, ale mohou se rozvíjet v něco nového. Například názorové rozdíly nejde vnímat jako bariéru, která se musí mocí prolomit, ale jako prostor, ve kterém vzniká energie pro možný pohyb obou účastníků k něčemu novému. Ten však nutně není zcela bezbolestný, protože oba v něm něco ztrácejí ve prospěch toho společného, co je pozvedá. Následně, že aktuální okamžik je stav závislý na výsledku mnoha předchozích procesů a není možné ho vnímat jako definitivní, jasně uchopitelný a uzavřený objekt. Cesta k jeho pochopení se pak nalézá ve sledování minulých fází či pohybů, kterými doposavad prošel. V neposlední řadě to, že aktuálně pravdivé je pouze součástí něčeho „absolutního“, tedy jen nepatrná část celku, a není možné to vnímat jako neotřesitelnou pravdu. Možná tato tvrzení zní pro někoho jako již dobře známé skutečnosti, avšak jak velký je rozdíl mezi tím, co člověk zná, a jak se chová?! Jsme-li schopni ustoupit a přijmout dialog, víme-li, jaké důvody způsobují chování dítěte či nás samotných nebo, nestavíme-li se jako nositelé absolutních pravd, ještě neznamená,

54 HEGEL, G.W.F.: *Fenomenologie ducha*. Československá akademie věd Praha 1960. S. 317 – 318.

55 HEGEL, G.W.F.: *Fenomenologie ducha*. Československá akademie věd Praha 1960. S. 77.

56 HEGEL, G.W.F.: *Malá logika*. S. 339.

57 HEGEL, G.W.F.: *Fenomenologie ducha*. Československá akademie věd Praha 1960. S. 369

že s tím opravdu vnitřně pracujeme. První důvod může vycházet ze strachu z konfliktu, druhý důvod může být omluva pro naši lenivost s tím něco dělat a třetí jen skryté lpění na své pravdě. Jde tedy o to, že tyto Hegelem akcentované principy jsou svým způsobem pro dnešní dobu zřejmé, i když zbytečně opomíjené. Z tohoto pohledu například nerespektování učitele žákem není pouze jeho negativní reakce zdůvodnitelná jeho povahou, ale výsledek všech předchozích událostí, jež ho potkaly, a všech událostí, které před tím potkaly učitele. Nikdo tedy nemůže očekávat, že v danou chvíli bude učitel či žák naprosto dokonalým „učitelem“ či „žákem“! Je to pouze setkání v určitém okamžiku způsobené nespočtem různorodých vlivů. Nerespektování učitele žákem tedy vůbec nemusí být jen způsobeno charakterem žáka. Na tuto situaci se však dá dívat i z pohledu teze, antiteze a syntézy; žák vnáší do situace svým chováním určitý postoj (tezi) a učitel na ni nějak reaguje (antiteze). Výsledkem by pak měla být určitá verbální či neverbální dohoda učitele a žáka (syntéza). Mnohdy však k ní vůbec nedochází díky tomu, že přinejmenším jeden z účastníků se z různých důvodů „zablokuje“ a pak není možné dosáhnout nějakého společného vyústění. Proto je v tomto případě důležitá správná reakce učitele (antiteze), která musí vytvořit takové napětí, jež bude schopné oba posunout dál. Vytvořit v dítěti žádost, která bude schopná překonat i jeho aktuální pozici, tedy ho posunout k syntéze. Takový cíl učitele by měl být možná počátkem změn ve výchově žáka! Správné využití napětí ve prospěch vnitřních pohybů jedince.

Proces

Celá Fenomenologie ducha je popis procesu přeměn a vývoje ducha, který probíhá na všech úrovních existence. Tento proces vzniká oním vy-vstáváním existence z nicoty, tedy jejím rozprostřením do prostoru. Jako když složený ubrus, který je u sebe, rozprostřeme na stůl. Vzniklé konce se samy sobě vzdálí a vznikne tím rozdíl, polarita či rozpor, a ač je to udivující, i on, pokud není upevněn, se snaží dostat k „sobě“ a my ho musíme stále narovnávat. Stejně tak i muž a žena usilují o toto sjednocení, jehož výsledkem a překonáním je jejich dítě.⁵⁸ Tento rozdíl neboli poměr je pak samotným hybatelem, který vyvolává veškerý pohyb, jež je navracením a překonáním původního stavu. Působí tak nejen v obecných dějích (makrokosmu), ale například i v magnetismu, chování či rodině (mikrokosmu).⁵⁹

58 HEGEL, G.W.F.: Fenomenologie ducha. Československá akademie věd Praha 1960. S. 296 : „...Tento poměr nemá proto svou skutečnost v sobě samém, nýbrž v dítěti – v jiném, jehož vznikem je tento poměr, a v němž sám zaniká;...“

59 HEGEL, G.W.F.: Fenomenologie ducha. Československá akademie věd Praha 1960. S. 138 a dále, 296, 316

„...Nerovnost, k níž dochází ve vědomí mezi já a substancí, která je jeho předmětem, jest rozdíl, zápornost v nejobecnějším smyslu. Může být považována za nedostatek obou, jest však ve skutečnosti jejich duší nebo hybatelem;...“⁶⁰

Trochu z jiného, více pedagogického, pohledu pak o tom také píše Hegel o několik stránek dříve:

„Jednotlivec musí i po obsahové stránce projít vzdělávacími stupni obecného ducha, ale jako podobami, které duch již odložil, jako etapami cesty, která je již prorážena a urovnána... Cílem je, aby duch postihl myslí to, co jest vědění. Netrpělivost si žádá nemožné, totiž dosáhnout cíle bez prostředků... Poněvadž substance individua, poněvadž dokonce světový duch byl tak trpěliv, že těmito formami prošel v dlouhém rozpětí času a že vzal na sebe obrovitou práci světových dějin,... a poněvadž nemohl vědomí sobě získati žádnou menší práci, nemůže individuum po věcné stránce pochopit svou podstatu nějakou kratší cestou...“⁶¹

Objevuje se nám tedy tvrzení, že vědy (vědění) je potřeba se zmocnit tím, že ji pojmem do sebe, a že je potřeba projít určité etapy, než se nám to podaří. Zde je okamžik, který nám připomíná existenciální uchopení věci či problému, ale i důraz na nutnost procesu je velmi blízký. Propojení s existencialismem však nekončí a jeho dříve zmiňované vyhranění se proti idealismu vlastně není tak ostré, jak by se mohlo zprvu zdát. Neboť to, co například Hegel naznačuje v rámci svých úvah o duchu na příkladu pána a raba⁶² vyznívá jako počátek existenciální úzkosti a existenciální opozice, rozdíl idealismu a existencialismu se v tomto bodě začíná velmi stírat. Hegelův rab totiž zakouší vědomí smrti a úzkosti z ní – strach. Je otřesen tím, že zakouší všeobecný pohyb rozplývání a díky tomu je blíže pravdě než pán, který je od ní vzdálen právě rabem, který mu slouží jako prostředník mezi skutečností a jím samým. Svoji přirozenou podstatu (rozplývání se) pak překonává tím, že slouží a přeměňuje (zpracovává) věci:

„..., sloužíc, činí toto rozplynutí skutkem; překonává ve službě v každém jednotlivém okamžiku svou přichylnost k přirozenému jsoucnu a odstraňuje je práci.“⁶³

60 HEGEL, G.W.F.: *Fenomenologie ducha*. Československá akademie věd Praha 1960. S. 71

61 HEGEL, G.W.F.: *Fenomenologie ducha*. Československá akademie věd Praha 1960. S. 66-7

62 HEGEL, G.W.F.: *Fenomenologie ducha*. Československá akademie věd Praha 1960. S. 158-161

63 HEGEL, G.W.F.: *Fenomenologie ducha*. Československá akademie věd Praha 1960. S. 160

Touto odbočkou jsme dospěli k propojení obou zde probíraných směrů a vytvořili si tak základ pro pozdější srovnání. Navíc lze modelový vztah pána a raba s určitými výhradami použít i pro vztah učitel – žák, ve kterém je žák bližší své životní situaci a učitel je v pozici toho, komu ji prostřednictvím sebe zprostředkovává, nebo zdali naopak učitel není rabem pro žáka a tedy prostředníkem mezi společenskou realitou. V prvním případě nějakým způsobem žák zprostředkovává učiteli např. svou rodinnou situaci, a nemusí tak učiteli vše říct, učitel pak nevychází z pravdy, ale z toho, co ví od žáka. V druhém případě naopak je učitel ten, kdo se snaží předat společenské hodnoty, a skrze něho tak může dojít k jejich pokřivení. Žák v tomto případě vychází z reality učitele, namísto opravdové společenské reality. Nabízí se nám tedy otázka kdo, co, komu zprostředkovává. Nicméně je čas se vrátit k motivaci samotné.

Řekli jsme si, že motivace, pohyb jenž vzniká podle Hegela rozdílem dvou stavů, se nakonec uzavírá ve společném vyústění, které oba přesahuje. Navíc že tento pohyb je vlastně návrat k „sobě“ do stavu, kdy se obě jedinečnosti přemění ve svůj vlastní přesah. Příčina pohybu vyvěrá z odloučení a vytvoření poměru (vztahu), jehož následkem je tlak, pohyb, síla vedoucí k opětovnému návratu. Jaké tedy mohou být následky objevení tohoto principu pro pedagogickou praxi?

Předně k tomu, aby vznikl nějaký motivační pohyb, je nutná existence nějakého rozdílu, a pokud ho nenalzáme, je nutné ho vytvořit. Znamená to tedy vytvořit určitý spád, který bude nutit k pohybu. Princip skluzavky, rozdílu v převýšení, nám může sloužit jako příklad samotného rozdílu; vertikálního umístění, jež vyvolává pohyb nejen dolů, ale i zamýšleným směrem horizontálním. Směr horizontální, tedy vpřed, je to, co je naším záměrem. Jak tohoto pohybu tedy dosáhnout, když tendence (spád dolů) je jasně dána? Nabízí se tedy vlastně jen dvě možnosti: umístit počátek skluzavky pod nás a nebo nás samotné umístit na počátek skluzavky. Jen tak vznikne pohyb, který nás dokáže posunout dopředu. Chceme-li dospět k cíli musíme tedy začít pracovat ještě před ním, a to buď na schopnostech jedince tak, aby dokázal vylézt na počátek skluzavky sám, anebo na umístění skluzavky tak, aby začínala u nohou dotyčného jedince. Nesmíme se však nechat zmást představou, při které druhá možnost vede k neustálému klesání. Naš cíl je totiž v postupu v před a navíc tím není myšlena míra kvality, ale umístění skluzavky a způsob, správné „podstrčení“ pod každého jedince. Kdy podstrčení představuje způsob podání (např. učiva) zohledňující jedinečnost dítěte. Budu-li zcela konkrétní a mým cílem bude naučit dítě šplhat po laně, tak nejprve musíme zjistit, kde se dítě nalzá, abych věděl, kam onu pomyslnou skluzavku mohu vůbec postavit. Tedy jaký je jeho vztah ke sportu, jaké jsou jeho fyzické a motorické možnosti, v čem je šikovnější a naopak s čím má problémy. Tyto východiska jsou nutným základem pro vytvoření správného spádu, motivace či vnitřního pohybu

dítěte. Cíl také známe a musíme se tedy podívat před něj, čímž zjistíme potřebné kroky, jež vedou k jeho dosažení. Je tedy potřebná síla v rukou, koordinace, uvolnění strachu z výšek a v neposlední řadě vůle překonat fyzikou námahu, která u dětí většinou není nijak silná. Nyní už tedy víme, kam směřujeme, odkud a co je k tomu nutné, poslední otázkou tedy zůstává, jak je možné toho dosáhnout. Jak přemístit onu skluzavku a vytvořit tak nutný spád k tomu, aby v dítěti vznikl pohyb? Tímto „způsobem“ není nic jiného než použití správné metodologie – správného umístění a přizpůsobení skluzavky jedinečnosti dítěte. Jinými slovy, jsou to takové úkoly, které sice přímo nesměřují k našemu cíli, ale mají pomocnou funkci v tom, že žáka k němu posouvají. Necháávají mu zažít dílčí úspěch a motivují ho postupovat dál. Takovým úkolem v našem případě by mohly být soutěže v ručkování posilující ruce, skupinové dosažení určité vzdálenosti tak, aby žáci byli nuceni sami sebe přenášet. Ovšem každého jistě napadne, ne každý má takové dispozice, aby byl schopen šplhat po laně, anebo z různých jiných důvodů to po něm nemůžeme jednoduše chtít. Všeobecný cíl se tedy rozpadá okamžikem, ve kterém přichází do styku s jedinečností a individualitou. Cíl naučit lézt všechny na laně je stejně nesmyslný jako nepokusit se tuto schopnost učit vůbec. Nesmíme ale zaměňovat všeobecný cíl s cílem jedince a uvědomit si ho ve vztahu s jeho konkrétním vývojem. Naším záměrem totiž není cíl samotný; ten nám pouze vytyčuje směr a navíc je již předobsažen v minulosti každého. O co bychom se však měli snažit je vytváření napětí vedoucí ke změnám, vnitřním pohybům a motivaci. Reagovat správně na postoje žáka tak, aby reakce vytvářely spád naším zamýšleným směrem. Není možné naučit všechny šplhat po laně, ale je možné motivovat je, aby se tomuto cíli začali přibližovat. Je to vlastně to jediné, čím můžeme opravdu přispět k rozvoji jedince - probouzet v něm vlastní síly a motivaci. Z tohoto pohledu je samozřejmě mnohem snazší pod hrozbou určitých sankcí donutit žáka k dosahování cíle a míru jeho dosažení ohodnotit. Kdo v dnešní době má chuť a čas zabývat se každým individuálně? Je to vůbec možné? Odpovědi závisí na tom, co pedagog považuje za nutné předávat.

4.3 Motivační aspekty idealismu

Idealismus pracuje s vlivy, které určují chování jedince spíše z vnějšího pohledu. Z tohoto důvodu je možné je vnímat jako aspekty vnější motivace, která ovlivňuje a tedy i motivuje k činnosti. Jedinec se tedy stává do určité míry loutkou, jejíž pohyby jsou, nebo by měly být, určovány z vnějšku něčím jiným. Kde u Platóna nalézáme nutnost obracet se k idejím, tam u Hegela dochází k samovolným pohybům na základě rozdílu dvou působících stran. Individuum má jen nepatrnou možnost k jejich ovlivnění a je tak spíše vláčeno než vlastní vůlí směřováno. V tomto smyslu existují dvě základní síly, které nás buď někam táhnou, nebo nás

někam tlačí. Jedná se tedy o vnější síly, které se sice později mohou zvnitřnit, ale jejich počátek je situován mimo nás. Jejich vliv je v některých případech důležitější než vliv vnitřních motivačních aspektů, právě z toho důvodu, že dochází k jejich zvnitřnění umožňující urychlit vnitřní pohyby jedince.

Ideál (transcendence)

Stanovení určitého cíle, ke kterému konání směřuje, je základním rysem idealismu. Z vědomí či představy možnosti dosáhnout konečného bodu pramení jistota a směr činnosti. Ve své podstatě nezáleží na tom, jak moc je reálná, ale musí působit jistotou smyslu, který odůvodňuje dané konání. Jeho umístění mimo skutečnost nutí k přesahování (transcendenci), jež je hlavním motivačním faktorem působícím na člověka. Čím více je tento cíl uchopitelný nebo odůvodněný, tím více skrývá potenciálu pro motivaci, a je ho možné využít. Je tedy důležitá jeho vzdálenost od uskutečnění, ta se pak spolupodílí na velikosti výsledné motivace. Navíc s věkem je možné tuto vzdálenost zvětšovat a naopak mladší děti potřebují být v dosahu cílů jim uložených a občas se jich i přímo dotýkat a dosáhnout jich. Občasná dosažitelnost má také pozitivní dopad na samotnou motivaci. Těmito cíli by v RVP mohly být právě výstupní kompetence určující konečné stadium směřování výchovy. Je tomu však tak? Představíme-li si Platónovy ideály či Hegelova absolutního ducha shledáváme, že jsou to mnohem komplexnější pojmy než pouhé výčty vlastností či schopností! Jejich přesah nad pouhou sumu, toho jaký by kdo měl být a co ovládat, je evidentní, a tak nezbyvá než si je rozebrat více. Předně se liší důrazem na hloubku místo šířky (množství) vlastností a schopností; hloubka pojmů jako je „idea Dobra“ nebo „Duch o sobě a pro sebe“ v sobě obsahuje naznačené směřování k pravdě a poznání, tedy rozhodně ne snadno definovatelné cíle, které si je možno lehce odškrtnout v zápisníku. Je to spíše způsob jednání, než jednání samo. Nechceme, aby žák nějak jednal, ale aby jednal nějak? Možná jen slovní hříčka, ale ač je toto sousloví stejné, tak význam je zcela odlišný. V prvním případě nás zajímá způsob, jakým to dělá, a v druhém klademe důraz na to, že něco dělá a ještě určitým způsobem. Tento „jemný“ rozdíl je pak stěžním aspektem, ve kterém se ideje setkává s konkrétnem a individualitou. Ideje nelze chápat čistě jako cíle, jejichž dosažení je naprosto nutné, ale musíme brát na zřetel procesy a pohyby, které dláždí cestu směrem, kam ukazují. Jsou to spíše hvězdy ukazující nám směr a naši polohu než konce našeho putování. Tímto způsobem je také nutné k nim přistupovat.

Takto chápaný pedagogický cíl pak vystupuje hlavně jako ukazatel směru, kterým by měl

žák jít, ale už není pedantským nucením k jeho dosažení. Naším záměrem není, aby nás svěřenec prokázal určitou schopnost či dosažení cíle, ale abychom ho nadchli pro danou věc a on se pak z vlastní vůle sám vydal po cestě k jeho naplnění. Hodnocení a kompetence jsou jen nutným výstupním kritériem pro udělení potvrzení o nabytých vlastnostech a schopnostech, je však na žákovi, jestli to akceptuje. My bychom se ale měli zaměřit na to, aby získání těchto potvrzení nebylo primárním motivačním faktorem, ale byl jím zájem o konkrétní problém.

Dualita, rovnováha a poměr

Existence idejí sama o sobě obsahuje akceptování duality (opozit). Stavíme tak vedle sebe dva odlišné a protikladné stavy. Ideální, nacházející se mimo nás, který nám tudíž není vlastní, a (ne)ideální – stav, ve kterém se nacházíme a aktuálně ho prožíváme. To samo o sobě je původcem napětí, jehož princip je pro nás stěžejní jakožto silný motivační faktor. Pomineme-li otázky oprávněnosti, správnosti a původu vzniku obou stavů, jejichž rozbor není účelem této práce, zůstává nám otázka jejich vztahu, jež je důležitá i z hlediska pedagogiky. Jak Platón tak i Hegel vnímají důležitost jejich vzájemného vztahu a poměru. On je právě zprostředkovatelem a motivačním faktorem veškerých pohybů. Duše, duch a ideál stojící mimo nás nabádá k jeho dosažení a je znamením směru, naopak tělo a individualita jsou východiskem, ze kterého se k ideálu obracíme. Platón pak shledává důležitou jejich rovnováhu a harmonii, kterou představuje vzájemné působení múzického a gymnastického umění a vrcholí v dialektickém myšlení, tedy společném pronikání k idejím. Hegel tuto dualitu pak chápe spíše z hlediska procesu, jako určitý stav vývoje směřující k překonání. Obě části se rozpouštějí v novou, vyšší a lepší kvalitu, která je výsledkem jejich spojení:

„Čisté pochopení jako osoba, která chápe sebe samu, vede proces vzdělávání k jeho dovršení; nechápe nic než osobu a všechno chápe jako osobu, tj. pochopuje všechno, vyhladí veškerou předmětnost a mění všechno bytí o sobě v bytí pro sebe.“⁶⁴

Vztah či poměr se tedy ztrácí tím, že je pojmut do jedince a stává se tak jeho součástí, čímž je vytvořena nová a jednotná kvalita, které stírá prvotní rozdíly. Máme tedy Platónovo současné působení dvou vlivů - múzického a gymnastického a Hegelovo „přetavení“ v něco nového. První se chová jako určitý druh spoluutváření, kdežto druhý je možné chápat jako naprosto nový stav. Podstatná je tedy přítomnost obou vlivů, která umožňuje dosáhnout ideálu či

⁶⁴ HEGEL, G.W.F.: *Fenomenologie ducha*. Československá akademie věd Praha 1960. S. 316 – 317.

jej obsáhnout!

Rozdíl tedy není možné chápat jako něco negativního co je potřeba překonat, ale jako základní podstatu pro společnou práci. Neznalost žáka a naše znalost se musí spojit místo toho, aby se navzájem rušily. Rozdělení může panovat na úrovni žák – učitel, ale také jako vnitřní stav pochopení – nepochopení a pravděpodobně v každé úrovni lze tuto dualitu vysledovat. Nelze někomu vyčítat, že něco neví, nelze toto odlišení ideálního a (ne)ideálního vnímat jako nějakou negativitu, kterou je třeba potlačit. Naopak, je to nutné východisko, které v sobě obsahuje velký motivační potenciál! Obojí je nutné a jejich přítomnost je dokonce vyžadována, jelikož jen tak mohou vytvořit napětí schopné pohnout vnitřními strukturami individua.

Počátek, duch a zpětný pohyb (proces)

Jak jsme si všimli, Platón o počátku hovoří ze dvou pohledů: z hlediska vývoje, kdy mládí považuje za nejideálnější období ve kterém je možno dělat změny, a z hlediska směřování k pravdě, kdy vše směřuje k poznání ideje Dobra. Pro Hegela je to Absolutní duch, ze kterého se vynořují protiklady, které se následně propojují a opět navrací zpět. Pohled zohledňující proces a pohyby jako takové navíc klade velký důraz na provázanost minulých pohybů s přítomnými, které z nich vycházejí. To, co se jeví jako neměnný základ, je pak výsledkem předchozích procesů a nelze to vnímat jako „absolutní“ danost! Prvotní stav lze tedy chápat jako násilné nebo umělé zastavení procesu, které je vytržením z kontextu, ale umožňuje nám ho tak ovládat. Je však nutné brát v úvahu situace, ze kterých vychází, a vracet se zpět tak, abychom ho obsáhli v co nejkompexnější podobě a neztratili návaznosti. Tento „zpětný pohyb“ je důležitým návratem, jenž nám umožňuje nutný nadhled a který zaznívá u Hegela a mění vše, co je jednotlivé a individuální „o sobě“, v samostatný celek „pro sebe“ (viz ukázka výše). Jednotlivost působí jako roztržitost bez provázanosti a samostatnost lze chápat jako vzájemné a hluboké propojení dílčích jednotlivostí. Rozdíl je tedy v integritě a provázanosti jednotlivostí, ve stupni a složitosti (hloubce), kterou spolu souvisí. Např. jako buňky, které se organizují do orgánů a ty jsou následně organizovány do vyššího celku - těla. Zpětný pohyb - opětovné zapojení do vyšší struktury je pak vlastním vývojem.

Motivace tedy vychází nejen ze vzniklého rozdílu, ale i z navracení do sebe sama. Je tedy potřeba nejprve něco ze sebe vytvořit (vydělit), vzniknuvší rozdíl vytvoří sílu, která bude schopna námi pohnout a následně to nové navrátit do sebe. Čím větší je pak ono „vydělené“, tím vzniká i větší síla nutná k rozpohybování. Přeneseno do lidských měřítek: „kolik energie člověk

vynaloží na určitou věc, tolik se mu jí vrátí.“ Nelze to brát samozřejmě doslovně, ale hlavní princip to osvětluje správně.

Už samotný vzdělávací proces je založen na dualitě ideál – (ne)ideál, a proto je přínosné se věnovat tomuto vztahu, který je zde nastíněn z pohledu idealismu. Pohledu, který je do značné míry i tvůrcem tohoto rozdělení. Z tohoto důvodu je třeba ho vysvětlit a popsat. Tím, že ho hlavní část pedagogiky přijala, musí se o vysvětlení snažit také a není možné se mu vyhýbat.

V. Závěr

Dva filosofické směry, jejichž myšlení je zde naznačeno, se vyznačují do značné míry odlišným pohledem na svět, lze však vysledovat místa, na kterých se setkávají a dokonce i doplňují. Pokusili jsme se k nim proniknout co nejbliže, ale je jasné, že tento pohled je velmi zúžený, jelikož vychází z nepříliš velkého množství pramenů, proto ho budeme vnímat spíše jako naznačení směru, kterým se oba proudy vydávají, a toho jaké problémy řeší. Při jejich rozboru bylo nutné vycházet z nastavených filosofických tezí, které mnohdy není možné striktně vložit do pedagogického prostředí, a motivační faktory, které obsahují jsou zdánlivě nezdánlivě velmi vzdálené samotné učitelské praxi. Hlavním cílem bylo objevení těchto motivačních faktorů a jejich následné aplikování na pedagogiku, což vždy nebylo plně možné. To ovšem neubírá na možnosti jejich využití a i když některé jsou již známé, zobrazují se zde tyto motivační faktory ve jiných souvislostech než tomu bylo doposud. Při bližším zkoumání se ukazuje, že hranice obou směrů se mnohdy velmi stírají a rozlišení mezi vnitřní a vnější motivací, kterou zastupují, je pak také poněkud relativní. Pokusím se však shrnout jaké motivační faktory a jejich vztahy z našeho rozboru vyplývají.

Vztah počátku a úzkosti, tedy jakým způsobem prožívá jedinec prvotní setkání s „novým“, záleží nejen na jeho charakteru, ale i na prostředí, ve kterém je uskutečněno. Existencialisté upozorňují, že je často doprovázen strachem či úzkostí, která ovlivňuje chování. Nových situací a prvotních setkání je ve škole nespočet, a měly by proto být uchopeny a začleněny do výchovného procesu. Navíc tato „prvotní situace“, se kterou se nejen žák setkává, má velký vliv na budoucí motivaci a v ní lze také nejsnáze dosáhnout změn a vnitřních pohybů. V souvislosti s Hegelovou dějinností je nutné upozornit, že počátek a úzkost jsou „pouze“ výsledkem minulých dějů, a není tedy správné je vnímat jako naprosto uzavřené. Jsou součástí procesu a mají možnost dalšího vývoje, což vyžaduje pozitivní víru ve schopnosti vývoje, který je pro pedagogy také jistě motivující.

Vztah rovnováhy a činu upozorňuje na důležitost konání a procesu, a je obsažen v obou filosofických směrech. V existencialismu jednání získává naprosto nezastupitelnou roli, vidí v něm hlavní možnost jak nesmyslnost obrátit ve smysl. Pro idealismus, který proces vnímá v širším kontextu, představuje také stěžejní prvek a stává se nutným podkladem pro veškeré dění. Vyváženost a správný poměr (vztah) pak vyjadřuje vlastnost, která umožňuje jeho vývoj. Nelze tedy působit na jednu složku, tělo či duši, a není možné využívat jen vnější či vnitřní motivací! Důležité je působení a vzájemné ovlivňování obou typů motivací, které se navzájem doplňují. Pasivita a neaktivita v hodinách přispívá ke stagnaci výkonu, a proto je nutné aktivní

zapojení žáků do procesu výchovy. Je potřeba uchopit problém, tedy vykonat určitou činnost, kterou jedinec (žák i učitel) musí vykonat sám tak, aby si k ní vytvořil určitý vztah a tedy poměr.

Vztah ideálu a svobody se projevuje v nejširším smyslu a cíl (ideál) se stává okamžik, ve kterém jedinec přesahuje sám sebe, a získává tak svobodu. Oba myšlenkové proudy shledávají v přesahu a jeho naplnění hodnotu, která umožňuje naplnění či dosažení konečného uspokojení. Zvláštním způsobem se tak existencialismus a idealismus setkávají při TVOŘENÍ. Tento ideál a vrchol svobody jedince, ve kterém se stává individuum tvůrcem něčeho nového, co ho nakonec přesahuje a zároveň tak ospravedlňuje jeho existenci, zaznívá v podtextu obou myšlenkových proudů. Čin tvořící novou kvalitu se ztotožňuje s propojením dvou elementů jehož vznikem je opět stvoření nové kvality. Práce pedagoga a žáka tedy ústí do tvoření, kdy se oba nutně stávají demiurgem, stvořitelem a tvořícím počátkem něčeho nového. Pojem demiurg, který pro nás znovunalézá Hegel, vychází z významu starořeckého řemeslníka, je tak vlastně významem tvořivé činnosti, která se stává počátkem svobody. Tento neustálý seberozvoj a také i sebepoznání je procesem a samostatnou hodnotou hodnou dosažení. Tvorba jakožto vlastní přesahování je cestou k osvobození a naplnění.

Nastíněné porovnání má záměrně akcentovat určitý netradiční pohled, který nás může upozornit na motivační vazby, které existencialismus a idealismus nabízejí. Jejich stručně nastíněné propojení nás však utvrzuje v tom, že důležitý je vliv obou směrů na pedagogiku a nelze ho jednoduše oddělit. Je proto důležité hlouběji zkoumat jejich vzájemné propojení, rovnováhu a tuto harmonii vnímat jako navzájem se doplňující faktory, které mají své specifické místo nejen v motivaci, ale v celém procesu vzdělávání vrcholící v postupném seberozvoji všech jeho účastníků.

Literatura:

- BEIERWALTES, W.: *Platonismus a idealismus*. Praha, Oikoymenh 1996.
- CIPRO, M.: *Galerie světových pedagogů. První svazek: od starověku k osvícenství*. Praha, nákladem vlastním 2002.
- CIPRO, M.: *Galerie světových pedagogů. Druhý svazek: devatenácté století*. Praha, nákladem vlastním 2002.
- CIPRO, M.: *Němeční pedagogové*. Praha, nákladem vlastním 2003.
- CIPRO, M.: *Průvodce dějinami výchovy*. Praha, Panorama 1984.
- FINK, Eugen.: *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992.
- GENDLIN, E.T.: *Focusing. Tělesné prožívání jako terapeutický zdroj*. Praha, Portál 2003.
- HAGER, F.: *Platón a platonismus v dějinách výchovy*. Praha, Karlova univerzita 1994.
- HEGEL, G. W. F.: *Fenomenologie ducha*. Praha, Československá akademie věd 1960.
- HEGEL, G. W. F.: *Malá logika*. Praha, Svoboda 1992.
- HEIDEGGER, M.: *Konec filosofie a úkol myšlení*. Praha, Oikoymenh 2006.
- KIERKEGAARD, S.: *Bázeň a chvění – Nemoc k smrti*. Praha, Svoboda 1993.
- JASPERS, K.: *Úvod do filosofie – dvanáct rozhlasových přednášek*. Praha, Oikoymenh 1996.
- MADSEN, K. B.: *Teorie motivace. Srovnávací studie moderních teorií motivace*. Praha, Academia 1972.
- MADSEN, K. B.: *Moderní teorie motivace*. Praha, Academia 1979.
- NAKONEČNÝ, M.: *Motivace lidského chování*. Praha, Academia 1996.
- NIETZSCHE, F.: *Tak pravil Zarathustra*. Praha, Odeon 1968.
- PLATÓN : *Ústava*. Praha, Oikoymenh 2001.
- PLATÓN : *Dialogy o kráse*. Praha, Odeon 1979.
- SARTRE, J. P.: *Nevolnost*. Praha, Československý spisovatel 1967.
- STÖRIG, H. J.: *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří, Karmelitánské nakladatelství s.r.o. 2000.
- uspořádal McGreal, I. P.: *Velké postavy západního myšlení. Slovník myslitelů*. Praha, Prostor 1999.
- ŠESTOV, L.: *Kierkegaard a existenciální filosofie*. Praha, Oikoymenh 1997.
- ZELENÝ, J.: *Úvod do filosofie*. Praha, Svoboda 1969.