

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE

KATEDRA OBČANSKÉ VÝCHOVY A FILOSOFIE

**ROLE FILOSOFIE JAKO ZPROSTŘEDKOVÁNÍ
INTERDISCIPLINÁRNÍ PROBLEMATIKY HUMANITNÍHO
VZDĚLÁNÍ**

VYPRACOVALA: PhDr. JANA ŠTURZOVÁ

ŠKOLITEL: Prof. PhDr. JAROSLAVA PEŠKOVÁ, CSc.

V PRAZE 2006

Prohlašuji, že jsem svou disertaci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu, kterou jsem použila.

V Praze dne *28.5.2006*

Jana Šturbová
.....
vlastnoruční podpis

Své poděkování za pomoc během vypracování mé disertace ze srdce věnuji nedávno zemřelé Prof. PhDr. Jaroslavě Peškové, CSc., která mi byla více než školitelem, a Doc. PhDr. Anně Hogenové, CSc.

Obsah

Úvod	2
I. Kompetence jako vyjádření dokonalosti ve výchovném uzpůsobení	7
II. Komunikace ve vzdělávání	22
1. Komunikace jako filosofický problém	22
2. Komunikace jako dovednost	26
3. Řeč a komunikace	38
4. Komunikace jako vztah	43
5. Komunikace a výchova	47
6. Komunikace a odpovědnost	50
III, Humanitní vědy a filosofie	52
1. Role filosofie výchovy jako půda porozumění humanitních věd	52
2. Filosofie a pedagogika	55
3. Filosofie a didaktika	66
4. Filosofie a psychologie	73
Závěr	79
Resumé v angličtině	82
Příloha - Doktorandské přípravy na zkoušku z filosofie	85
Seznam literatury	102

Úvod

Rozhodující vliv filosofie na metodologickou výstavbu jednotlivých věd byl filosofii přiznáván od počátků vědy, jak byla utvářena již v antice. Hledání univerzální metody poznání jako metodologického základu moderní vědy probíhá v 17. století rovněž na půdě filosofie. Rozdělení celku světa, dosud chápaného ve své jednotě, na subjektivitu vědomí a předmětně uchopovanou skutečnost přineslo nejen ontologické rozloučení vědomí já a zbytku světa, odcizení se já světu, ale i odcizení nově se utvářejících společenských věd reflexi místa člověka v celku světa. Místo toho se společenské vědy soustředily na způsoby konstituce společenskovedních předmětů ve vědomí jako přístupů jejich objektivního poznávání.

Na neschopnost moderní vědy uchopit svět vcelku a tím i problematiku místa člověka ve světě, neschopnost danou metodologickým založením této vědy, upozornil již Edmund Husserl. Pojetí novodobé racionality jako základu pravdivého uchopení skutečnosti naprosto vylučuje z tohoto procesu vnitřní zkušenost. Právě analýza vnitřní zkušenosti vědomí, jejích časových struktur, vede E. Husserla k založení fenomenologické metody jako způsobu uchopení skutečnosti a výkladu přirozeného světa jako základu naší zkušenosti. To ho vede k pojetí světa jako horizontu horizontů

neoddělitelného od transcendentální subjektivity, jež konstituuje smysl a skutečnost bytí.

Význam přirozenosti, rozdílnost mezi přirozeným a teoretickým postojem, vznik teoretického postoje jsou u Husserla základními tématy jeho fenomenologie. Pro Husserlovu transcendentální filosofii se veškerá vědecká objektivita i předvědecká objektivita přirozeného světa našeho života stává problémem, který „nelze zkoumat na naivně-objektivní půdě a metodou objektivních věd“. Je nutné se vrátit na půdu předteoretického přirozeného světa a sledovat jeho nárok na vědeckost nového druhu, která „jako nejvyšší zdůvodňovatelka je svou hodnotou výš, nikoli níž“. (Patočka, 1990) Při vědeckém zpřístupňování předvědeckého přirozeného světa, světa prvotních evidencí, je důležité ukázat tyto prvotní evidence v jejich nové a vyšší platnosti při zdůvodňování poznání. Tím se prokáže, že každá objektivně logická evidence je co do svého zdůvodnění založená ve výkonném životě.

V kritice předmětnosti moderní vědy a jejího nedostatečného, necelistvého pohledu na skutečnost pokračuje Martin Heidegger zvláště ve svém pojetí pravdy jako procesu postupného odkývání a zakrývání věcnosti věci a úloze řeči a jazyka na utváření vědomí.

Vědecké teorie a vědecké předvídání sice nahrazují filosofii, ale nejde o postižení samotného jsoucna, nýbrž o to, co je relativní. Věda už nepostihuje skutečnost, ale stává se „technikou ovládnutí a předvídání fakt“. Věda, která nahrazuje místo filosofie ve smyslu jejího universálního nároku, se stává technikou, „jistou lidskou schopností manipulovat fakta“. (Patočka, 1990)

Význam filosofie pro jednotlivé humanitní vědy jako jednotlivé dílčí vědy se ukazuje všude tam, kde jde o problém smyslu jejich zkoumání.

Vědeckým tématem humanitních věd je člověk ve své činnosti i nečinnosti, chápaný ve své pospolitosti a v korelaci s výtvary svých výkonů. Jejich vědeckým tématem je „krátce celý člověk v jednotě svého života, osobního života jako "já", jako "my" v aktivitě i pasivitě..." Jsou to vědy o světě „jako životním prostředí osob, nebo o okolním světě, jak se osobám jeví, a pro ně platí..." (Husserl, 1972)

Ukazuje se, že to, co zakládá jejich obecnou platnost, jejich obecnost, nemůže být objektivita, založená na matematizaci, na „idealizaci“ , na níž je vybudovaná exaktní přírodověda. Takto chápaná vědecká, objektivní pravda se omezuje na zjištění fakticity věcí, světa, aniž by se zabývala jejich významem ve smyslu lidské existence. Naopak otázky po smyslu existence byly jako otázky související se subjektivitou zcela vyloučené jako neoprávněné z oblasti objektivní pravdy založené na matematizaci. K tomu došlo přesto, že něco takového jako věda mohlo vzniknout právě z výkonů subjektivity. Tak byly z oblasti teoretického zkoumání vykázány otázky po rozumnosti či nerozumnosti chování člověka ve vztahu k sobě, lidem i mimolidskému okolí vůbec, otázky po smyslu svobodného rozhodování se člověka o tom, jak rozumově utvářet sebe i své životní prostředí. Takto pojatá přísná vědeckost si vyžádala, „aby badatel pečlivě vyloučil veškerá hodnotící hlediska a

všechny otázky rozumu a nerozumu tematizovaného lidství a jeho kulturních výtvorů". (Patočka, 1972)

Nově založená obecnost vědy, a tedy i humanitních věd, předpokládá návrat do světa prvotní zkušenosti. Pouze na základě reflexe prvotních zkušeností přirozeného světa lze pojímat kompetenci humanitní vědy rozumět situaci „zde“ a „nyní“ daného odborného problému. Tato kompetence není něčím definitivně daným a takto určeným. Spíše jde o způsobilost být v určitém „způsobu“ odkrývání pravdy pochopené jako ALÉTHEIA. Určitost tohoto způsobu je daná „odborností“ dané humanitní vědy, je daná „od oboru“, pohledem dané humanitní vědy na člověka a jeho místo ve světě, jejím konkrétním porozuměním tématu, co je člověk ve svém určení a možnostech jako bytost vstupující do různých vztahů – k sobě, k druhým, ke světu.

Zde získává pojem kompetence širší význam jako označení významu určitého způsobu, jako předpoklad variability přístupů k odkrytosti, kterou je pravda vědění jako ALÉTHEIA.

Proto je tématu kompetence věnovaná hned první kapitola této práce. Protože význam slova kompetence je dán vztahově a jedním ze základních vztahů je komunikace jako setkávání se u „společné věci“, je otázkám komunikace věnována následující část práce. Význam pojmů kompetence a komunikace se všemi významy, které s sebou nesou, je obzvláště důležité pochopit v současném „režimu“ vzdělávání, který je vytvářen často nesouběžnými (někdy i protichůdnými) tendencemi v oblasti politiky, administrativy jako

organizačně-správně dané skutečnosti (často samostatně apoliticky fungující), vzdělávání a kultury vůbec.

Vlastnímu tématu – jakou úlohu hraje filosofie pro humanitní vědy – je věnovaná poslední, závěrečná část práce. Porozumění svým předpokladům a možnostem, které dává filosofie pojatá jako filosofie výchovy, humanitním vědám, jim umožňuje vybudovat neobjektivisticky založenou novou obecnost, která nově založí i jejich kompetenci.

Na závěr je připojena příloha podávající přehled témat písemných prací doktorandů nefilosofických doktorských oborů na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze v letech 1995-1998 zpracovaných jako příprava pro složení předepsané zkoušky z filosofie. Na jejich přípravě se autorka této práce spolupodílela jako asistent s prof. Jaroslavou Peškovou. O víceleté zkušenosti z této práce se opírá i tento text.

I. Kompetence jako vyjádření dokonalosti ve výchovném uzpůsobení

Výraz kompetence je v poslední době často frekventovaný zejména ve vládních dokumentech a dokumentech Evropské unie. Užívá se jako významný a určující pojem při vymezení profilu absolventa vysokoškolských i středoškolských studijních oborů. Stává se klíčovým pro definování pracovních pozic a v tomto smyslu je užíván zaměstnavateli. Pro odlišení těch nejvýznamnějších kompetencí se užívá dokonce pojem „klíčové kompetence“. V odborném tisku zvláště z oblasti sociologie se tento výraz užívá pokud možno ve své původní anglické verzi jako „key skills“, to se týká případů, kdy autoři buď chtějí významově určit, že se jedná o vymezení kompetencí, jak je podává současné anglo-americké pojetí, nebo se pouze jedná o módní způsob vyjadřování.

Co vlastně znamená slovo „kompetence“. Nejedná se o české slovo. Ještě v roce 1966 jej vymezuje Slovník cizích slov jako „obor působnosti nebo činnosti, příslušnost po odborné nebo věcné stránce, funkční nebo služební pravomoc“. (Slovník cizích slov 1966) Až do konce dvacátého století byl výraz kompetence užíván ponejvíce ve smyslu právně vymezené možnosti něco vykonat, tedy odpovídal více méně vymezení pojmu jako „služební pravomoc“, jak uvádí citovaný Slovník cizích slov. Člověk byl či nebyl kompetentní k určitému výkonu, sdělení, zásahu. To znamená, měl k tomu určité

a konkrétně vymezené oprávnění a někdy i povinnost (viz výraz: „překračuje svou kompetenci“, „příliš dbá na svou kompetenci“).

V současnosti se chápe pojem kompetence jinak. Z vymezení pojmu, jak je podává výše citovaný Slovník cizích slov z roku 1966, jde o vymezení pojmu vymezeného jako „funkční pravomoc“. Jde o to, *jak* je člověk mocný, aby mohl splnit *určitou* funkci, jaké má možnosti plnit určitou funkci. V tomto smyslu jde o možnost jeho instrumentálního využití, nikoli o jeho možnosti naplňovat myšlenku lidství, uvědomovat si význam seberozvoje – rozvoje osobnosti jako něčeho, co samo o sobě a samo pro člověka jako takového je nanejvýš významné.

Pojem „klíčové kompetence“ se objevuje jako významný nárok v oblasti základního školství ve stěžejním dokumentu určujícím základním vzdělávání v ČR od školního roku 2007-2008. Jedná se o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání z 1.9.2005. Klíčovými kompetencím je věnovaná 4. kapitola v části C tohoto dokumentu. Klíčové kompetence zde „...představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (Rámcový vzdělávací program, 2005)

Rámcový vzdělávací program dále uvádí, že smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí

na úrovni, která je pro ně dosažitelná, že osvojování klíčových kompetencí se postupně se dotváří v dalším průběhu života, přičemž úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale jde o základ pro vstup do života a do pracovního procesu.

V etapě základního vzdělávání jsou podle citovaného dokumentu za klíčové považovány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. (Rámcový vzdělávací program, 2005)

Vycházíme-li z definice pojmu kompetence, jak ji podává Rámcový vzdělávací program, pak jde o *souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění*. Jde o viditelně jiné pojetí pojmu, než jaké uvádí výše citovaný Slovník cizích slov z roku 1966. Nicméně konkrétní vymezení jednotlivých kompetencí - komunikativních, sociálních a personálních, občanských, pracovních, kompetencí k učení a řešení problémů - vymezuje tyto konkrétní kompetence instrumentálně jako „funkční pravomoc“ (Slovník cizích slov, 1966).

Tyto konkrétní kompetence, které Rámcový vzdělávací program dělí na šestero kompetencí, lze rozlišit v podstatě na čtyři skupiny: na kompetence, které jsou dané rozvojem osobnosti, dále kompetence pro vlastní učení, kompetence uplatnitelné v oblasti mezilidských vztahů a v občanském životě.

Co se týká jeho vlastního osobního rozvoje bude žák schopen si vytvářet „pozitivní představu o sobě samém, která bude podporovat jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj“, bude schopen ovládat a řídit „svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty“. Má být schopný výstižně formulovat své myšlenky a názory, účinně se zapojovat do diskuse, obhajovat svůj názor a vhodně argumentovat na připomínky druhých. Má si uvědomovat zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů.

Na konci základního vzdělávání má žák být schopen nejen si plánovat a organizovat vlastní učení, ale i si sám vybrat optimální metodu a strategii učení, chápat získané poznatky z různých vzdělávacích oblastí v jejich propojenosti a v tomto smyslu je využívat nejen pro vlastní učení ale i v praktickém životě. Má poznat a tedy snad i chápat smysl a cíl učení. Má být schopen využívat znalosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech pro vlastní rozvoj a rozhodovat se o svém dalším vzdělávání a profesním zaměření.

V oblasti mezilidských vztahů, jejichž charakter je podmíněný vlastním osobním rozvojem (tedy oblasti označené Rámcovým vzdělávacím programem jako sociální a personální oblast), má být žák na konci základního vzdělávání schopen na základě vztahu ohleduplnosti a úcty efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, vědomě přispívat k pěstování vzájemných dobrých vztahů v pracovním týmu tím, že bude oceňovat a respektovat zkušenosti a hlediska druhých lidí. Žák má být schopen rozpoznat a

pochopit problémové situace ve škole i mimo ni, přemýšlet o jejich příčinách a promyslet způsob jejich řešení.

V oblasti občanských vztahů má žák na konci základního vzdělávání respektovat a vážit si přesvědčení druhých lidí. Má chápat základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy a být si vědom svých práv a povinností jako občan. V souladu se svou občanskou povinností má poskytovat v případě potřeby a podle svých možností pomoc druhým. Má respektovat a chránit naše tradice a kulturní i historické dědictví, osvědčovat svůj smysl pro kulturu a tvořivost.

Ponecháme stranou do jaké míry jsou diskutabilní nároky kladené na žáka na konci základního vzdělávání, tedy v období jeho patnácti let věku, období jeho neukončeného psychofyzického a osobnostního vývoje. Můžeme předpokládat, že sami autoři citovaného dokumentu mínily tyto nároky jako celoživotně chápané cíle. To nasvědčuje dikce některých částí tohoto dokumentu. Na způsobu vyjádření dokumentu, na tom, že se v samotném textu neobjevuje reflexe odlišení samotné „funkční pravomoci“ – kompetence jako možnosti – a toho, co ji zakládá a „umožňuje“, totiž to, co člověka osobnostně vybavuje a disponuje ho „fungovat“ v dané situaci. Tímto základem, umožňujícím tu kterou „funkční pravomoc“, je samotné porozumění situaci, kde má člověk „fungovat“ za účelem konkrétní „služby“. Bez tohoto porozumění „nefunguje“ ani služebnost výkonu, člověk není vpravdě funkčně pravomocen, lze maximálně konstatovat, že je funkčně špatně-mocen či že je *základně* ne-kompetentní.

I samotné členění kompetencí a jejich řazení ukazuje na to, že se nepočítá s rozlišením samotného porozumění dané situaci, v níž má člověk fungovat, a porozumění účelu tohoto fungování od vlastní schopnosti fungovat. Tuto nejasnost v členění si uvědomují samotní autoři, když v textu dokumentu konstatují, že se jednotlivé kompetence překrývají a v některých skupinách kompetencí se i znovu opakují. Jenže tato nejasnost vyplývá z hlubší nejasnosti, z neuchopení významu porozumění situace, v níž se děje ta která konkrétní služební funkčnost, a neuchopení *smyslu* této funkčnosti.

To, co umožňuje náš služební výkon, naši tu kterou kompetenci, je způsob našeho sebeuchopení, jak chápeme sebe a jak je nám *osvětlen* svět. Toto osvětlení světa nám dává i pochopení smyslu a účelu naší funkčnosti ve smyslu naší služebnosti.

Z neuchopení tohoto rozlišení vyplývají výše citované nejasnosti při určení a vymezení toho, co jsou kompetence v dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní školství. Proto je možné na jednom místě tohoto dokumentu uvádět, že kompetence je vlastně to, co kompetenci umožňuje, totiž stav sebeuvědomění, který nastoluje možnost nějakých postojů a hodnot a jehož jsou tyto postoje a hodnoty součástí¹, a na jiném místě lze uvádět, že kompetence jsou vlastně naučené dovednosti prováděné za účelem dosažení konkrétního cíle v oblasti výkonu (schopnost a dovednost získávat a vyhodnocovat informace, týmově spolupracovat,

¹ „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ In: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami platnými od 1.9.2005). VÚP: Praha 2005. Str. 35.

dosahovat dobrých pracovních výsledků, plnit občanské deklarované povinnosti).

Že si s rozlišením toho, co je kompetence, a co ji umožňuje na úrovni samotného vědomí, nevěděli autoři citovaného dokumentu rady od samotného počátku jeho vytváření, je patrné z jednání semináře „Ke koncepci výuky dějepisu a občanské výchovy na základní a střední škole“, zorganizovaného MŠMT v Telči ve dnech 11. - 12. dubna 2002. Ve svém příspěvku Dagmar Hudcová, tehdy zaměstnaná ve Výzkumném ústavu pedagogickém, který byl MŠMT pověřen zpracováním Rámcového vzdělávacího programu, uvádí: „Hlavní důraz je kladen na klíčové kompetence, tj. cílové požadavky definované pro žáka na konci každé etapy vzdělávání. Klíčové kompetence jsou v literatuře různě definovány. V tomto kontextu je chápeme jako soubor osvojených vědomostí, dovedností, postojů, hodnot. V centru pozornosti tedy neleží poznatkový základ. Obecné cíle, kompetence a obsah vzdělávání jsou vzájemně provázané. Obecné cíle reprezentují hodnotový systém a potřeby společnosti. Z nich se odvozují, ale také k nim směřují, klíčové kompetence jako výsledné struktury vytvořené prostřednictvím implementace obsahu vzdělávání.“ (Hudcová, 2002)

Slovo kompetence je latinského původu. *Competere* bývá nejčastěji překládáno jako být mocen, být schopen něčeho, hodit se, stačit něčemu. Jeho další a zřejmě původní význam je společně spěchat k cíli, mít stejný cíl u něhož se snažíme setkat. Výraz pohybu usilujícího dosáhnout vytčeného cíle je zřejmý i ze základu

slova *petere*, který lze přeložit jako směřovat, zároveň i dorážet, útočit ale také chápat se. (Pražák, 2049)

Ve francouzštině a němčině je tento výraz (*compétence*, *Kompetenz*) vykládán ve svém právním významu. Ve francouzštině však pojem poukazuje na hlubší pochopení původního významu. Slovo *compétence* se překládá jako kvalita toho, kdo je kompetentní, přičemž adjektivum *compétent* (kompetentní) je odvozeno od slova *compétition*, které také pochází z latinského *competere*. Francouzský výraz *compétition* znamená usilovat o stejné cíle jako ostatní, soupeřit s nimi o dosažení určitého ctižádostivého cíle. (Pešková, 2000)

Z původních významů slova kompetence, tak jak nám je podává latina i francouzština jako jeden z jazyků navazujících na latinu, je zřejmý původní význam tohoto slova jako bytostného usilování o dosažení obecně uznávaného cíle, který je hoden všeobecného uznání a pocty, cíle, jehož dosažení vyžaduje plné osobní nasazení. Podobně chápe výraz kompetence také David Krámský, když vysvětluje pojem kompetence: „...Kompetenci potom není nutno chápat jako nějakou konceptualizovanou a z hlediska cíle konkretizovanou vhodnost, tedy jako dovršené směřování, ale právě jako ono naléhavé směřování kamsi, o čem přesně nevíme, ale nějak tušíme, že je to třeba. Jinak řečeno kompetentního člověka cosi táhne, cosi mu dává směr, cosi ho orientuje.“ (Krámský, 2006)

Pro pochopení smyslu současného užívání pojmu kompetence je důležité pochopit rozdíl mezi služebním výkonem/kompetencí a tím, co umožňuje náš služební výkon, naši tu kterou kompetenci,

jako způsob našeho porozumění sobě a světu. Tento způsob našeho porozumění sobě a světu jako způsob odpovědné účasti ukazuje význam slova kompetence základněji: jako vědomé usilování odpovídající svým angažovaným výkonem na výzvu po hledání svých možností. Slovní uchopení kompetence jako „vědomé usilování odpovídající svým angažovaným výkonem“ vyjadřuje bytostné založení smyslu pojmu kompetence, smyslu, který odkazuje na půdu porozumění sobě jako odpovědnému bytí usilujícímu o naplnění svých možností. Každý „služební výkon“/kompetence musí být pak zpětně reflektován na půdě tohoto smyslu. Jinak ztrácí svou „služebnost“ pro vlastní bytí. Jeho „služebnost“ se pak stává pouze předmětnou služebností, jde o dispoziční a komunikační služebnost, člověk sám je dán pouze předmětně, instrumentálně.

Na důležitost pochopení významu slova kompetence v přesahu pouhého naplnění konkrétní funkčnosti upozorňuje ve výše citovaném textu David Krámský: „Jednou z podstatných skutečností, určujících tak povahu našeho rozhodování, je zcela a osobně angažované odpovědné konání. Přestože „předmět“, pro nějž se angažujeme, má nezpředmětnitou povahu, „váží mnoho“ a stojí za něj leccos obětovat a leccos podstoupit. Skutečná kompetence je tak spojena s naléhavostí činit, co je třeba. Jestliže pravou kompetenci definuje taková naléhavost, která je ve své postatě spojena s vědomím nedostačivosti, je v silném slova smyslu uvědomovanou nekompetentností. Stroj či počítač může „kompetentně“ vykonávat vymezené úkoly, protože byl tak předem naprogramován. Člověk, který je bezprostředně angažován ve svých činech však takto nejedná, povaha jeho činů není určena předem

vymezeným rámcem, ale bezprostřední osobní odpovědností.“
(Krámský, 2006)

Pojem kompetence se užívá v posledních letech čím dále častěji také v oblasti vysokého školství. Na důležitost orientovat vzdělávání i na rozvíjení potřebných klíčových kompetencí upozorňuje Operační program Rozvoj lidských zdrojů, který v listopadu 2003 vydalo Ministerstvo práce a sociálních věcí. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve svém dokumentu Aktualizace Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol pro rok 2004 upozorňuje na důležitost věnovat se vedle odbornému i osobnostnímu formování studenta. Na důležitost rozvíjet nové kompetence u vysokoškolských studentů zejména v souvislosti s jejich zaměstnatelností upozorňuje i současně platný Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006-2010. (Dlouhodobý záměr, 2005) Aktualizace Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol pro rok 2006 v části věnované oblasti kvality a excelence akademických činností upozorňuje na rozvoj tzv. „průřezových dovedností“, zejména dovednosti komunikačních, manažerských, schopnost týmové spolupráce apod., jako na jeden z důležitých faktorů vzdělávací činnosti vysokých škol. (Aktualizace Dlouhodobého záměru, 2005) Na význam formování osobnosti jako důležité složky ve vzdělávání poukazují i dokumenty deklarující základní cíle evropské vzdělávací politiky.

Již v roce 1995 přijala Evropská komise jeden ze základních dokumentů pro oblast vzdělání, tzv. Bílou knihu o vzdělávání a odborném výcviku s názvem „Teaching and learning: towards the learning society (Vyučování a učení na cestě k učící se společnosti). Dokument měl napomoci členským státům EU v rozvoji vzdělávací politiky a usnadnit cestu k celoživotnímu vzdělávání (definováno jako veškeré vzdělávací aktivity během života s cílem zlepšit znalosti, dovednosti a kvalifikaci v perspektivě osobní, občanské, sociální anebo vztahující se k zaměstnání, zahrnuje tedy vzdělávání formální – univerzitní, neformální – odborné, profesní- a mezigenerační). Byl také výzvou ke sblížení podnikové a školské sféry natolik, aby se otevřela cesta pro celoživotní odborné vzdělávání a podnikové investice do vzdělání postavil na roveň kapitálových investic nehmotné povahy. Nově přistupující země EU byly na základě Boloňské deklarace o prostoru pro vyšší vzdělávání (The Bologna Declaration on the European space for higher education – 19.6.1999) zahrnuty do tohoto procesu především na úrovni vysokoškolského vzdělávání.²

O deficitu komunikačních a jiných sociálních kompetencí u vysokoškolských absolventů informovala řada přednášejících a diskutujících v jednotlivých oborově zaměřených seminářích, které se konaly v letech 2002 – 2004 v rámci projektu pro státní správu

² Mezi hlavní dokumenty deklarující základní cíle evropské vzdělávací politiky patří:

- Akční plán mobility (Action plan for mobility), podporovaný vládami členských států od prosince roku 2000;
- Akční plán eLearning: návrh vzdělávání pro zítřek (The eLearning Action Plan: Designing tomorrow's education), přijatý komisí v březnu 2001;
- Akční plán mobility a odborných dovedností (Action Plan for skills and mobility), navržený k přijetí v lednu 2002;
- Pracovní programy, jež jsou výsledkem implementace zpráv o konkrétních budoucích cílech vzdělávání.

„Analýza spolupráce vysokých škol s výrobními a servisními podniky“. Nutnost dalšího rozvoje kompetencí, a z nich zejména komunikačních, vyplynula nejen ze strany zaměstnavatelů, ale také ze strany samotných studentů, absolventů vysokých škol a vysokoškolských profesorů. Všechny zastoupené strany konstatovaly, že nedostatečná úroveň kompetencí ztěžuje proces adaptace v pracovním zapojení vysokoškoláků, na které je u zaměstnavatelů vyšší očekávání, zejména v rychlosti a kvalitě zapracování.

Z dosavadních diskusí, které se snaží zhodnotit úroveň absolventů vysokých škol, jejich schopností, znalostí a dovedností obstat na trhu práce, čím dál více vystupuje zájem o rozvíjení společenských dovedností vysokoškolského studenta. Jde nejen o jeho komunikační dovednosti, ale i o jeho odpovědnost, schopnost se rozhodnout a přijmout odpovědnost za své rozhodnutí. Patří sem i dovednosti, které nejsou původně jen společensky podmíněné, jako je schopnost pracovat pod tlakem (časově i jinak podmíněném), být flexibilní a kreativní. Je zajímavé, že přes výrazně matematicko-přírodovědný charakter našeho školství – od základního přes středoškolské – je v těchto požadavcích slyšet i požadavek analytického myšlení.

Všechny tyto žádoucí schopnosti a dovednosti se vytvářejí v závislosti na seberozvoji, na rozvoji naší mysli a osobnosti. Jde tu v podstatě o trojí rozvoj – rozvoj racionality, osobnostní kreativity a komunikabilnosti.

Oblast racionálního seberozvoje je oblastí, která rozvíjí teoretické myšlení, jeho analytickou a systematickou složku.

Racionální, tedy teoretické myšlení podporuje a rozvíjí koncepční a strategické myšlení, pochopení interdisciplinárních a transdisciplinárních souvislostí a návazností daného oboru.

Seberozvoj osobnostní kreativity je oblastí, která rozšiřuje teoretické myšlení o nové hledisko vyžadující brát v úvahu jinakost, možnost okamžité aktuální proměny cílů i východisek. Toto myšlení relativizuje každé rutinní postupy a metody. Schopnost vidět věci jinak, nezakonzervovaným způsobem, působí přímo na rozvoj osobnosti. Není totiž možné bez toho, že jsme schopni i sebe nahlédnout jinak, očima toho druhého. Zde oblast rozvoje osobnostní kreativity souvisí s oblastí rozvoje komunikabilnosti. Oblast seberozvoje osobnostní kreativity vytváří vlastní prostor pro rozvoj interdisciplinarit a transdisciplinarit.

Oblast komunikabilnosti, tedy schopnosti komunikovat vůbec, lze rozlišit na dvě složky. Jednak jde o to, jak komunikovat s druhým v různém prostředí, dále jde o to, jak si s druhým co nejlépe porozumět.

V prvním případě jde o to, setkat se s druhým ve smyslu porozumění určité konkrétní situaci a ve smyslu určité etikety. Sem patří principy chování ve společnosti stejně jako základní „nácviky“ komunikačních dovedností, jako jsou výcviky asertivního chování, výcviky ve vedení týmu apod.

V druhém případě jde o něco závažnějšího, jde o porozumění s druhým, setkat se s druhým u téže věci. To předpokládá brát druhého v úvahu i po stránce jeho zájmů, vyjít vstříc jeho

problémům. To však nelze bez vlastního sebezpoznání. Při setkání s druhým na půdě věci, jde-li o porozumění téže věci dvěma stranami, je nutné porozumět zainteresovanosti druhého a konfrontovat toto porozumění s vlastní zainteresovaností.

Oblast komunikabilnosti je tedy oblastí jak bezprostředního setkávání a jednání s druhými, k nimž zaujímáme při jednání konkrétní postoje dané pravidly chování v určitém prostředí tak i oblastí, která umožňuje porozumění sobě i druhému.

Všechny tyto žádoucí dovednosti nelze sjednotit pod jednoho jmenovatele a koncipovat např. návrh předmětu, který by rozvíjel takovéto schopnosti u našich vysokoškoláků. Asi těžko, to již proto, že se v podstatě jedná o řešení výchovného problému. Lze jen s rozmyslem rozdělit tento úkol jednak na samotné zvládnutí základních principů chování ve společnosti, základních nácviků komunikačních dovedností a jednak na vzdělávací a výchovné působení ukazující smysl a účel zvládnutí těchto společenských dovedností. Právě pochopení hlubších kontextů našeho sociálního chování napomáhá dosáhnout efektivní komunikaci s druhými, která je nezbytná k dosažení našich konkrétních cílů.

To první lze ošetřit předmětem či předměty, zařazeného do studijního plánu vysokoškolského studia, které učí a vychovávají, jak komunikovat a jednat s druhými. To druhé, týkající se rozvoje osobnosti, to nelze naučit a vycvičit, to je věcí výchovy. Jde o základní úkol z oblasti výchovy, který řeší oblast filosofie výchovy, totiž porozumět sobě jako odpovědnému bytí usilujícímu o naplnění svých možností. Jak řešit podobný metodologický požadavek? Jako

didaktický způsob řešení se nabízí podpora projektové výchovy, které se již na některých školách začínají programově věnovat. Projektová výchova má přímý vliv na rozvoj spoluodpovědnosti, vede k pochopení stanovisek a cílů druhých, k uvědomění nutné kolegiální soudržnosti.

II. Komunikace ve vzdělávání

1. Komunikace jako filosofický problém

Pojem komunikace patří v současnosti k velmi často užívaným výrazům. Odkazuje na různé typy komunikací, jak je chápeme (např. komunikace osobní a zprostředkovaná, verbální a nonverbální, dopravní komunikace, komunikace jako označení spojovacího prostředku), ale i na pojetí komunikace zakládající mezilidský vztah umožňující setkání u společné věci.

Slovo komunikace pochází z latinského „*communicare*“ a znamená činit něco společným, sdílet něco s někým, smluvit se s někým, společně se s někým radit, něco s někým společně nésti. Výraz *communicatio* pak znamená vespolečné účastnění, sdílení ba i sdělení. (Rámcový vzdělávací program, 2005) Jazykový původ slova nás odkazuje na jeho obsah. To, co je obsahem komunikace, je věc společná, společně sdílená. Komunikovat s někým, znamená sejít se s ním u téže věci.

Problematika komunikace se ukazuje jako ústřední, nelze bez ní zvažovat otázky vzdělávání a výchovy, etiky a odpovědnosti a proto i kompetence vůbec. Nelze bez ní zvažovat i otázky

profesionalitu jako odborné způsobilosti být zaměstnán k určitému pracovnímu výkonu.

Filosofický přístup k problematice komunikace je dán otázkou po způsobu bytí komunikace, filosofie se táže po předpokladech možnosti komunikace. V tomto smyslu, jak píše Jaroslava Pešková, jde o to „...**sejít se s druhým u věci, o kterou nám společně jde**. Setkání autora a čtenáře, vědce a studenta, tvůrce dramatu a diváka je vždy setkáním **u něčeho, u obsažnosti toho, o čem je řeč**. Nejde především o vzájemný dialog osob, ale o zprostředkování toho, co má být odkryto ve své podstatě.“ (Pešková, 2000)

Možnost komunikace je dána osobnostně - jen ten, kdo ví o sobě, o své odpovědnosti a odpovědnosti druhého, ví o světě, má svět. Jeho osobnost je inherentní, ví o své identitě. Pouze člověk, který jistým způsobem rozumí sám sobě, ví o své identitě, může vstupovat s druhým v otevřený vztah, vztah komunikace.

Komunikovat s druhým, vstupovat do komunikace, předpokládá otevřenost ve vztahu, otevřené bytí. Jen otevřené bytí umožňuje svobodu ve vztahu druhému a vlastně i sobě. Jen takové bytí je odpovědné a umožňuje odpovědnou komunikaci. Tato odpovědnost s sebou nese i vědomí určité kompetence.

S výrazem kompetence založené na odpovědné komunikaci jako otevřeném vztahu spolubytí souvisí další pojem, které téma komunikace přináší, a to socialita a socialibilita. Vyjadřuje schopnost člověka se nejen sdružovat s druhými, tu má i biologicky danou, ale jeho schopnost reflektovat svoji situaci jako situaci danou sociálně a

být schopen využívat své možnosti, aby tato sociálně daná situace byla pozitivně určená ve své danosti i budoucích cílech nejen pro něho ale i pro druhé. V tomto smyslu patří pod smysl, který dává pojem socialibilita, i pojem profesionalita se svým účelovým zaměřením ve světě praxe, tj zaměstnatelnost..

Člověk ví o sobě jinak, než jak ví o věci. „Jasnost o sobě je jiná než jasnost o povaze věci. Je to jasnost praktická, která je obsažená ve výkonu vlastního bytí, jenž musí mít své spatium, horizont. Tento horizont se otevírá ve vztahu k našemu vlastnímu bytí, bytí, které se musí vykonávat, které tu není hotové, pouze předestřené - jako bytí kamene. Toto bytí ve své struktuře má vztah k tomu, co ještě není a co již není. To je základ té jasnosti, ... Toto bytí se realizuje tím, že se ztotožňuje s určitými možnostmi, které uchopuje a uskutečňuje.“ (Patočka, 1996)

Svět v Heideggerově pojetí je to, v čem bytí (bytí ve světě - pobyt) chápe své možnosti a s ohledem na co se může setkávat s jiným jsoucnem, než je ono samo. Tento Heideggerův výměr doplňuje Patočka: „Je třeba přidat, že toto porozumění (sobě, svým možnostem) se odehrává v modu *spolubytí*. Setkávání s nitrosvětským jsoucnem je setkávání s ohledem na *druhé* bytosti existující v modu *spoluexistence*.“ (Patočka, 1995) Pochopení bytí jako realizujícího se uskutečňováním svých možností. Toto uskutečňování je součástí životního procesu, kde je existence chápána jako pohyb a takto je konkrétně zařazená do světa. Člověk je chápán jako bytost, která nejen je na světě v tom smyslu, že světu rozumí, ale sama je složkou světového procesu. Je bytím, které sobě rozumí, má porozumění možnostem v jejich realizaci, je

takovým bytím, které umožňuje jasnost, porozumění, poznání a pravdu. (Patočka, 1995)

Porozumění světu a sobě je porozuměním světu, jak je nám dán v naší zkušenosti a pochopením vlastního místa v zakoušeném světě. nejedná se o kumulaci zkušeností jako poznatků ale o otevřenost pro zkušenost a o kultivaci této otevřenosti. Rozvinout smysl pro netradiční, nové, dosud nezakoušené znamená kultivovat svou **otevřenost pro druhé**. (Pešková, 2004)

Člověk je bytost sociální. K jeho existenci patří možnost orientovat se jen na některou stránku činnosti (na cíl, prostředek, zhodnocení volby cíle atp.) mnohotvárného lidského předmětného jednání. Vztah člověka ke světu je sociálně zprostředkovaný a člověk ví o povaze tohoto zprostředkování. Sociálnost je mu vnitřním určením. (Pešková, 2004)

Člověk je konstituován ve svém bytostném lidském základu „skrze druhého“. Vztah k druhému, „odpovědnost za druhého, porozumění svému lidství skrze druhého i možnost otevřít si svět prostřednictvím druhého je ontologickým předpokladem lidského bytí na světě.“ (Pešková, 2004)

Na význam komunikace a sdílení poukazuje Lévinas při výkladu, co je bytí ve světě. Ve světě s druhými nezacházíme jako s věcmi, avšak nejsou od věcí zcela odděleni. Všechny společenské vztahy se uskutečňují ve formách, tvarech. K druhému „přistupujeme přes jeho společenské postavení, kterým je také dán; nejenže se úcta k osobě projevuje jako respektování jejích práv a

výsad; nejenže podobně jako nám zabydlená okolí poskytují věci, uvádějí nás instituce do vztahu s osobami, společenstvími, s dějinami a nadpřirozeným - druhý ve světě je předmětem už jen proto, že je oblečen." (Lévinas, 1993)

„Socialita ve světě nemá ... zneklidňující povahu bytosti před jinou bytostí, před jinakostí. Nese s sebou jistě zlosti, rozhořčení, nenávisti i oddanosti a lásky k vlastnostem a k podstatě druhého; ale s hlubinnou nesmělostí před samou jinakostí druhého se zachází jako s chorobou a je vyhnána ze světa. Musíme najít něco, co řící svému společníkovi - vyměňovat si myšlenku, kolem níž jako třetího členu se - nutně - ustaví společnost." (Lévinas, 1993)

„Socialita ve světě je komunikace a sdílení. ...Styk se vytváří právě podílením se na něčem společném, na nějaké myšlence, na zájmu, na díle... Osoby nejsou jednoduše jedna před druhou, jsou jedny s druhými kolem nějaké věci... Všechny konkrétní vztahy mezi lidmi si vypůjčují svou *reálnou* povahu z nějakého třetího členu. Jsou sdílením." (Lévinas, 1993)

2. Komunikace jako dovednost

Tážeme-li se, v jakých souvislostech lze komunikační dovednosti chápat a prezentovat, ukazuje se nám, že **prioritní je** nejen schopnost informace přijímat, ale je i **hodnotit a řadit**. Ptáme-li se po informacích, projektujeme potřebu informací k **určitému tématu**. To znamená, že musíme porozumět společenství,

ve kterém informace probíhá, nebo ke kterému informace probíhá, abychom se v rámci dané informace v této společnosti neztratili.

Toto hledisko vůbec zakládá to, aby byla komunikace možná a obsahově produktivní. Souvislosti, v nichž pak lze komunikační dovednosti chápat a prezentovat, lze rozčlenit na dva rozdílné postoje, které se však v některých dovednostech stýkají. Jde o postoje založené přímo osobnostně a postoje založené prezentačně:

a) přímo osobnostně založené postoje:

- nejen znát (odborně), ale umět i to, co znám, prodat,
- umění diskutovat a také uznat případný omyl,
- schopnost empatie,
- schopnost a ochota pracovat v týmu,
- schopnost vyrovnávat se stresem,
- kreativita a schopnost inovace,
- připravenost k výkonu a akceptace odpovědnosti za výkon,
- flexibilita, dynamičnost,
- pozitivní myšlení,
- integrita, autenticita,
- ochota nést riziko sebereflexe,
- sebehodnocení, sebeovládání
- motivovat druhé a umět jejich práci ocenit
- schopnost naslouchání,
- potvrzování přijatých informací,
- etika mezilidských vztahů,
- komunikace mezioborová,

- zvládnání stresu,
- relaxace,
- a další.

b) prezentačně založené postoje:

- umět zaujmout stanovisko (názor) odborně podepřený a obhájit ho, samostatnost v myšlení,
- být loajální k zaměstnavateli,
- umět prezentovat sebe i svou práci,
- přesvědčivost slovního projevu – při přípravě slovního projevu myslet nejen na obsah, ale také na přednes, zpětnou vazbu,
- otázky etikety,
- aplikace sebedůvěry prostřednictvím asertivního vyjednávání
- schopnost polemiky, diskuse,
- respektování odlišných názorů,
- sdílení řešeného problému,
- komunikace uvnitř i vně kolektivu,
- napříč vnitropodnikovou strukturou,
- komunikace mediální,
- komunikace přednášková,
- komunikace mluvená,
- komunikace písemná,
- a další.

c) postoje, kde se oba výše uvedené postoje stýkají:

- standardní výkon i v krizových situacích,
- komunikace osobní a neosobní,
- komunikace verbální a neverbální,
- a další.

Předpoklady komunikačních dovedností.

Jsou dány somatickými a osobnostními předpoklady, Somatické předpoklady jsou nám dány geneticky i způsobem našeho tělesnění. Jde o způsob, jak jsou nám věci blízké i vzdálené, pro každého z nás jinak. To je vždy dáno individualitou každého z nás, jde o charakteristiku našeho osobního způsobu, jak ve světě jsme, jak svět chápeme. To nemůžeme měnit, ale musíme s tím počítat. S tím, jak jsme schopni se otevřít druhým a jak jsme schopni vnímat otevřenost či uzavřenost druhých vůči nám i světu.

Jinak je tomu s osobnostními předpoklady, které lze dále kultivovat. To je úkol *paideia* chápané ve svém původním starořeckém významu jako *provázení na cestě*, jako výchovný úkol dané společnosti, který je přítomný nejen ve výchovně vzdělávacím procesu každého jednotlivce po dobu jeho vzdělávání, od základního až po vysokoškolské, ale i po dobu jeho celoživotního vzdělávání. Naše osobnostní předpoklady zakládají i naši ochotu převzít odpovědnost a veškeré naše mravní jednání vůbec.

Co znamená tento úkol ve znalostní společnosti, do které v naší době vstupujeme? Znamená nárok porozumět sobě i světu ve

složitosti sociálních a kulturních souvislostí, které se neustále proměňují.

Hranice našich možností komunikovat tvoří osobnostní dispozice. Je proto důležité poznat jak hranice osobních dispozic, tak i možnosti jak je rozšířit. V kontextu našeho zadání problematiky rozvíjení komunikačních dovedností vysokoškolských studentů jde o otázku, jak rozvíjet osobnost studenta.

Osobnostní rozvoj a komunikační dovednosti.

Smyslem a základním úkolem vzdělávání je dát člověku kvalifikaci a kompetence, které mu umožní zvládnout aktuální i budoucí požadavky, kladené na jeho činnost. S tím souvisí i cílené vedení k sebevýchově a trvalému sebevzdělávání. Za nutné předpoklady uplatnění se na trhu práce v současné situaci světové ekonomiky bude třeba považovat vedle jazykové kompetence a schopnosti pracovat s informačními a komunikačními technologiemi také tzv. klíčové dovednosti, jejichž jádro tvoří komunikační dovednosti.

Jsme svědky změny paradigmatu společnosti, pojímané v současnosti jako znalostní společnost. Novým paradigmatem naší doby se stává komunikace. S nástupem masové komunikace se však šíří i formalizace komunikace. Čím dál více se ukazuje, že základem každé komunikace je komunikující osobnost. Úkolem výchovně vzdělávacího procesu, jak je ve vysokoškolském zákoně vymezena oblast pedagogického působení vysokých škol, je, jak

v souvislosti s touto změnou pěstovat osobnost studenta. Způsob výuky by neměl být zaměřen převážně na získávání znalostí, ale i na výchovu, na rozvoj osobnosti. Vysoké školy mají nejen odpovědnost za vlastní studium svých studentů, ale i za jejich schopnosti komunikovat i schopnost převzít odpovědnost za své studium a následnou praxi.

Je nedostatek učitelů, kteří mohou být vzory. Student často nemá ani možnost jednat se svým pedagogem osobně. Pouze pedagogové, kteří jsou osobnostmi, dokáží svým studentům interpretovat nové prostředí, ve kterém se nacházíme.

Do osobnostního rozvoje patří pěstování etického chování a jednání. V souvislosti s tím, že se setkáváme s novým prostředím, novými paradigmaty, se proměňuje i sama etika. Pochopení této nové zkušenosti je také úkolem, který stojí před pedagogy.

Rozvoj komunikačních dovedností přímo implikuje rozvíjení dalších, jako je:

- schopnost kooperace a týmové spolupráce,
- schopnost řešit konflikty, přijímat kritiku či oprávněně a adekvátně kritizovat.

Míra osvojení komunikačních dovedností bezprostředně souvisí s osobnostním rozvojem. Je důležité si uvědomit, jaké jsou předpoklady zrání lidské osobnosti a jaké jsou možnosti porozumění současné situaci v kontextu minulého a budoucího dění.

Z hlediska osobnostního rozvoje můžeme sledovat zejména tyto oblasti:

a) sebepoznání jako předpoklad zdravého sebevědomí:

- odpovědnost za vlastní vzdělávání,
- celoživotní vzdělávání,
- řízení kariéry,
- a další.

b) schopnost otevření se druhému a vědomí a znalost druhého:

- umění prezentovat svou osobu,
- umění prezentovat svou práci,
- sociální kompetentnost (např. umění naslouchat, pozitivní přístup, otevřenost, obětavost při překonávání překážek),
- komunikační dovednosti,
- schopnost řešit problém s partnery (např. komunikace v rámci projektu),
- schopnost řešit problém ad hoc s neznámými partnery (např. v mezinárodně provázané ekonomice – viz energetika, ale i při nutnosti okamžitých řešení správních problémů v evropském či širším prostoru: policie, doprava, telekomunikace atd.),
- etika chování, pravidla chování ve specifické praxi (bankovníctví, mezinárodně návazné ekonomiky atp.),
- strategie postojů v moderních zaměstnaneckých organizacích: adaptabilita, flexibilita, schopnost pracovat v týmech,
- a další.

c) schopnost systematického myšlení:

- umění prezentovat principy své práce různým cílovým skupinám,
- umění prezentovat „obecná témata“ (příprava na leadership),

- uvědomění si vlastnictví procesu (čím se zabývám) a jeho souvislostí,
- řízení času (zejména schopnost stanovení priorit a práce v časové tísní),
- rozvoj koncepčního/strategického/analytického/kreativního myšlení,
- a další.

Vedle těchto osobnostních hledisek jde v souvislosti s komunikačními dovednostmi o:

d) znalosti přesahující dosavadní odbornost v oboru a interdisciplinární kompetence

- sledování a znalost trendů v oboru
- základy řízení investic (ekonomický rozměr technických řešení, návratnost prostředků)
- základy práva v daném oboru
- otázky evropské integrace
- komunikační dovednosti v angličtině (spolu se znalostí odborné terminologie a profesně daných obsahů v daném jazykovém vyjádření),
- schopnost řešit problém s neznámými partnery,
- a další.

Jakým způsobem lze získat komunikační dovednosti.

Velmi častým přístupem k osvojení komunikačních dovedností bývají různé formy cvičení či přímo výcviků zaměřených na nácvik

žádoucích postojů a reakcí chování a jednání. Ukazuje se však, že tyto z hlediska své metodiky pouze nácvikové aktivity nejsou ideálním řešením problému a že pokud působí, pak ne dlouhodobě.

Je třeba vyjít z toho, že základem každé komunikace je komunikující osobnost a předmětem komunikace je sejit se s druhým u téže věci. To znamená znát východiska a hlediska druhého, jak on chápe předmět jednání a být zároveň schopen mu objasnit své hledisko. To vyžaduje schopnost umět dobře interpretovat situaci, v níž se nacházíme jako komunikující i předmět naší komunikace. Tato interpretace musí brát v úvahu časový i sociální charakter své určenosti.

Je proto třeba si osvojovat poznatky kontextuálně, tedy v kontextech, návaznostech na jiné okruhy poznávání. Důležitá je dialogická forma takového osvojování poznatků. Poznání východiska druhého, toho, jak on chápe předmět naší komunikace, vede následně k sebereflexi. Pochopením druhého koriguji svá východiska a tím se i více poznávám. To vede následně k prohloubení jak vlastní identity tak i vzájemnosti. Právě tyto dva poslední pojmy – identita a vzájemnost – jsou klíčovými při rozvoji osobnosti.

Metoda, jak pěstovat schopnost umět interpretovat hledisko druhého i své při komunikaci, se praktikuje již na několika vysokých školách v rámci předmětu filozofie výchovy. Jedná se zejména o následující vysoké školy: Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy, Pražskou vysokou školu psychosociálních studií, Fakultu pedagogickou Technické univerzity Liberec, Pedagogickou fakultu UJEP, Fakultu řízení a informatiky Univerzity Hradec Králové,

Pedagogickou fakultu Univerzity Hradec Králové, Pedagogickou fakultu Ostravské univerzity Ostrava, Vysoká vojenská škola pozemního vojska ve Vyškově.

Nejde o běžně praktikovaný výklad filozofie v rámci běžných úvodů do filozofie či dějin filozofie, ale o pochopení vztahů v rámci nichž člověk chápe své okolí i sebe sama.

Na tuto výše popsanou obecně založenou metodu lze pak navázat i užitím dalších metodik. Je to možné v rámci nácviku, tréninku, dialogovou formou v podstatě kdykoliv a kdekoliv, lépe však pod vedením zkušených pedagogů, trenérů (coach) nebo psychoterapeutů s využitím zpětné vazby pro rozvoj dalších schopností.

Možnosti, jak rozvíjet komunikační dovednosti v daných podmínkách na vysokých školách.

Cílem není zařazovat nějaký nový předmět Komunikační dovednosti a rozšiřovat hodinovou výuku, ale snaha o to, aby i v současně vyučovaných předmětech se více prostoru věnovalo cvičením, seminářům a méně přednáškám – teorii může student po úvodních přednáškách většinou doplnit samostudiem doporučené literatury.

Zařazovat čtení a rozebírání filozofických textů, tázat se na určité myšlenky a tím utvářet vlastní názor studenta. Stále se ptát proč?, nejen konstatovat, že takto to je. Důraz klást na souvislosti, na začleňování problémů do celku. Kontrolu vypracovaných interpretací

textů, které by se četly na seminářích, a vypracováním jejich posudků by mohli zajišťovat absolventi doktorského studia či doktorandi oboru filozofie výchovy.

Výuka v menších skupinách – to by mohlo být finančně náročné, proto využít možnosti zapojení doktorandů a studentů vyšších ročníků v seminářích a cvičeních.

Nezbytný je seminář vedený kvalifikovaným učitelem, který tváří v tvář dovede rozvíjet výše uvedenou problematiku. Učit komunikační dovednosti nelze frontálně (vůči studentům seřazeným v lavicích posluchárny) ani pasivní interpretací textů.

Úkolem studentů je pochopit rozdíl hlediska speciálně vědního (vlastního oboru) a úhlu pohledu, který se ptá na předpoklady komunikace s jinými obory a předpoklady setkání v multidisciplinárním prostředí. Jde o kvalifikované sledování předpokladů poznání a jednání.

Spojovacím, základním předmětem, který by nejen učil komunikačním dovednostem, ale také je uváděl do souvislostí, by mohla být filozofie výchovy jako filozofie aplikovaná na otázky praxe.

Metodologie získávání a osvojování dovedností na základě filosofie výchovy by se mohla stát součástí studijních programů vysokých škol, bez ohledu na jejich humanitní, technické nebo umělecké zaměření.

V seminárních pracích je třeba zapojit praxi – konkrétní příklady, lze využít i ročníkových a diplomových prací, projektů. Součástí těchto prací by mohla být kapitola, ve které student prokáže zvládnutí metodologických hledisek objasňujících interdisciplinární a celospolečenské souvislosti tématiky práce včetně jejích etických aspektů. Písemné vypracování takového zdůvodnění včetně jeho dílčího obhájení (před obhájením vlastní ročníkové či diplomové práce) by mohlo být předpokladem k získání potřebných kreditů z předmětů filozofie a etika.

Většina současných studijních programů na veřejných vysokých školách má zařazenu filozofii do povinného všeobecného základu studia, i když pod různým názvem předmětu (viz Příloha č. 2).

Problematiku takto pojaté filozofie, jde o zaměření oboru filozofie výchovy, lze přednést v několika hodinových blocích následovaných semináři, kde se čtou a interpretují texty. Interpretace textů provedených studenty mohou opravovat a vyjadřovat se k nim absolventi doktorského studia oboru filozofie výchovy. Shrnutí lze pak provést na závěrečných seminářích.

Podmínkou získání kreditů z předmětu pak může být praktická aplikace na obor studia.³ Podobně lze ověřovat pochopení praktických souvislostí metodologických hledisek vyučovaných v rámci oboru filozofie výchovy (který může být metodicky chápán jako obsah předmětů filosofie, společenské vědy atd.). V písemné

³ Příkladem může být např. praxe získání potřebných kreditů v předmětu Etika Pražské vysoké školy psychosociálních studií. Pro získání potřebných kreditů je zapotřebí, aby student písemně uvedl, a slovně u zkoušky obhájl, etické souvislosti tématiky své bakalářské práce, která je založená na projektu realizovaném ve studijní praxi minimálně posledního roku studia.

práci, která může být součástí bakalářské, diplomové či alespoň ročníkové práce student ukáže souvislosti této metodiky s konkrétním případem praxe.⁴

V zájmu pochopení praktických souvislostí výše uvedených metodologických hledisek je třeba maximální měrou zařazovat seminární formu výuky. Tam, kde to jde, i komunitní způsob výuky, jako optimální formu výuky tváří v tvář, kde interaktivně vystupují i studenti vůči sobě navzájem.

Cílem je vytvořit nabídkový systém metodologie, která umožní studentům umět interpretovat danou skutečnost i problematiku vlastního oboru, rozumět jí na pozadí celostního pohledu, který zahrnuje také mezioborové souvislosti a souvislosti, které jsou vlastní vícero oborů zároveň, tedy souvislosti inter-disciplinární a trans-disciplinární.⁵

3. Řeč a komunikace

Řeč nelze chápat pouze jako jeden z prostředků, kterým si člověk zprostředkovává svět. Naše myšlení se děje v jazyce, v řeči. Jen v řeči můžeme myslet, myslíme totiž jen v pojmech. Ale řeč nelze vůbec chápat jako jakýkoliv instrumentálně nám daný prostředek. Řeč, jazyk, není instrument, tak jako není instrument

⁴ Tento postup - aplikace filozofických východisek na konkrétní oborovou nefilozofickou tematiku - se osvědčil po více než deseti letech trvání examinační doktorandů nefilozofických oborů na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a v posledních letech examinační doktorandů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

⁵ Tento požadavek vyplynul z projektu MŠMT LS02J, „Analýza spolupráce vysokých škol s výrobními a servisními podniky“, který probíhal v letech 2002-2004 a jehož byla autorka disertace hlavním řešitelem.

jednotlivý pojem z řeči, který používáme. Instrument, nástroj předpokládá nejen možnost jej vzít, ale také jej odložit, k podstatě nástroje patří možnost jej použít. Leč, pojmové myšlení odložit nemůžeme. V každém vědění o sobě samých a v každém vědění o světě jsme vždy již obklopeni řečí, která je naší vlastní řečí. Vyrůstáme, učíme se vyznat se ve světě, učíme se znát lidi a nakonec sebe samé tím, jak se učíme mluvit. Učit se mluvit neznamena být uváděn do užívání už hotového nástroje označování nám důvěrně známého světa, nýbrž znamená získávat důvěrnou známost světa samého i toho, jak se s ním setkáváme." (Gadamer, 1999)

Avšak to není tak jednoduché. Něco jiného je mluvit, používat běžně jazyk, řeč, jako prostředek dorozumívání, něco jiného je *vědět* o řeči, uvědomit si řeč jako *pojem*. Jde tedy o „výsledek pohybu reflexe, v němž myslící vystupuje reflexí z nevědomého výkonu řeči a zaujímá odstup k sobě samému. Vlastní záhada řeči však spočívá v tom, že právě toto vystoupení z řeči ve skutečnosti nemůžeme nikdy zcela uskutečnit. Neboť každé myšlení o řeči je totiž řečí už vždy zase dostiženo. Jen v řeči můžeme myslet, a právě toto zabydlení našeho myšlení v *nějaké* řeči je tou hlubokou hádankou, již řeč myšlení klade." (Gadamer, 1999)

Je-li svět „světlinou bytí“, způsobem, jak se nám prosvětluje svět, pak je řeč takové prosvětlování. V řeči jsme vždy stejně doma jako ve světě, uvádí H.-G. Gadamer.

Jak se člověk učí získávat obecné pojmy, jak se učí myslet? Jak může vlastně vzniknout vědění obecného? Jak dochází k jednotě zkušenosti? V myšlení a poznávání jsme už vždycky předpojatí řečovým výkladem světa. Řeč je vždy před námi. Ale řeč není skutečně ani v jednotlivém vědomí, ani není v pouhém shrnutí mnohých vědomí, z nichž každé je jednotlivým vědomím. Jen ve výjimečných situacích si uvědomíme řeč, již mluvíme.

K řeči samozřejmě patří vše to, co tematizuje jazykověda a co si živé mluvení vůbec neuvědomuje (gramatiku, syntaxi řeči atd.). Každý, kdo si výslovně uvědomuje gramatiku vlastní, mateřské řeči, provádí výkon abstrakce. Ale abychom mohli mluvit, pro samotný výkon řeči je nezbytné bytostné sebezapomnění všeho, co tematizuje jazykověda. Skutečný výkon řeči dává jí samé úplně zmizet za tím, co jí právě říkáme. Čím více je řeč živým výkonem, tím méně si ji uvědomujeme. „Tak tedy ze sebezapomnění řeči plyne, že její vlastní bytí spočívá v tom, co je v ní řečeno, ve společném světě, v němž žijeme a k němuž patří i celý dlouhý řetěz tradice, která k nám zaznívá z literatury v mrtvých i živých cizích jazycích. Vlastním bytím řeči je to, do čeho vcházíme, když ji slyšíme, totižto řečené.“ (Gadamer, 1999)

Dalším bytostným rysem bytí řeči je její nepřipoutanost k tomu, kdo promlouvá. Ten, kdo mluví, musí mluvit řečí, které ostatní rozumí. Mluvíme vždy *k někomu* a *o něčem*. Mluvené, tedy slovo, musí něco vystihovat, musí představovat míněnou věc také druhému, k němuž mluvíme. Je důležité, abychom sdíleli s druhým porozumění téže věci, abychom se s ním u věci sešli, aby se sdělování stalo sdílením.

Třetím bytostným rysem bytí řeči univerzální dosah. Jak H.-G. Gadamer přímo uvádí: „Řeč není žádná uzavřená oblast vyslovitelného, kolem níž byly jiné oblasti nevýslovného, nýbrž ona zahrne všecko. Ne nic, co by se zásadně vymykalo možnosti vyslovení, jakmile jen moje mínění něco míní. Je to universálnost rozumu, s níž možnost vyslovení neúnavně drží krok. Tak má také každý rozhovor svou vnitřní nekonečnost a žádný konec. Přerušujeme ho buď proto, že se nám zdá, že bylo řečeno dost, nebo proto, že už není co říci. Ale každé takové přerušení má nějaký vnitřní vztah k obnovení a navázání rozhovoru.“ (Gadamer, 1999)

To, co bylo vyslovené, odkazuje dozadu na to dříve vyslovené a současně i dopředu na dosud nevyslovené. Vyslovené nemá nikdy svoji pravdu v sobě samém, nýbrž odkazuje dozadu na dříve vyslovené i dopředu na dosud nevyslovené. Každá výpověď je jasná a srozumitelná poté, kdy jsme spolu s řečeným porozuměli i tomuto *již* či *ještě* neřečenému. To, oč běží, je zřejmé zejména při pochopení souvislosti otázky a odpovědi. Položení otázky zakládá odpověď nejen jako možnost, ale i zároveň jako jistou konkretizaci této možnosti. Otázka je, jak říká H.-G. Gadamer, „motivovaná“. Bez této motivace nelze najít odpověď. Znamená to, že již samo položení otázky předpokládá půdu porozumění, která je společná pro tázajícího i odpovídajícího. Tato společná půda porozumění odkazuje na celou síť vzájemně propojených souvislostí, propojení smyslů jednotlivých zkušeností a výkonů. Všechny tyto souvislosti, tato propojení smyslů mají vždy svoje vlastní slovní vyjádření, vlastní pojmové uchopení. Proto se stává problémem mezioborové porozumění jako způsobu *jiného* uchopení věcné stránky toho, oč

jde, toho vyslovovaného. Proto i ten nejlepší překlad zvláště literárního díla je vždy *jinou* půdou porozumění a jde o to, tuto jinakost co nejvíce umenšit.

K tomu, aby se překladatel co nejvíce přiblížil k půdě porozumění jazyka, z něhož překládá, musí se snažit stát se tím, kdo mluví. „To však znamená, že si v sobě musí vydobýt nekonečný prostor mluvení, odpovídající řečenému v cizím jazyce. Každý ví, jak je to těžké. Každý ví, jak ploše dopadá překlad řečeného v cizím jazyce. Zobrazuje se do jedné plochy, smysl slov a podoba věty napodobují originál, ale překlad jaksi nemá žádný prostor. Chybí mu ten třetí rozměr, z něhož bylo to původně, tj. v originále řečené, v oblasti svého smyslu zbudováno. To je nevyhnutelná bariéra všech překladů. Žádný nemůže nahradit originál. Překlad je do plochy promítnutá výpověď originálu, do níž se mnohé, co v originálu zaznívalo v pozadí a mezi řádky, nepodařilo převést. Kdybychom se však domnívali, že výpověď se tím stala jaksi srozumitelnější, že tato redukce na prostší smysl musí porozumění ulehčovat, byl by to omyl. Žádný překlad není tak srozumitelný, jako jeho originál. Je to právě ten smysl řečeného, který zahrnuje mnohé - a smysl je vždycky směr -, jenž se dostává ke slovu jen v původním mluvení a v každém opakování uniká. Úkolem překladatele tedy nemůže být napodobovat řečené, nýbrž nastavit se do jeho směru, to jest smyslu, a to, co má být řečeno, přeložit ve směru svého vlastního.“ (Gadamer, 1999)

4. Komunikace jako vztah

Lidské bytí, charakterizované jako pobyt ve světě, se neděje nijak izolovaně. Člověk vždy již nějak ví o světě, „rozumí“ nějak tomu, co je svět, který má každý z nás, jak existuje mezi jiným jsoucím a druhými lidmi. Člověk je vždy spjat se svým okolím tak, že mu rozumí. Zde však máme na mysli svět, který charakterizuje způsob našeho bytí, kde já jsem středem tohoto mého světa a skrze mě se svět otvírá. Přitom člověk není součástí tohoto světa jako věc mezi věcmi, ale je na světě tak, že rozumí tomu, v čem je (Michálek, 1992).

Z hlediska fenomenologického zkoumání, jak se objevuje reflexe vztahu k druhým osobám, bytostem v personální struktuře naší zkušenosti, ukazuje J. Patočka ve svém díle *Tělo, společenství, jazyk, svět*, o jak složitou strukturu ve skutečnosti jde. Vztah k druhým bytostem je v základu personální struktury naší situace ve světě – toho, že *já* je směřování do světa, sebeumístování ve světě. Já není v pohybu pouze k věcem, ale v první řadě k druhým bytostem. (Patočka, 1995) Druhý člověk je nám dán v naší zkušenosti ustavičně, jako aktualita druhého, ačkoli chybí jeho bezprostřední danost. Ve své zkušenosti s druhým člověkem neustále počítáme. Vztah k druhému a návrat k sobě skrze druhého chápe J. Patočka jako první druh výslovné reflexe. V tomto smyslu definuje já jako totální objekt: „Skrze objektivní, smyslový zjev druhé bytosti procházím k jejímu nitru, dynamickému impulsu, k tomu, co ona jest, co vnitřně koná. Avšak jedním z předmětů tohoto impulsu jsem zase já – jako jeho objekt. Tak se já stávám

totálním objektem. Vidím sebe v očích druhého..." (Patočka, 1995, s.41.) Ty je druhé já.

V personální struktuře naší zkušenosti existuje vedle reciprocity já-ty další vztah, který není nutně založen na reciprocitě a nutnosti vzájemné přítomnosti jako vztah já-ty. Je to vztah příslušnosti, solidárnosti a vzájemnosti různých subjektivit. Patočka jej označuje jako *vztah my*. Ztráta přítomnosti *ty*, odchod druhého ze sféry přítomnosti, ještě nutně nemusí znamenat nastolení předmětného vztahu, nemusí znamenat jeho přechod do sféry *ono*.(Patočka, 1995, s.47.) Sféra *my* je tedy sférou spolubytí a je založená vztahem solidárnosti. Spolu s tím, jak já více proniká do věcí, rozšiřuje se také sféra *my*. Oblast spolubytí se tak více diferencuje na oblast pouhého spolubytí a oblast spolupráce. Vedle vztahu solidarity se nutně objevuje vztah difference, distance, případně i antagonismu. Tyto vztahy zakládají oblast *vy*, která je v relaci s oblastí *my*.

Svět tedy je jedním ze základních fenoménů lidského bytí. Svět člověka je primárně personální svět. Na základě vlastního rozhodování a odpovědnosti se vztahuje sám k sobě a k druhému. Intersubjektivní vztah já a ty je nepředmětným vztahem. Tento personální svět má také sociální dimenzi. Člověk je sociální bytost, jeho vztah ke světu je mu zprostředkován sociálně a člověk si je toho zprostředkování vědom. V personálním světě lidské zkušenosti jde také o vztah já-my. Ví o svém vztahování k druhým i o své schopnosti distance. Vědomí tohoto vztahu dává člověku možnost sebeurčení či možnost změnit svou pozici ve světě.

Pořadí, já jsem a navazuji kontakt s druhými, platí ve skutečnosti obráceně. Zkušenost druhého má člověk dříve než zkušenost sebe sama. Druzí lidé se v životě člověka objevují v určitém smyslu dříve než on sám. S druhými jsme spjati svou praxí, určitou stránkou činnosti. Jako jedinci jsme s druhými spjati, jsme na nich závislí. Tato závislost však nebrání být člověku individuem, každý člověk má svou jedinečnost.

Genezí vztahu k druhým bytostem se J. Patočka zabývá ve svém výkladu tří pohybů existence jakožto uskutečnění tří základních možností člověka pojatého jako pobyt. Každý z těchto tří pohybů je zároveň i spolupohybem. (Patočka, 1995) Spolupobývání s druhými umožňuje již prvotní lidský pohyb, kterým je zakotvenost, zakořeněnost. Jde o pohyb instinktivně-afektivní. Zakořenit se, znamená získat svět a to je možné pouze prostřednictvím druhých. Zakotvení, zakořenění ve světě vyžaduje teplo domova, přijetí druhými, jejich úsměvnou blízkost. (Michálek, 1996) Jsme přijati, akceptováni světem, do kterého jsme se narodili. Necháváme se akceptovat ve své odkázanosti. „Přijatá bytost je prvotně zprostředkovaná bytost, světem jsou jí rodiče, ti, kdo se o ni starají...V bezpečí tohoto zprostředkujícího a ochraňujícího světa se nyní odehrává získávání těch možností, s nimiž bude život ve velkém světě, světě práce a boje, pracovat jako se samozřejmostmi.“ (Patočka, 1992) Prvotní svět zakotvenosti se „vtěluje“ v bytost, která mě v jeho jménu přijímá. V tomto vztahu, „hlubokém, opravdovém vztahu“ není žádná zrada, žádné zklamání. „Jsme přijati druhou bytostí, pro kterou je pouhé bytí druhého vyplněním. V očích druhého začínám existovat sám...“ (Patočka, 1992)

Druhým pohybem je pohyb, jímž člověk reprodukuje svůj život prací. Je to pohyb naší sebezprojekce do reality. Vyrovnáváme se s realitou tím, že sebe-prodlužujeme naší existenci do věcí, vytváření věcí, vytváření našeho neorganického těla. Formujeme svůj život skrze formování věcí. K tomuto životu patří boj, utrpení a vina (provinilost) jako jeho mezní situace. Tyto mezní situace může spolupráce, společná práce s druhými bytostmi zmírňovat, ale nikdy se jich nelze zcela zbavit. Se situací boje, utrpení a provinilosti souvisí naše neporozumění sobě a zaslepení druhých. Žijeme ve společenských rolích, anonymitě a průměrnosti, nejsme sebou samým, existencí v plném rozsahu. Naše existence je interesovanou existencí, je inter-esse, je zredukovaná na určitou úlohu. (Patočka, 1995) V tomto pohybu již nejde o přijetí, akceptaci druhým, ale jde o naši použitelnost, o způsob, jak nás lze použít. Jsme k dispozici v této použitelnosti. „Jsme jedni pro druhé užívající uživatelé.“ (Patočka, 1992) Jsme nuceni obstarávat své potřeby a v tomto smyslu sloužíme i pro obstarávání potřeb těch druhých. Jakožto potřební jsme zvěcněni. Věci jsou nám službami. V této situaci je možné „využít druhého, učinit ho jednorázově, načas nebo trvale obstaravatelem...je možno člověka usmrtit.“ (Patočka, 1992) V této situaci rozumíme bytí jako odhalujícímu předmětnost v její manipulativnosti. Lidská činnost i lidské schopnosti využívané ve vzájemných vztazích jsou zde pochopeny ve své instrumentální předmětnosti. Tento pohyb naší sebezprojekce do reality se v praxi objevují ve dvou podobách, které se vzájemně kombinují: v práci a boji. V práci se člověk projektuje do věcí, v nich se realizuje. V boji se ve své sebezprojekci vztahuje k lidem „jako virtuálně uchváceným

nebo uchvatitelům“ (Patočka, 1992) Tento pohyb se odehrává v situaci viny, útlaku a utrpení.

5. Komunikace a výchova

Lidské bytí je tedy ontologicky určeno jako bytí-na-světě, jako spolubytí. V případě spolubytí komunikujících musí jít, má-li dojít k pozitivní komunikaci, která něco řeší, o „pobyt v otevřenosti“. V takové komunikaci dochází k přesahu původní zkušenosti, dochází k emendaci. (Palouš, 1990)

Takovou zvláštní situací komunikace je výchova, vychovávání. Při vychovávání jde o určitou typickou situaci, ve které jsou účastny aspoň dvě osoby - vychovanec a vychovatel - a které stojí v kontaktu, které spolu komunikují. Jde o dvojitou situaci: jiná je situace vychovatelova a jiná vychovancova.

Situaci vychovatele lze charakterizovat jako určenou trojím základním momentem. Jako první určuje J. Patočka emocionální jevy (emoce, cit a nálada, je v našem životě snad nejdůležitější, neboť se jedná o jevy, které teprve všechny ostatní jevy našeho života usměrňují). Každá lidská situace je charakterizována určitými emocionálními prvky. Proto k situaci vychovatele patří určitá emocionální příprava, pohotovost, a tuto pohotovost můžeme charakterizovat určitými směry, elány, kterými se ve svém životě řídí. Zejména jde o pozitivní elán k tomu, co dává životu smysl, co považuje za životně důležité. Když ten úplně chybí, vzniká negativní jev, jev špatného vychovatele. Druhá věc je, že vědomí naplnění

tohoto cíle je spojeno s uvědoměním, že cíle nedosahuje vždycky. V tomto momentu je třetí důležitá složka situace vychovatele. Má vychovávat pro společnost na jedné straně, pro společnost, ve které žije a se kterou se cítí vnitřně spojen, a na druhé straně pro konkrétního člověka, předmět své výchovné činnosti, zachránit, abychom tak řekli, smysl prožití. (Patočka, 1997)

V situaci vychovatele je přítomný tento trojí elán: elán k prožití smyslu, ke společenství, s nímž se cítí spjat, a k vychovanci, který je konkrétním objektem jeho práce. To všechno jsou jen tři nerozlučné momenty situace a v pozitivním určení vychovatele nesmí chybět ani jeden. (Patočka, 1997)

„K lásce k individu, ke konkrétnímu vychovanci, přistupuje jako její širší a nutný korelát láska ke společenství, ve kterém vychovatel žije a se kterým je nerozlučně spjat. Vůči tomuto celku společnosti cítí vychovatel odpovědnost a v citu odpovědnosti vrcholí patos výchovy. To znamená, že není mu osud společenství lhostejný, že cítí nutnost své práce, ochrany a záchrany určitých statků pro lidské společenství.“ (Patočka, 1997, s.53.)

Situace žáka-vychovance je opačná. Vychovanec nezná, zejména zpočátku, plný smysl toho, co se s ním děje. Zpočátku je žák-vychovanec pasivní, konstatujeme u něho jisté "poddání se". Pakliže má nastat zdárný proces, musí poměr vychovancův k vychovateli dostat do sebe moment autority.

Co znamená moment autority? Znamená především, že poměr mezi vychovatelem a vychovancem není poměrem rovnosti, nýbrž žák-vychovanec vzhlíží k vychovateli. To je moment našeho prožívání, který nelze konstatovat jinak nežli naším prožíváním samým. Ke vztahu autority však navíc přistupuje to, že vychovanec ví, že v osobě vychovatelově je něco pozitivního, a toto 'více než on' sám je schopen chápat, sám schopen prožít. Vychovatel představuje vzhledem k žáku-vychovanci dosud neznámé horizonty a je třeba, aby byly nějak pozitivně ohodnoceny. Je třeba, aby vychovatel i vychovanec vstoupili do vztahu vzájemného porozumění, vychovanec musí cítit, že vychovatel mu rozumí. (Patočka, 1997)

Předpokladem přirozené osobní autority jsou profesionální a sociální kompetence učitele-vychovatele, na jeho schopnosti dorozumět s tím, koho vychovává. Je důležité dorozumět se ve stále nových, mnohdy nepředvídatelných situacích samostatně se znalostí platných podmínek. (Vališová, 1998)

V případě, že proces výchovy uspěje, „vznikne elán u vychovance, aby vstoupil k tomu, k čemu vychovatel poukazuje a nabádá.“ (Patočka, 1997, s.54.)

Pedagogickou situaci a vůbec celý výchovný proces lze vcelku charakterizovat, jako jakýsi boj, zápas mezi určenými cíli vychovatelovými, mezi vůlí vychovatele k výchově jako formaci, a mezi všemi těmi přirozenými odpory, rezistencemi, které vyvěrají z podstaty původní pasivity žáka-vychovance a staví na odpor cílům

jeho výchovy. Vychovatel zase hledá možnosti jak přemoci tuto původní přirozenou pasivitu žáka-vychovance a proměnit ji ve spolupráci na konkrétním věcném cíli vychovatele. (Patočka, 1997)

6. Komunikace a odpovědnost

Člověk je tedy bytost, která sice funguje podle zákonů, její provoz jí však není předem jednoznačně vymezen, naopak je vybavena svobodnou vůlí, darem a údělem volby při neznalosti všech předpokladů, nutností rozhodovat se ze svého dopuštění a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.

(Pešková, 2004)

Existuje rozborů a úvah o tom, co je základem a předpokladem lidské odpovědnosti. Zcela jednoduše aniž tím ztratíme možnost přesahu tématu lze odpovědět, že odpovědnost souvisí s „odpovědí“. V samém základě jde o odpověď na základní otázku po **předpokladech „daného“ v nazírání a představě, na samé základy bytí ve světě a porozumění tomu, co je jako fakticita dáno.** (Pešková, 2004)

Tato schopnost souvisí s univerzalitou lidské bytosti, s jejím životem v distanci, v „ontologické diferenci“ (M. Heidegger). Člověk ví že je přesahován tím, co už není on, obzorem, horizontem, který umožňuje nejen percipovat, ale nahlížet smysl percipovaného, klást si teoretickou otázku „co něco jest“.

Lidská odpovědnost vyplývá pak z toho, že člověk, který má dar či úděl přesahovat dané, má tento dar respektovat a „odpovídat“ mu svým jednáním. Ten, kdo ztratí smysl pro horizont porozumění, pro vztah k celkovosti poukazů, rezignuje na podstatnou složku svého lidství. (Pešková, 2004)

III. Humanitní vědy a filosofie

1. Role filosofie výchovy jako půda porozumění humanitních věd

Existují názory, že oborem filosofie jsou nejvýše otázky, které se ještě nestaly zralými pro skutečné vědění, které dávají vědy. Přitom jsou známé otázky z oblasti přírodovědy, které také přírodní vědy řeší, které byly dříve považované za čistě filosofické otázky. Jako příklad lze uvést otázky klasifikace životních forem i zákony životních funkcí, těmito otázkami se původně zabývali filosofové jako čistě filosofickými problémy.

Proč a kdy předala filosofie vědám jednotlivé oblasti zkoumání života? Filosofie není svým založením schopná přivést vše nejasné k takové jasnosti a takové možnosti ozřejmění, kdy by každý mohl určitým způsobem myšlení, určitou použitou metodou, a to i experimentálně se přesvědčit o jistých výsledcích jako odpovědích na dané zkoumání. „Filosofie nechávala tyto problémy v jakési neurčitosti. Když byly tyto otázky zralé k řešení, v tom okamžiku je předala odborným vědám. Není to vůbec osudem filosofie? Není snad filosofie určitým zbytkem otázek, zbytkem problémů, které

ještě nedovedeme řešit nebo které jsou určeny k tomu, aby člověk při nich zůstal stát?“ (Patočka, 1997. s. 8)

Jednotlivé humanitní vědy vznikaly, jak se odštěpovaly od společné mateřské půdy porozumění tématu, co je člověk ve svém určení a možnostech jako bytost vstupující do různých vztahů – k sobě, k druhým, ke světu. K tomu, aby k jejich vzniku vůbec mohlo dojít, muselo dojít k otřesení dosavadního smyslu a účelu znalostí. Racionální myšlení s sebou nese i požadavek na účelnost, použitelnost znalostí ve smyslu instrumentálně pojaté praxe. Humanitní vědy přicházejí se svým požadavkem na vědění „jasné a zřetelné“ později než vědy přírodní, ale o to neméně důrazně. Pro požadavek „clare et distincte“ je filosofická odpověď příliš nezřetelná a mlhavá.

Nadále i humanitní vědy (dříve byly dokonce nazývány duchovědami) vytvářejí obraz světa skládající se z *objektivních* realit, obraz světa považovaný za jediné pravdivý a skutečný, světa, který má jedinou chybu - nelze v něm žít. Takto buduje např. obraz světa objektivně platných sociálních vztahů sociologie a obraz světa psychologických zákonitostí zase psychologie.

Od této doby se vztahujeme ke dvěma světům, jeden máme a druhý „má“ nás, jsme v něm předmětem. Jeden svět žijeme a ten druhý platí pro naše poznání a vědění jako pravdivý a jediný skutečný.

Jak vyřešit tento dvojí vztah ke světu, tento podvojný obraz světa? Buď budeme náš každodenně prožívaný svět, přirozený svět naší zkušenosti, konstruovat na základě fyzikálních realit jako nepřesný, nedokonalý obraz objektivního světa, nebo vezmeme tento prožívaný svět za základ pro svět moderní přírodovědy.

Je proto otázkou, zda náš každodenně prožívaný přirozený svět máme konstruovat na základě fyzikálních realit jako nepřesný, nedokonalý obraz objektivního světa, nebo je tento prožívaný svět ve skutečnosti základem pro svět moderní přírodovědy.

Ptáme-li se po filosoficko-antropologických základech společenských věd, zjistíme, že to byl převážně model „činné stránky“, tedy model, založený na pojetí člověka jako jednající bytosti, bytosti práce. Myšlenka práce jako cílesměrné předmětné činnosti, regulované a kontrolované účelným vědomím byla – často nereflektovaným – základem většiny společenských věd. Odtud společnost výkonu, smysl života v cílovém pochodu, jednosměrné chápání pokroku, výchova jako formativní proces, který je měřitelný, unifikační, ovladatelný. Všechno mělo jasné předem stanovené perspektivy. To vše se ale zhroutilo v rámci překotného vývoje po druhé světové válce, zvláště pak v posledních deseti – patnácti letech. Rozvoj techniky nevedl k „nápravě věcí lidských“, ba spíše naopak. (Pešková, 2004)

Význam filosofie pro jednotlivé humanitní vědy, jako jednotlivé dílčí vědy, se ukazuje všude tam, kde jde o problém smyslu jejich zkoumání. Ukazuje, že nelze jen „provozovat diskurzivní aktivity“,

ale je nutné vykročit z kruhu daného, transcendovat konečné „danosti“, „fakta“ a ptát se po jejich předpokladech. To vyžaduje překročit dané k nekonečnému „celku“, ke kontextualitě, která se konečným individuím nemůže odhalit naráz, a to v žádném ohledu. Způsob, jakým v různých dobách lidstvo tuto okolnost artikulovalo, nemění nic na tom, že jde o obecně antropologický charakter evropské kultury od počátku řeckého logu. (Pešková, 2004)

V následujících třech podkapitolách se blíže podíváme, jak je to se vztahem mezi filosofií a humanitními vědami na třech konkrétních zástupců těchto věd – totiž u pedagogiky, didaktiky a psychologie. Tyto příklady byly vybrány z ohledem na to, jak tyto humanitní vědy tematizují oblast výchovy. V případě pedagogiky a didaktiky je tato souvislost bezprostřední a přímo tyto vědy zakládající. V případě psychologie jde i pro ni samu o významnou oblast psychoterapeutické péče.

2. Filosofie a pedagogika

Problémem výchovy a vztahem vychovatele a vychovance, učitele a žáka, se zabýval J. Patočka od třicátých let minulého století. Poměrně obsažně se k danému tématu vyslovil ve své přednášce v zimním semestru 1938-1939 na odbočce Školy vysokých studií pedagogických v Táboře.

Patočka si klade otázku: *V čem spočívá užitek filosofie pro výchovu a pro pedagogiku?* Čím může filosofie přispět k výchově? Způsob, jak se učíme filosofii, jak získáváme určitý filosofický přehled, se liší od způsobu, jak získáváme poznatky a vědění z oblasti přírodních i humanitních věd. Filosofie neexperimentuje, nevyvozuje zákony a poučky, podle nichž se lze posléze řídit a které „jasně a zřetelně“ popíše a vysvětlí situaci pochopenou opět „jasně a zřetelně“. Co může tedy filosofie dát výchově? Odpovědí je poukaz na schopnost filosofie pochopit celek skutečnosti. Tím nemyslí Patočka naši schopnost kdykoli tak učinit. Teprve v procesu dějin filosofie tato schopnost vytváří samu sebe, kritizuje a zdokonaluje se. Ale již od počátku této reflexe ji charakterizuje snaha po pochopení celku, který náleží ke všemu jednotlivému, po čem se ptáme. Tato snaha dává filosofii určitou schopnost uchopit *celkově* sebe i svět. uvažovat to, co dává světu i životu smysl.

V pedagogice, která je odborným věděním zůstává věděné a vědění odděleno, stojí proti sobě. Filosofie je schopna toto oddělení překonat právě svým celostním pohledem. Význam filosofie spočívá v tom, že hledá a často nachází určitý princip porozumění, kterým lze zdůvodnit a založit všechny jednotlivé znalosti. Filosofie se nezabývá jednotlivými poznatky, nýbrž základy, na kterých odborná věda stojí a které předpokládá jako samozřejmé. „Nebude se snažit, aby vyčerpala prostorové útvary, nýbrž bude se zabývat podstatou toho, co je prostor.“ (Patočka, 1997, s.12.)

Pedagogika jako nauka o výchově má vždy za předpoklad určitou ideu smyslu života. Vychováváme-li k něčemu,

vychováváme k takovému způsobu života, který má pro nás cenu, a nejen pro nás, má celospolečenský význam. Ta která určitá idea smyslu života není předmětem reflexe samotné pedagogiky, ale filosofie. Filosofie je kompetentní o všech takových ideách uvažovat, analyzovat předpoklady, na kterých pedagogika stojí. (Patočka, 1997)

Jaké jsou předpoklady, na kterých pedagogika stojí? Jsou to samy nejobecnější rysy výchovy, jak se nám jeví, základní struktura výchovy patří úzce k smyslu života a k cílům, které si sama ukládá.

Aby mohl ukázat význam filosofie pro výchovu, charakterizuje blíže J. Patočka vnitřní pedagogickou strukturu, která je předpokladem výchovy. Ptá se po *určení podstaty a struktury výchovy*. Otázka po podstatě, je otázkou, co věc činí věcí. Otázka po struktuře znamená například, že k výchově patří určité cíle, k cílům patří prostředky, cíle i prostředky mohou být rozmanitého druhu. Patočka se ptá: jakého druhu, jakým způsobem jsou utvořeny cíle a prostředky výchovy. Aby určil *možnosti a meze výchovy*, ptá se, co výchova je a jaké jsou její možnosti. Po teoretických otázkách přechází k otázkám praktickým, kdy se zabývá kulturně výchovnými idejemi. (Patočka, 1997)

Otázka po podstatě, po tom, co věc činí věcí, je otázkou po smyslu. Úkolem filosofie, jak jsme viděli, je podat celkový výklad, klíč k smyslu světa a života. Pedagogika jakožto nauka o výchově nutně předpokládá určitý celkový smysl života, musí tudíž brát

ohled, musí být jistým způsobem založena na té nauce, která se zabývá problémy, jež se smyslem života a světa souvisejí. Je zřejmé, že vědy, které se také zabývají smyslem života, humanitní vědy (Patočka užívá název duchovědy), jako je historie, literární historie a další, dávají jenom znalosti, které lze jen konstatovat. „Dávají nám znalosti o tom, jaký byl, jaký je celkový duchovní obsah určité doby, obyčejně v minulosti, ale nedávají nám, abychom tak řekli, závazné vědění, podle kterého se můžeme řídit, na které se můžeme spolehnout z vlastního rozhodnutí“. (Patočka, 1997, s 15.)

Jaký význam má slovo "smysl", co obsahuje? Přece každá věda, která chce být závazná, musí vysvětlit, co její základní pojmy znamenají, aby s nimi bylo možné pracovat. Pro filosofii je takovým základním pojmem pojem celkového smyslu. Co tento pojem vlastně znamená? Jde o pojem, který velmi často v životě používáme. Vše, co nás obklopuje, má pro nás určitý smysl, určitý význam. Ukazuje se, že věci mají pro nás smysl a význam v souvislosti s naší činností. To znamená, mají smysl jako prostředky k určitým účelům, mají smysl v přirozených souvislostech našeho účelného jednání. Smysl věcem vlastně dáváme my, aniž bychom si to uvědomovali. To však není jediný význam slov "smysl" a "význam". „Nemluvíme jenom o tom, že věci našeho okolí mají smysl, naopak, věci našeho okolí nějak poukazují k nám samým, k našemu užívání, tudíž k našemu prožívání. *Naše prožívání* především má smysl. ... V našem životě samotném je tedy původněji tento rozdíl významného a bezvýznamného.“ (Patočka, 1997, s.16.)

Rozdíl významného a bezvýznamného a určování smyslu lze vysledovat na vytváření určitého rozvrhu, jímž členíme náš život, naše prožívání. J. Patočka ukazuje, jak tento denní rozvrh je jen malou částí dalšího rozvrhu širšího, který je založen v životním stylu, a ten zase v životním prostředí, které nás určitým způsobem zformovalo. V celku takového rozvrhu mám určité. Každý z nás má takový rozvrh zahrnující významné a bezvýznamné okamžiky aniž o tom přímo uvažuje.

Tento životní rozvrh, kterým vyznačujeme momenty významné a méně významné z hlediska smyslu, jaký mají pro nás, nás staví na určitou linii, úroveň, z hlediska které jsme druhým pochopitelní či nikoli. Proto si lidé navzájem si nerozumějí, poněvadž často žijí na docela jiných úrovních, mají jiné cíle, jiné rozvrhy. Žijí zdánlivě v témže světě, a přece tak různě a tak daleko od sebe.

Tato různost a rozmanitost rozvrhů však existuje i v jediném lidském životě. Změna rozvrhu v životě jedince je způsobena významnou změnou životních podmínek, situace. Tato změna může být daná samozřejmě i fyziologickou změnou. Existuje přes všecku tuto různost a rozmanitost rozvrhů téhož lidského života něco takového jako jednotný jeho ráz? Něco, co sjednocuje všechny tyto životní roviny konkrétního jedince, co jim dává nějakou vnitřní jednotu? V tomto případě mluvíme o jednotném smyslu, o jeho možnosti v lidském životě a zde jsme na půdě filosofie. Otázka po smyslu je otázkou filosofickou.

Filosofie se ptá se výslovně po této jednotě smyslu a účelu a chce, aby všechny účely lidského života byly v něm projasněny a aby mezi nimi vznikla skutečná jednota. aby smysl a význam takového zážitku byl pochopen jednotným způsobem. Tuto jednotu smyslu filosofie získává tak, že život určitým způsobem vykládá. Filosofie je výklad, je interpretace. (Patočka, 1997)

J. Patočka definuje výchovu jakožto zápas, který se odehrává ve výchovné situaci. Pedagogickou situaci lze charakterizovat dvojím způsobem: jednak ze stanoviska učitele-vychovatele, jednak z hlediska žáka-vychovance. Z hlediska vychovatele J. Patočka rozlišuje tři základní impulsy, které charakterizují postavení vychovatelovo: impuls objektivní (impuls k objektivnímu smyslu danému našemu životu ve vědě, umění, kulturní tvorbě vůbec atd.), impuls k společenství a impuls ke konkrétnímu jedinci nebo několika jedincům, kteří podléhají činnosti vychovatelově. Jedná se o trojí pozitivní impuls ze strany vychovatele, který J. Patočka označuje jako trojí láska. Na straně žáka-vychovance jde o poměr určité podřazenosti, který lze charakterizovat jako poměr odevzdání a autority. (Patočka, 1997)

Co se týká možností a mezí výchovy, tak se jedná jednak o ty, které leží mimo vlastní pedagogickou situaci; jednak vyplývají z její podstaty.

Mezi ty, které jsou založeny mimo pedagogickou situaci, můžeme počítat individuální schopnosti obou žáka-vychovance a učitele-vychovatele, dále je to konkrétní společenská skutečnost

(každý dostává takovou výchovu, kterou podle svého společenského zařazení dostat může) a posléze je to zřetel vzdělanostní úrovně (jakou dosahuje ta vrstva společnosti, která je nositelkou tvůrčí kulturní práce).

Hlavní problém, který přináší uplatňování hledisek přístupu ke vzdělávání i na oblast výchovy ve školských zařízeních, spočívá v implantování ne-lidského obrazu světa moderní přírodovědy vytvořeného jako model podle jejích právě platných pravidel. Skutečnost zde tvoří fyzikální reality. Jednou jde o obraz světa pojatého čistě mechanický, podruhé věda vytvoří jiný obraz fyzikálních realit.

Obraz světa, jak nám jej předkládá běžné školní vzdělání, se liší od světa, v němž žijeme, který prožíváme. Svět, v němž žijeme, je svět konkrétních předmětů kolem nás, se kterými zacházíme. Z tohoto světa jsou věci kolem nás, věci našeho denního života, které jsou podmínkou nebo překážkou naší činnosti, naší praxe. A v tomto světě, světě prožívané každodennosti, která patří k lidskému životu, se děje výchova, odehrává se vychovávání jako proces.

Kromě našeho okolí, kam patří řeky, hory, vesnice a města, patří do tohoto světa každodenního prožívání i ostatní lidské bytosti, které jako my jsou nejenom postaveny do světa, nýbrž také prožívají svět, potom zvířata i rostliny, která také prožívají svět (možná v menší míře?), patří tam také kulturní statky jako věda,

literatura, umění atd., prostě objektivizace naší činnosti a mnoho jiného. (Patočka, 1997)

V tomto přirozením světě běžně žijeme. Zde vytváříme a pěstujeme své hodnoty obrážející náš vztah k druhým, k přírodě a k sobě samotným. Zde zažíváme vztah blízkosti a vzdálenosti, významnosti a nevýznamnosti, vztah příjemného a nepříjemného, milého i nesnesitelného. Zde jsme původně orientováni zkušenostně i emočně. Zde mají svůj domov emoce jako významný impuls naší činnosti.

Tento svět, v němž žijeme je co do své pravosti a pravdivosti znevážen a relativizován ve prospěch obrazu světa vytvořeného podle principů moderní přírodovědy na základě exaktních přístupů s využitím matematizovatelných metod. To je představa světa, kterou nám zprostředkovává běžné vzdělání. Ve vytváření této představy měly největší slovo moderní přírodní vědy, jež se na skutečnost v celku dívají jinak, než jak se dívá prostě žijící člověk.

Přirozený svět je daleko bohatší než předmětný svět vědy, jeho větší bohatost je dána šíří vztahů ke světu, k druhým. V těchto vztazích jako autentickém způsobu prožívání nachází otázky výchovy odezvu, která poukazuje na celek problému výchovy. „Když se mluví o otázce, kam máme umístit proces výchovy, musíme si uvědomit, že proces výchovy patří do světa přirozeného, lidského a že se naň nesmíme dívat pod zorným úhlem pojetí objektivizujících svět. Výchovné zjevy nesmíme uvažovat jen pod základními pojmy úplně objektivními. Tak to činí např. některé vědy

o člověku pracující podle vzoru přírodních věd; to je nebo to byla zejména psychologie, a to psychologie v určitém rouše, a kromě toho sociologie, a to zase upravená ve zvláštním přírodovědeckém rouše. Když psychologie si bere za úkol rozebrat duševní život v prvky a z těchto prvků jednoduchých složit komplexní duševní dění nebo když si bere za účel pozorovat jenom lidské chování a na základě tohoto pozorování lidského chování, zařazeného do určitých schémat, si zkonstruovat obraz člověka, jsou to příklady psychologie objektivistické, která nevystačí na tento problém výchovy. Rovněž tak, když sociologie si klade za účel jen objektivně pozorovat vztahy mezi lidskými osobami, jak by se jevíly někomu, kdo sám nejsa člověkem by se díval na lidské dění, musí se minout svým účelem a nevystačí na takový konkrétní úkol, jakým je popř. pochopení výchovy." (Patočka, 1997, s. 50-51.)

Proto musíme vést úvahy o výchově z půdy přirozené zkušenosti. Musíme uvažovat o přirozené zkušenosti, kterou člověk má o výchově. Přirozená zkušenost nás seznamuje s děním světa jako „umístěným“ v prostoru a čase. Každý zkušenostní zážitek má své zde a nyní. Toto umístění nazývá J. Patočka pojmem „situace“. Přitom pojem situace je takového druhu, že právě čistě objektivními pojmy jej zachytit nelze. V oblasti přirozené zkušenosti je vůbec charakteristické, že ustavičně stojíme v nějakých situacích.

Co totiž znamená slovo situace? To neznámá jen faktickou danost, ale i nastavení na možnou změnu této danosti. Víme, že stojíme uprostřed takových a takových daností, ve svém vědomí máme taková a taková fakta. Víme však také o určitých

možnostech, které máme před sebou, v rámci kterých neustále reagujeme na měnící se poměry. Naše vědomí o těchto možnostech a jejich stavu je samo důležitou komponentou naší "situace". "Situace", to není jenom postavení mezi věcmi, nýbrž je něco zvláštního, co charakterizuje především člověka a jeho způsob života.

Co je důležité si v souvislosti s charakterizováním toho, co znamená pojem situace uvědomit je, že to, co k ní patří, jsou v aktivitě prožívané, nikoli pouze konstatované, věci. Tak k situaci patří něco takového jako protiklad bezpečí - nebezpečí, riziko, možnost jít dopředu nebo se vyhnout, osvědčit se, selhat. (Patočka, 1997)

Také výchova, vychovávání, znamená určitou zvláštní situaci. Při vychovávání jde o určitou typickou situaci, v níž jsou zúčastněni žák-vychovanec a učitel-vychovatel. Samozřejmě, jiná je situace vychovatelova a jiná vychovancova (podrobněji viz výše kap. Komunikace a výchova).

Pedagogickou situaci a vůbec celý výchovný proces lze vcelku charakterizovat, jako jakýsi boj, zápas mezi určenými cíli vychovatelovými, mezi vůlí vychovatele k výchově jako formaci, a mezi všemi těmi přirozenými odpory, rezistencemi, které vyvěrají z podstaty původní pasivity žáka-vychovance a staví na odpor cílům jeho výchovy. Vychovatel zase hledá možnosti jak přemoci tuto původní přirozenou pasivitu žáka-vychovance a proměnit ji ve spolupráci na konkrétním věcném cíli vychovatele. (Patočka, 1997)

Shrneme-li pedagogickou situaci z hlediska vychovatele jako charakterizována především třemi elány, třemi emocionálními momenty, citovými vazbami, o nichž zase můžeme říci, že dva z nich jsou úžeji spjaty, to jsou elány lidské, elán ke společenství a elán ke konkrétnímu vychovanci. Proti nim stojí elán věcný, ke smysl dávajícím statkům a činnostem, v nichž se odehrává právě kulturní život. Zde je pak nutná úvaha, do jaké míry je toho potřebí, do jaké míry musí vzdělavatel mít takový adekvátní vztah ke vzdělání. (Patočka, 1997)

Filosofie výchovy se nad samozřejmostí a každodenností procesu výchovy (ve smyslu Bildung i Erziehung) s údivem táže, co že to výchova je, a problematizuje všechny dosavadní „samozřejmé“ definice, jakož i výzkumy na nich založené. V tom je její smysl a význam. Zabývá-li se tedy např. didaktika instrumentální stránkou pedagogických procesů, je úlohou filosofie výchovy především tematizace smysluplného předmětu vlastního edukačního procesu, pedagogického provozu i pedagogiky jako vědy obecně i v proměnách doby. Nezasahuje do pedagogiky, ale zkoumá základní antropologické konstanty v jejich aktuálním působení v jednotlivých vrstvách populace a metodologické předpoklady jejich spatřitelnosti speciálně vědním oborem (speciálně vědními obory vůbec).

(Pešková, 2004)

Čím dále více se objevuje jako důležité téma jinakost individuí a nutnosti setkání u společné věci, téma dialogu a komunikace. To se promítá i do filosofie výchovy, do komunikativní pedagogiky a do

řešení problémů mezilidských vztahů, především antinomie individuality a odpovědnosti za druhého jako antropologické konstanty každého z nás. Být sami sebou můžeme jen na základě vztahu k druhým jako druhým, jiným. Edukace nás na to má připravit. Neporozumíme-li situaci a naší roli v ní, nemáme jako učitelé jednotlivých generací šanci uspět. A předpokladem porozumění je v neposlední řadě „**provádějíci teorie**“ jako „filosofie provádějící“, jako filosofie výchovy. (Pešková, 2004)

3. Filosofie a didaktika

Jak uvádí Jaroslava Pešková ve své studii nazvané *Kacířské úvahy nad didaktikou jako empirickou vědou*, ještě v šedesátých letech minulého století neztratila didaktika charakter oboru, který byl donedávna studovaný jako filosofická disciplína.

V české pedagogické literatuře a literatuře věnované přímo didaktice se chápe didaktika jako empirický základ pedagogiky. Tento obecně rozšířený názor je dán pohledem vědy na věc. Podle vědy je pravdivým vědeckým základem každé disciplíny empirie. Empirický výzkum je považován za jedinou správnou metodu, ať už se jedná o pedagogiku, psychologii, sociologii nebo pomáhající profese. Tyto výzkumy si však vůbec nekladou otázku po úloze vědomí zkoumaných osob a úloze jejich vědomí o povaze probíhajícího výzkumu. (Pešková, 2004)

Pojetí didaktiky jako disciplíny vybudované na čistě empirickém základu je však u nás záležitostí posledních padesáti let. Ještě ve 20. letech minulého století zdůrazňuje O. Kádner ve svých Základech pedagogiky, že metodika vyučovaných oborů je součástí obecné didaktiky, která pojednává nejen o prostředcích a cílech oborového vyučování, ale i o cílech, obsahu, prostředcích a organizaci vyučování vůbec. I na ni se vztahují obecně formulované a od obecného základu výchovy vycházející úvahy o místě dané používané empirické metody ve výchově jako takové. Tak to chápe i O. Kádner, pro kterého byl vztah mezi obecnou didaktikou a metodikou vyučovaného oboru vztahem mezi celkem a částí. Přitom podle něho má obecná didaktika jednat nejen o prostředcích vyučování, ale i o jeho cílech a účelech. Úkolem obecné didaktiky je podle něho se i zajímat a rozhodovat, jaké obory/předměty mají být zařazovány do výuky, kdo a kdy má co učit. (O. Kádner, 1926) O. Kádner v tomto smyslu navazoval na J. A. Komenského a jeho pojetí obecné didaktiky.

V této souvislosti je zajímavá diskuse, která probíhá v odborné veřejnosti o povaze oborové didaktiky a jejího vztahu k metodice vyučovaného oboru, která se v posledních letech vede i v souvislosti s debatami kolem Rámcového vzdělávacího programu. Takovou odbornou debatou byl i seminář *Ke koncepci výuky dějepisu a občanské výchovy na základní a střední škole*, který organizovalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy v Telči ve dnech 11. - 12. dubna 2002. Zdeněk Beneš zde pronesl významnou připomínku ke vztahu didaktiky oboru a metodiky oboru. Vycházíme-li

z konstatování, že didaktika oboru je definována jako teorie školní výuky, proti čemuž není třeba v zásadě nic namítat, je třeba se zdržet u slova teorie. Zdeněk Beneš uvádí, že se nemůže občas zbavit dojmu, že teorie bývá chápána jako jakási norma, předpis, který je třeba dodržovat.

„Teorie ve vědě je však něco jiného. Je třeba ji chápat jako specifický a zároveň obecný způsob uchopení a výkladu předmětu, který pak také přináší jiné pohledy a jiné souvislosti, jež jsou ve svém celku pragmaticky zaměřeným výzkumům buď nedostupné, anebo dostupné jenom zčásti.“ (Beneš, 2002)

V případě oborové didaktiky dějepisu, ale i občanské výchovy, psychologie, stejně jako oborů zabývajícím se kreativní činností, je nutné si uvědomit, že jde o obory, které reflektují dění, nikoli fakta, danosti. V případě dění jde o otevřený systém, jehož výsledek není vždy předem dán. Osvojené odborné znalosti a schopnosti s nimi relevantně zacházet dávají žáku možnost se orientovat v soudobém společenském dění se zřetelem k tomu aspektu společenského dění, které pojednává odbornost daného oboru. Tato orientace je v daných oborech otevřená i do budoucnosti, je důležité, aby si žáci byli vědomi i budoucnostního aspektu dění, skrytého v lidském rozhodování a odpovědnosti za každé rozhodnutí. (Beneš, 2002) Jedná se proto o obory, kde jejich teoretická, metodická i didaktická část musí v sobě zahrnovat i praktický ohled.

Hovoříme-li o didaktice, nemůžeme nechat stranou metodiku oboru. Jejich zkoumání přinejmenším u oborů, jako je občanská výchova a dějepis, vede ke zjištění, že mezi nimi nelze vést ostrou čáru, že je nelze od sebe zásadně oddělovat. „Měli bychom začít rozlišovat mezi dvěma disciplínami, které ale jsou jenom dvěma stranami jedné a téže mince. Mezi didaktikou dějepisu, chápanou dnes jako teorie sociální i osobní historické kultury, viděnou prioritně z hledisek potřeb školního systému, a mezi metodikou dějepisu, jejímž vlastním předmětem je výuka tohoto předmětu. To v žádném případě není jejím podceněním. Právě naopak. Takovýto přístup klade na metodiku daleko větší nároky než její tradiční chápání jako - řekněme - předávání praktických zkušeností z výuky. Nutně v sobě bude v tomto novém pojetí obsahovat i hlubší teoretickou složku. (Beneš, 2002, s. 12)

Podobně je tomu u občanské výchovy. I v tomto oboru jde o reflexi sociální skutečnosti nahlíženou také z hledisek potřeb školního systému. U didaktiky občanské výchovy však nelze říci, že by byla pojímána jako teorie sociální skutečnosti. Spíše se setkáváme s tím, že jde především o analýzu učiva a učebních materiálů z hlediska snadného a úspěšného převzetí informací (pochopených a osvojených nebo jen odříkávaných), analýzu tématického celku (pojatého právě z tohoto hlediska), práci s kurikulárními dokumenty, výběr organizační formy vyučování, uplatnění vyučovacích metod, určení učebních pomůcek a výběr metody hodnocení.

Zde je z hlediska teorie nastaven propastný rozdíl mezi didaktikou občanské výuky a metodikou tohoto oboru. Naštěstí ne vždy i z hlediska praxe. To díky učitelům, kteří chápou, že *umění učit*

musí vycházet od toho, co učit. A je-li toto co se má učit spojením reflexe společenského dění s vědomím odpovědnosti zaujmout k této reflexi žádoucí postoj, pak metodika občanské výuky může být přínosným nastavením cesty, kterou může didaktika také do určité míry sledovat.

Mezi takto chápanou didaktikou a metodikou budou vždy existovat rozdíly a vzájemné napětí. Toto napětí je dáno růzností úhlů pohledů i rozdílností kladených otázek. Není přitom překážkou bádání, ale naopak v mnoha směrech jeho doslova živnou půdou. Teprve ve vzájemné kooperaci obou těchto přístupů, tedy v rozvíjení didaktické teorie a souběžné, prohloubené metodické reflexi výuky - či ve spolupráci didaktiků a učitelů, chcete-li - je možné řešit problémy současné výuky takových oborů jako je občanská výchova a dějepis. (Beneš, 2002)

Obojí, rozvíjení didaktické teorie a prohloubení metodiky oboru je možné na půdě antropologické filosofie, která je schopná nechat nahlédnout konkrétní cíl, ke kterému je zaměřena výchova, a konkrétní subjekt, jehož se týká. To je možné proto, že antropologická filosofie, totiž filosofie výchovy je schopná nahlédnout předpoklady a možnosti jak metodiky daného oboru, tak i jeho didaktiky.

Žádná věda nemůže zkoumat své vlastní předpoklady, nemůže sama sebe transcendovat a nahlížet své vlastní založení. Tuto reflexi jí může založit pouze filosofie jako zakládající teorie myšlení. Chápeme-li osobnost podobně jako Max Scheler, tedy jako „centrum

aktů, odpoutaného od orgánična (Scheler, 1968), pak není ani pedagogika ani didaktika kompetentní zkoumat předpoklady a možnosti rozvoje lidské osobnosti. Pokud chápeme osobnost ve výchově jako bytost, kterou provázíme v procesu výchovy/edukace a takto jí pomáháme „ke svobodě rozhodování v nestandardních situacích“, pak se jedná o bytost, kterou nelze vědecky objektivovat v plném slova smyslu. (Pešková, 2004)

Pohled na vztah didaktiky a metodiky je pohled na dvě cesty, které se snaží ukázat možnosti uchopení onoho co učit, uchopení reflexe společenského dění a zaujetí odpovědného postoje. Každá z nich by se však minula svým účelem, kdyby bytostně nestavěla na autenticitě prožitku, který zakládá pravdivý názor o věci. Aby však žák mohl společenské dění skutečně reflektovat a zaujmout k němu odpovědný postoj, musí mít o něm názor, který záleží na autenticitě prožitku.

Téma názoru, názornosti a autenticity jako zakládajícího přístupu vysvětluje Radim Palouš ve své práci *Ars docendi*. Pojem názor můžeme chápat různě. V základě jde o mínění, které je vždy *osobní*. Názor můžeme chápat jako vnímání, jako obrazovou představu tělesné povahy či jako prožitek, který celistvě, originálně uchopuje nové skutečnosti. (R. Barthlen, citace: Palouš, 2004) Význam slova názor je ve způsobu vztahování – někdo se k něčemu vztahuje autenticky nebo zprostředkovaně. (Palouš, 2004)

Názor jako zírání, nazření je současně věděním, ale takovým, které je u Heidegger určeno jako odhalenost, jako ALÉTHEIA. Význam, které mi toto zření, toto dívání odkrývá, co znamená viděný svě, zároveň zakrývá svět nenazřený. Pravý názor je svobodným nazřením, které nechává zřené pokud možno tím, čím samo je. (Palouš, 2004)

Nazírání není jen aktem funkce oka, je aktem celé osobnosti. Nazřené má vždy vztah k subjektivitě nazírajícího. Neexistuje „neutrální vědění“, jsme „zapředení“ uprostřed světa. Jen účastník dané skutečnosti může svým žitím rozlišovat, co je dobré a co zlé. „Svobodné volbě lze rozumět jako novému vykročení.“ (Palouš, 2004)

R. Palouš chápe nazírání jako pohyb v patočkovském smyslu. V tomto smyslu je jím pochopená didaktika návodem k provádění „péče o duši“. (Pešková, 2004)

Klademe-li si otázku po účelu vzdělávání/výchovy, vždy jde o otázku, která je původně založená v naší zkušenosti, je založená v dané situaci, která má své „zde“ a „nyní“. V každé konkrétní situaci je tato otázka vztažena do souvislosti s otázkou po smyslu života, po jeho účelu. Proto, odpovídáme-li na otázku po účelu vzdělávání, nejde o záležitost dohody, kterou uzavírá vzdělávací systém v daném společenském režimu mezi subjekty politické moci (zákonodárné i výkonné) a subjekty realizujícími vzdělávání. Nelze se spokojit katalogem dovedností a kompetencí, „jde-li o podstatné

založení lidského rodu a jeho možností, které si lidstvo, ať chce nebo nechce vždy znovu otevírá či uzavírá. (Pešková, 2004)

Proto patří otázka po smyslu a účelu výchovy do filosofie a ne do oblasti speciálně vědních disciplín, jako je pedagogika či didaktika. Jde totiž o způsob nahlédnutí vlastních předpokladů daných humanitních věd

4. Filosofie a psychologie

Vztah k filosofii je pro psychologii určující již od jejího samotného vzniku. Základy k jejímu dnes často kritizovanému předmětnému uchopení dal již René Descartes, který jako první formuloval reflexní činnost. Jako obor, který zkoumá psychické jevy, existuje od 18. století, avšak jako samostatná věda vystupuje od druhé poloviny 19. století. Avšak i tato její samostatnost je v úzké návaznosti na filosofii. Její samostatné vystoupení je totiž spojeno s jejím pozitivistickým založením. Její vědecká pravda je vyvozená z předmětně pochopených vztahů v jejich obecné zákonitosti, která je ověřitelná experimentem. S rozvojem užívaných kvantitativních metod vzniká na tomto základě konkretizované teorie jako např. behaviorismus a teorie Gestaltu (jinak též tvarová psychologie).

Vedle tradiční objekt-subjektové „akademické“ psychologie se již od dvacátého století prosazují směry, které chtějí nahlížet mezilidské vztahy jinak než předmětně a mechanicky či biologicky a vztah k věcem jinak než dispozičně. Se svým pojetím nevědomí a hlubinným výkladem opouští oblast předmětně mechanického výkladu psychoanalýza. Filosoficky orientovaná psychologie založená jinak než subjekt-objektově se však objevuje od poloviny dvacátého století. Jedná se o především daseinsanalýzu, která se orientuje fenomenologicky a hermeneuticky. Její zakladatel Medard Boss přímo navázal na filosofii Martina Heideggera, s nímž i dlouhodobě spolupracoval.

Heideggerova fenomenologická filosofie chápe člověka jako jsoucno, které není pouze přírodovědně určitelné, jako věc mezi věcmi či jako živočicha mezi živočichy. Od všech ostatních jsoucen se člověk odlišuje tím, že má nejen vztah k druhému, k sobě, k věcem, ale má navíc vztah k těmto všem vztahům. Díky tomu může svému životu, svému bytí rozumět a na základě tohoto rozumění i k němu zaujímat svobodný vztah. Tato možnost určuje lidskou podstatu pochopenou jako ek-sistence, jako otevřenost člověka pro to, s čím se setkává. (Heidegger, 1996)

Na toto pojetí člověka navazuje antropologická psychoterapie druhé poloviny dvacátého století, která tematizuje oblasti jako kultura, lidství, láska, svoboda, odpovědnost jako svobodný výkon existence na úrovni osobního rozhodování.

Martin Heidegger není jediným filosofem, o jehož pojetí člověka a jeho možností se opírá ne-objektivisticky založená psychologie a psychoterapie druhé poloviny dvacátého století a současnosti. Tímto dalším filosofem je Heideggerův učitel Edmund Husserl, zakladatel fenomenologické metody. Je to právě jeho fenomenologická metoda a pojetí přirozeného světa jako oblasti naší žité skutečnosti a autentické zkušenosti, která umožňuje psychologii uchopit a rozkrýt oblast citu, citového života jako podstatné stránky lidského života a lidské psychika, která nebyla a ani nemohla být klasickou subjekt-objektovou psychologií tematizována.

Téma přirozeného světa umožňuje v psychoterapii odlišit během léčby autentické mravní přesvědčení od vnucených a nepřijatelných hodnot a norem.

Heideggerovo pochopení techniky jako základního a určujícího způsobu lidského porozumění světu mělo význam i pro použití techniky v psychoterapii jako způsobu léčby – technické konání je v psychoterapii považováno za určující: účinnost technického konání opodstatňuje legitimitu i smysl psychoterapeutické praxe.
(Růžička, J. , Čálek, O. , 1998)

Nepředmětně určená psychologie a psychoterapie také využívá hermeneutiku jako metodu při výkladu lidské existence trpící určitým druhem „duševní“ nebo „psychosomatické nemoci“.

Daseinsanalýza, zejména daseinsanalyticky orientovaná skupinová psychoterapie se tedy opírá především o Heideggerovu existenciální antropologii. Odmítá objektivismus a redukci člověka na organismus, který má tzv. psychiku a sociální vztahy jako nástroj své adaptace. Člověka chápe jako výlučnou bytost. Daseinsanalytický fenomenologický přístup ukazuje, že člověk je vždy „zasazen v otevřeném poli vzájemného lidského spolubytí“. Člověk se vždy k někomu vztahuje. Toto pojetí vztahování má zásadní význam pro porozumění a výklad v terapii.

Interpretace vztahování v daseinsanalyticky orientované fenomenologické hermeneutice chápe vztahování člověka jako „být v“ nebo „být u“. To znamená, že nejde o prostorově vektorové směřování, ale o primární prožitek vztahu „já“ k „ty“ a „já“ k „my“. Vztahování je chápáno jako způsob bytí. Člověk „vztahováním žije, se vztahováním splývá“. Tento výklad vztahování je určující pro jeho pojetí identity. Člověk se vztahuje vždy „sám za sebe“, individuálně jedinečným způsobem, který vytváří jeho identitu. (Patočka, 1993)

Fenomenologické pojetí vztahovosti jako způsobu vztahování, nechápe pojem *vztah* jako něco hotového a ohraničeného v mezích své danosti, v nichž „funguje“. Takové pojetí přebírá moderní antropologická psychologie a psychoterapie. V její praxi to znamená, že vztahování je chápáno jako „bezprostřední vztahování v podobě určitých způsobů vzájemného chování lidí“. Vztahování tak splývá v jistém smyslu s chováním. (Čálek, 1995)

To, že bytí člověka je vztahováním je dáno výlučností lidského vztahu k bytí: člověk o svém bytí ví a vztahuje se k němu. To znamená, že má k němu odstup, distanci, která mu umožňuje své bytí reflektovat, porozumět mu.

Jde o rozumění ve smyslu „vyznat se v něčem“ (Gadamer, 1994), pochopit význam, smysl. Toto „vyznání se“, pochopení smyslu s sebou nese nutnost rozhodnout se mezi různými alternativními možnostmi. Nese s sebou možnost (vlastně nutnost) svobodné volby. Vztahování v pravém slova smyslu je určené možností svobodné volby.

To ukazuje možnosti pro výklad v psychoterapii: tam, kde je možnost svobodného rozhodování může vnikat i nesvobodná závislost. Člověk je na svém vztahování účastný vždy cele, všemi svými bytostnými možnostmi i omezeními. „Ve vztahování je přítomen např. i svou zdrženlivostí, povrchností...netečností...ve svém současném vztahování je člověk i se svou minulostí a budoucností...“ (Čálek, 1995)

Daseinsanalytický fenomenologický přístup určuje spolubytí tak, že se všichni lidé vzájemně setkávají v jednom společném světě u týchž věcí. Tento jeden svět je pochopen jako celek všech významů a souvislostí. Přitom každý člověk má své chápání světa, je sám svým způsobem nastaven danostem a jejich souvislostem. Dorozumění nám umožňuje právě tento společný svět. I každé konkrétní selhání v dorozumívání a dorozumění poukazuje na tento společný svět jako pozapomenutí na tuto společnou půdu porozumění.

To, že jde o *společnou* půdu setkání v porozumění, je dáno tím, že jeho účastníkům na tomto setkání záleží a přebírají za něj zodpovědnost. (Čálek, 1995)

Jaký je rozdíl mezi dosavadním subjekt-objektovým a fenomenologickým přístupem? V objekt-subjektově orientované psychologii se chápe vzájemné porozumění jako vzájemný vztah, jehož určení si vyžaduje nejprve analýzu osobností, které do vztahu vstupují a posléze se charakterizuje jejich vztah jako interakce dvou subjektů, přičemž tento vztah je opět nazírán předmětně.

Naproti tomu fenomenologický přístup vychází z toho, co se ukazuje ve svébytném otevřeném poli vzájemného vztahování, které dává svobodu svým účastníkům ve smyslu možnosti nechat druhého se ukazovat takový, jaký je. Teprve možnost, svoboda druhého ukázat se jaký je, „představit se v pravdě svého existování“ zakládá možnost vzájemného porozumění. (Čálek, 1995)

Toto porozumění je porozuměním svým možnostem. Jde o porozumění věčné i nevěčné. Porozumění pragmatickým souvislostem, kdy jde o souvislosti, které patří věcem v jejich bytí a porozumění sobě a druhým jako bytostem, k nimž směřuje účelnost věcí a pro které má pragmatická souvislost smysl. (Patočka, 1993)

Závěr

Proč je pro humanitní vědy – a nejen pro ně – filosofie důležitá? A proč je významná pro porozumění tomu, co jako společná půda zakládá možnost jejich přesahu, vzájemné pochopení souvislostí, kontextů vědění? Význam filosofie je v tom, že dává možnost jiného pohledu. Ale nejde o jinakost ve smyslu jiného úhlu, jiného postavení než ta či ona humanitní věda.

Jednotlivé humanitní vědy mají svůj předmět jasně vymezený. Otázka po tom, co umožnilo právě takové vymezení, po předpokladech tohoto vymezení, už není jejich tématem. (Pešková) Ale ona ani nemůže být jejich tématem. Humanitní věda jakožto věda může pouze předpoklady svého určení pojmout jako danost apriori, ale nemůže se po nich ptát tak, aby je učinila tématem svého ujasňování..

Ptát se po předpokladech svého či jiného určení znamená ptát se po porozumění tomuto určení, tomuto vymezení. Zde jde o oblast reflexe či sebereflexe a to je odvěká doména filosofie. Nejde o konstatování toho, co se ukazuje, co se zjevuje, ale jde o předpoklady tohoto zjevování, o půdu, na níž je možné, aby se tyto předpoklady ukázaly, zjevily, a na níž by srozumitelné a pochopitelné. (Pešková)

Otázka po předpokladech vymezení dané humanitní vědy je však otázkou po tom, „jak je zjevování předmětného světa na půdě naší mysli vůbec možné.“ (Pešková)

Ona jinakost úhlu pohledu filosofie je dána v celistvosti jejího pohledu, v jeho komplementárnosti. Filosofie je schopná vysvětlit, jak se to má s daným předmětem, který tu kterou humanitní vědu vymezuje, který je jejím předmětem. Jak je vůbec právě takový předmět možný na půdě naší zkušenosti. Tento smysl a význam filosofie má na mysli také J. A. Komenský, když vysvětluje, co je *svět možný* v protikladu ke světu skutečnému. (Komenský, Pansofie)

Schopnost komplementárního pohledu, schopnost nahlédnout celek, kterou má filosofie, je daná její schopností přesahu. Vlastně nelze mluvit pouze o schopnosti, jde v tomto případě o nutnou podmínku, bez níž by filosofie nebyla možná.

V této souvislosti je důležitá otázka po zvláštnosti způsobu, jak se člověk vztahuje ke světu. Člověk je bytost, která nejen že je v různých vztazích – sociálních, sociálně-kulturních, historických, etnických - ale ví o všech těchto vztazích a navíc ví o tomto vědomí. (Pešková). To znamená, že jako lidská bytost je člověk *universální* bytostí, jakožto universální žije v distanci, je v *ontologické diferenci*. (Heidegger)

Schopnost přesahu, transcendence, která vymezuje filosofii, ukazuje zároveň, že tato transcendence je založená na schopnosti člověka jako lidské bytosti nahlížet svět nikoli jako celek jsoucen ale jako celek porozumění. Takto chápaný svět je universálním

horizontem pro vše jsoucí, které umožňuje naše vnímání čehokoliv.
(Husserl, 1972)

Jednotlivým jsoucnům nemůžu bez horizontu, bez horizontové struktury, porozumět. „Bez pozadí je ukazování se a vnímání toho, co se ukazuje, nemožné.“ Naši schopnost porozumět sobě i jinému jsoucnu nemůžeme vyvodit z faktického porozumění, ale naopak toto faktické porozumění je předpokládá. Celek nikdy nelze vyvodit z fakticity ale naopak. (Pešková, 2002)

A ještě jeden moment stojí za zmínku, proč je filosofie tak významná pro ostatní vědy – jde o otázku identity jako hledání místa ve světě. Hledání identity znamená hledání vlastního místa a smyslu v kontextech. A to je úkol, který stojí před každou humanitní vědou, jako úkol jejího zdůvodnění. Zároveň je to úkol filosofie, která svojí schopností přesahu může poskytnout každé konkrétní vědní disciplíně potřebnou reflexi, potřebnou horizontovou strukturu.

Předložená práce je pokusem zachytit význam filosofie pro samostatné vědní disciplíny – a proto i pro humanitní vědy – trochu jinak než obvyklými souhrny fenomenologicky založených pohledů na jejich vzájemný vztah. I když, samozřejmě, tento nezbytný pohled zakládající teoretické těžiště práce, je i zde přítomný. Protože smysl a účel humanitních věd, a proto i jejich založení a jejich možnosti, je v této práci spatřován především v tom, jak je dán pro oblast vzdělávání a výchovy, ukázaly se v této souvislosti důležitými pojmy *kompetence* a *komunikace*. Z úhlu porozumění těmto tak často používaným (i zneužívaným) pojmům byl předkládaný text zpracováván.

RESUMÉ

Philosophy as a mediator of interdisciplinary problems in the education of humanities

In the last couple of years, we can register that the number of humanities is steadily increasing. The variability of humanities closely watches its' thematisation in the interdisciplinary and transdisciplinary manner.

What is common to all individual humanities and what enables the birth of new disciplines is the created distance from methodological starting-points of individual humanities, total loss or abandonment of the original philosophical dimension, which thematised them. This situation leads to the destruction of the original uniform meaning, which was philosophically reasoned out. The disintegration of the original meaning leads to the making of particular "meanings", which become objects of analysis. But not all humanities are the same, which means that for some sciences, certain problems are legitimate and key objects of analysis and for other sciences the identical problems cannot be examined and opened as a theme, because they are tabooed.

The main theme of humanities is the human and the product of his actions. If the humanities examine the world in some way, than only as a natural environment for a human or how a human sees and perceives the world around him. This only shows and underlines the importance of philosophy for different humanities there, where the problem of the meaning of their examination is in question.

Here philosophy examines how the basic themes concerning the human show up in the thematisation of problems of individual humanities and what are the methodological assumptions of them being visible and

uncovered by one of the humanities. Philosophy does not interfere in a specialized scientific discipline, but examines the original field of meaning of the discipline. On this field of meaning it points out contexts of original thematisations of other humanities, like individual special scientific disciplines. Interdisciplinary and transdisciplinary thematisations of different humanities, which enabled the beginning of other humanities, look like contextual views of original disciplinary thematisations.

This type of philosophical reflection is provided by the philosophy of education, which thematises the differences between individuals and a need for meetings over a common thing and which requires the crossing from the given to the infinite "whole".

In context with the examining of the possibility of understanding the original starting-points of humanities and the fact that in present day their importance is not declining, another very important theme becomes more and more influential. The theme of dialogue and communication. It becomes apparent, that communication is not mostly an instrumental/personal relation between two communicators, but an expression of human ability to get together over a thing, which is the topic of the communication itself. This means that communication mediates information, relations to the world of nature and world of man. The mediated information concerning experience, actions, relations, is essential for mutual understanding between people.

The theme dialogue and communication projects itself also into philosophy of education like a theme of understanding and meeting over a common thing and also as a theme of responsibility for one another. Being yourself can only be achieved through relations with others. If we don't understand the situation we find ourselves in, we have no chance to succeed. And a possibility of understanding is given to us only by a

philosophy perceived and understood as an “executive theory”, an “executive philosophy”.

PŘÍLOHA

Doktorandské přípravy na zkoušku z filosofie na Filosofické fakultě UK v Praze – 1995-1998 - seznam doktorandů

Mnohé náměty o významu filosofie pro humanitní vědy jsem čerpala ze zkušeností, které jsem měla z práce s doktorandy nefilosofických oborů, kterým jsem pomáhala v období let 1993-1998 s přípravou jejich písemné práce z filosofie. Zpracování a obhájení této písemné práce před zkušební komisí bylo podmínkou získání zkoušky z filosofie v rámci doktorského studia. Měla jsem výjimečnou příležitost spolupracovat vedle prof. Jaroslavy Peškové jako její asistent a účastnit se na přípravě těchto prací. Příprava spočívala zejména v nápomoci doktorandovi ujasnit si takové téma, které souvisí s tématem jeho vlastní disertace a přitom ji přesahuje směrem do filosofie. Jednalo se o to, najít především téma, které vyžaduje filosofický metodický přístup nebo které jako vlastní filosofické téma je danou humanitní vědou již tematizované. K přípravě náležel i výběr literatury, která byla doktorandovi doporučena, případně i konsultant

z oboru filosofie, který se specializoval v oblasti, kterou doktorand tematizoval. Během těchto let se více méně stabilizoval určitý „tým“ konsultantů (patřil sem doc. Kořátko, doc. Kratochvíl, doc. Petříček, doc. Benyovszky, doc. Znoj a další). Na přípravě písemné práce z filosofie se určitým způsobem podílel i školitel, který v případě potřeby pomáhal doktorandu směřovat téma práce, aby splňovala podmínky nalezení otázek patřících do oblasti teoretické základny dané humanitní vědy. Školitel se spolu s konsultantem účastnil komisionální zkoušky z filosofie, kterou vedla prof. Jaroslava Pešková.

Podarilo se mi během těchto let pořizovat určitou dokumentaci postihující cca polovinu doktorandů, s nimiž jsem spolupracovala na přípravě jejich písemné práce z filosofie. Asi dvě třetiny z těch, které níže uvádím – jedná se o doktorandy, jejichž příprava na zkoušku z filosofie spadá do let 1995-1998 – dokončily a obhájily svoji práci z filosofie do jara 1998.

I tak tento níže uvedený seznam dává možnost nahlédnout s jakými tématy se museli doktorandi vypořádat a jakou filosofickou problematiku museli nastudovat a osvojit. Seznam je řazený podle oborů doktorského studia realizovaných na Filosofické fakultě k roku 1998. Je tak patrné, jaká témata byla považovaná za důležitá pro dané obory. Seznam obsahuje řadu jmen v současnosti známých odborníků svého oboru.

Poznámka: Tituly školitelů jsou uvedeny k roku 1998.

Obor	Doktorand	Školitel	Téma písemné práce
Andragogika	Dorčák Pavel, Mgr.	doc. Škoda	Filosofické úvahy západoněmeckých teoretiků ke vzdělávání dospělých v 60. l.
Andragogika	Drahotská Stanislava, Mgr.	doc. Nakonečný	Osobnost nazíraná z filosofického hlediska
Andragogika	Dvořák Pavel, Mgr.	doc. Škoda	téma z filosofie výchovy
Andragogika	Fišer Slavomil, Mgr.	dr. Doktorová	Problém komunikace - předpoklady setkání s lidmi (výchova a obec, problém autority a disciplíny)
Andragogika	Hanzlíková Milana, Mgr.	dr. Štěpánek	téma komunikace
Andragogika	Michovská Andrea, Mgr.	dr. Šnýdrová	téma komunikace
Andragogika	Pakostová Jitka, Mgr.	dr. Štěpánek	Problematika cílů výchovy a vzdělávání
Andragogika	Stiburek Martin, Mgr.	dr. Beneš	Vztah vědomí a vzdělávání (v souvislosti s Platonovým pojetím péče o duši)
Andragogika	Tornerová Helena, Mgr.	Dr. Štěpánek	Člověk v dnešním světě - otázky výchovy a vzdělávání člověka
Andragogika	Verner Martin, Mgr.	prof. Nakonečný	Problematika komunikace (otázka tělesnění v př. narušených mezilid. vztahů)
anglická literatura	Indruchová Libora, M.A.	Prof. Hlinský	Problém ženy a feminismu v současné době
anglická literatura	Kůhnová Šárka, Mgr.	dr. Čermák	Básnické slovo a pravda
anglická literatura	Klímová Miroslava, Mgr.	doc. Procházka	Problém katarze u Aristotela
anglická literatura	Kubíková Magdalena, Mgr.	doc. Procházka	Několik pohledů na krajinu
anglická literatura	Skanderová Ivona, Mgr.	prof. Stříbrný	Bacon a Shakespeare - problém myšlenkového vývoje na přelomu tradičního myšlení
anglická literatura	Urban Miloš, Mgr.	prof. Hlinský	Karl Popper
anglická literatura	Vránková Kamila, Mgr.	Prof. Stříbrný	„K problematice krásna a vznešena ve filosoficko -

			estetické koncepci Edmunda Burkeho."
anglický jazyk	Comorek Jan, Mgr.	prof.Sgall	Úvodní slovo k rozpravě Sv. Augustina „O učitelích“
anglický jazyk	Holub Matěj, Mgr.	dr.Klégr	Filosofie jazyka
anglický jazyk	Horáková Michaela, Mgr.	prof.Dušková	Filosofie jazyka
anglický jazyk	Hralová Stanislava, Mgr.	prof. Dušková	Téma z dějin filosofie
anglický jazyk	Klímová Blanka, Mgr.	dr.Klégr	Několik úvah nad kritickými rozhovory ve filosofii výchovy
anglický jazyk	Koslová Monika, Mgr	doc. Mothejzíkova	Communication - philosophical approach
anglický jazyk	Malá Markéta, Mgr.	prof. Dušková	Filosofie jazyka
anglický jazyk	Mikuláščíková Jana, Mgr.	doc.Motejzíkova	Filosofie jazyka
anglický jazyk	Siegelová Radka, Mgr.	prof. Dušková	Filosofie jazyka
anglický jazyk	Sosnová Jana, Mgr.	Doc. Klégr	Teorie přirozeného řádu podle J. Locka, T. Hobbesa a J.J. Rousseaua"
anglický jazyk	Soukupová Helena, Mgr.	dr Čermák	Význam symbolu v jazyce
Archeologie	Sýkorová Ivana, Mgr.	prof.Buchvaldek	Jak se co poznává
Archeologie	Wallisová Michaela, Mgr.	doc.Smetánka	Interpretace historického dění na základě hmotných památek
Česká literatura	Balík Tomáš, Mgr.	Dr.Hošina	Problematika pojetí národa a její odraz v hodnocení literárních a kulturních česko-německých vztahů ve středověku.
Česká literatura	Bednářová Michaela, Mgr.	dr.Mravcová	Problém lidství - změna: problém interpretace textu
Česká literatura	Bednářová Michaela, Mgr.	Dr. Mravcová	Interpretace literárního díla jakožto hermeneutický problém
Česká literatura	Mlsová Nella, Mgr.	dr. Mravcová	Filozofická reflexe fenoménu smrti v prózách Jaroslava Havlíčka
Česká literatura	Pytloun Ladislav, Mgr.	Dr. Hofman	Drama jako model světa.
Česká literatura	Ryšavá	PhDr. Luboš	dekadence a symbolismus

	Jolana, Mgr.	Merhaut, CSc.	
Česká literatura	Šícha Jan, Mgr.	dr. Binar	Problematika hodnot
Česká literatura	Troševa Margarita	doc.Brabec	Osobní deník jako sebenalézání a náhražka komunikace
Česká literatura	Vacková Kristina, Mgr.	doc.Brabec	Problém identity: avantgarda 20.let
České dějiny	Čapková Kateřina, Mgr.	prof. Kvaček	Problém identity
České dějiny	Formánek Martin, Mgr.	Prof. Havránek	Nástin Šustovy filosofie dějin
České dějiny	Mášová Hana, PhDr.	prof. Kvaček	Fenomenologie, otázka tělesnosti
České dějiny	Velek Luboš, Mgr.	doc. Hlavačka	Vztah Čechů ke státu - polemika Kleizla s TGM
Český jazyk	Adam Robert, Mgr.	prof.Macurová	Filosofie jazyka
Český jazyk	Čapková Dagmar, Mgr.	prof.Uličný	Filosofie jazyka
Český jazyk	Nečas Daniel, Mgr.	prof. Stich	Valerian Magni a jeho pojetí Pascala
Český jazyk	Petržílková Magda, Mgr.	prof. Macurová	Dva přístupy ke studiu jazykových a obecně poznávacích schopností člověka
Český jazyk	Píšová Dagmar, Mgr.	doc.Šára	Komenského pojetí výuky jazyka
Český jazyk	Robert Adam, Mgr.	Prof. Macurová	Searle 's Theory of Fiction and Possible Words.
Český jazyk	Vondráček Miloslav, PhDr.	prof.Uličný	Já, ty a ono ve společném prostoru
Dějiny kultury asie a afriky	Hamáčková Vlastimila, Mgr.	prof. Sadek	Pojetí národa národnostních entit (vztah Židů a Čechů)
Dějiny a umění zemí Asie a Afriky	Kalousková Světlana, Mgr.	Doc. Weber	Cesty k domovům aneb domov jako filosofická kategorie
Dějiny a kultury zemí Asie a Afriky	Jiroušková Jana, Mgr.	Dr. Hulec	Pojetí těla a tělesnosti v tradiční africké společnosti
Dějiny antického starověku	Kulich Bohumil	prof.Bouzek	Krásno – krása
Dějiny latinsko- amerických literatur	Česalová Kateřina, Mgr.	dr Housková	Renesanční utopie
Dějiny umění	Kreuzzieger Milan, RNDr.	Doc. Kropáček	Micel Foucault, Giles Deleuze“ podněty pro dějiny umění

Dějiny umění	Lahav Zaca	prof.Homolka	Über Krankheit und Tod in der Philosophie des Mittelalters und der Kunst Böhmens
Dějiny umění	Mádl Martin, Mgr.	Doc. Horyna	K filosofii umění mezi antickou a raným novověkem. Výpisky k práci E. Panovského „Idea: konceptv umělecké teorii.“
Dějiny umění	Navrátil Aleš, Mgr.	doc.Kropáček	Úvaha o problematice metafyziky světla ve filosofii středověku
Dějiny umění	Nevímová Petra, Mgr.	doc. Horyna	Odraz filosofického pojetí obrazu světa v chrámové výzdobě v 17. a 18. století
Dějiny umění	Waage Gabriel, Mgr.	prof. Wittlich	Problematika kořenů a domova v umělecké tvorbě
Dějiny umění	Zlatohlávek Martin, Mgr.	dr.Konečný Lubomír	Renesanční filosofie
divadelní věda	Augustová Zuzana, PhDr.	prof.Lukeš	Wittgensteinovská inspirace ve hře Thomase Bernharda „Ritter, Dene, Voss“
divadelní věda	Motošková Miroslava, Mgr.	doc. Hyvnar	Francouzská filosofie 19. stol.
Egyptologie	Bárta Miroslav, Mgr.	prof.Verner	Filosofická esej: Šabakův kámen
Egyptologie	Hudec Jozef, Mgr.	prof. Verner	Problém archeologic-kých pamiatok z hladiska ich vzťahů k člověku
Egyptologie	Krejčí Jaromír, Mgr.	prof.Verner	K prostoru a jeho funkci ve staroegyptské architektuře
Egyptologie	Magdolen Dušan, Mgr.	prof.Verner	Obraz sveta podľa predstáv starých Egyptánov
Egyptologie	Patočková Barbora, Mgr.	prof. Verner	Představy o posmrtném životě v symbolickém myšlení starých Egyptánů
Egyptologie	Pavlasová Sylva, Mgr	prof.Verner	Interpretace jako problém - otázky, problémy a odpovědi k vytvoření hmatové výstavy
Egyptologie	Smoláriková Kveta, Mgr.	doc.Bareš	Problém mýtu
Ekonomie	Bednářová Pavla, Mgr.	prof. Špinar	Hospodářská etika
Ekonomie	Fišerová Slávka, Mgr.	RNDr. Minčič	Počátky hospodářské politiky v dějinách Francie - založení principu spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti
Ekonomie	Händelová	prof. Landorová	Hra s číselnými hodnotami v

	Monika, Mgr.		peněžním vyjádření
Ekonomie	Jáčová Helena, Mgr.	prof. Landorová	Filosofické aspekty rozhodování
Ekonomie	Máče Jan, Mgr.	Prof. Bednaříková	Teoritický systém Karla Engliše a uplatnění teologického přístupu v jeho ekonomickém myšlení
Ekonomie	Sojková Lenka, Mgr.	prof. Špinar	Dopad ekonomických systémů na člověka
Ekonomie	Zeman Stanislav, Mgr.	doc. Vlček	Etické aspekty ekonomie v postindustriální společnosti
Estetika	Durmeková, Mgr.	doc.Zuzka	Znaková struktura estetického objektu
Estetika	Exner Milan, PhDr.	dr. Hlobík	Estetika archetypu
Estetika	Matějů Jiří, Mgr.	doc.Zuzka	Vztah postmoderny k výtvarnému umění
Estetika	Packová Dana, Mgr.	doc.Zuzka	Vztah posvátného a estetického
Estetika	Ptáček Luboš, Mgr.	doc.Zuzka	Zrcadlo jako mřetafora reflexe a struktura narace
Etnologie	Buriánová Eva, Mgr.	doc.Štěpánková	Hermeneutická problematika a muzejnictví
Etnologie	Holubová Markéta, Mgr.	prof.Petráň	Svět jako matematic-ký model a svět živého rituálu
Etnologie	Hůlková Romana, Mgr.	doc.Vrhel	Pojetí národa
Etnologie	Ulrychová Marta, PhDr.	doc.Šalanda	Hnutí srdce a současnost
Etnologie	Zizlerová Monika, Mgr.	dr.Pargač	Problém vztahu člověka a přírody
filmová věda	Suk Radovan, Mgr.	doc.Cieslar	Tématizace problému člověka ve 20.st.
Fonetika	Mejvaldová Jana, Mgr.	prof. Dohalská	Filosofie jazyka
germanistika	Kociánová Michaela	prof.Skála	Národ, identita, exil, emigrace
germanistika	Vedralová Helena, Mgr.	dr.Berglová	K problematice řeči a jazyka v díle I.Kanta „Antropologie v pragmatickém ohledu“
germanistika - nizozemská literatura	Irmanová Jana, Mgr.	doc.Krijtová	Problém komunikace
germánské lit. - nizozem.liter.	Holeňová Jiřina, Mgr.	doc.Krietová	Problematika tělesnosti (jak člověk - nemocí či stavem - dochází k jinakosti pohledu na

			svět)
Hebraistika	Kubín Daniel, Mgr.	prof.Sadek	Jsou možné shody v názorech dnešních astrofyziků a luriánské kabaly na stvoření vesmíru?
Hebraistika	Timková Mária, Mgr.	prof. Sadek	Dejiny židovskej filozófie od obdobia antiky po dnešok
Hebraistika	Veselá Jana, Mgr.	prof. Sadek	Erich Fromm a jeho pojetí bible a židovské filosofie
Historie	Gregor Ludwig. M.	doc.Skřivan	Oswald Spengler
historie - české dějiny	Frýdková Marie, Mgr.	doc. Hlavačka	Problematika vzdělanosti (Vojta Náprstek a ženské spolky)
historie - české dějiny	Buchtele Pavel, Mgr.	prof.Gebhart	K otázce identity
historie - české dějiny	Dejmek Jiří, Mgr.	prof.Kvaček	Volairův Karel XII., král švédský
historie - české dějiny	Grulich Josef, Mgr.	prof. Maur	Obraz manželství a rodiny v díle J.A.Komenského a B.Bolzana
historie - české dějiny	Hausmanová Klára, Mgr.	prof.Kvaček	Pojem národa a tradice, vznik novodobého českého národa
historie - české dějiny	Horský Jan, PhDr.	doc.Beneš	Symbol a smysl jako problém filosofie, sociologie a dějezpytu
historie - české dějiny	Palánová Alena, Mgr.	doc.Kuklík	Identita národa
historie - obecné dějiny	Březník Miloš, Mgr.	prof.Hroch	Problematika národní identity a patriotismu
historie - obecné dějiny	Cuhra Jaroslav, Mgr.	doc. Nálevka	O Sókratovi a významu jeho smrti pro 20. století
historie - obecné dějiny	Daniš Petr, Mgr.	doc.Bláhová	Téma z oblasti středověké filosofie
historie - obecné dějiny	Dufek Pavel, Mgr.	doc.Skřivan	Max Weber a jeho myšlenkový svět
historie - obecné dějiny	Hudema Marek, Mgr.	doc.Weber	Problém moci
historie - obecné dějiny	Řezník Miloš, Mgr.	prof. Hroch	Národ a nacionalismus v díle José Ortegy y Gasset
historie - české dějiny	Kutová Marie, Mgr.	prof.Kvaček	Národ, nacionalismus, stát
historie - obecné dějiny	Wanner Michal, Mgr.	doc.Skřivan	Kořeny a význam „Dvou pojednání o vládě“ Johna Locka
historie - české dějiny	Albert, BorisTatarov		Vědomí československéholegionářskéh

			o hnutí v Rusku 1914-1920
historie - české dějiny	Augustin Milan, Mgr.	prof. Havránek	Problém domova a odcizení
historie - české dějiny	Čihák Jiří, Mgr.	prof. Urban	Filosofie půdy na přelomu 19.stol.
historie - české dějiny	Foltýn Dušan, Mgr.	doc Skýbová	Hus a spor nominalismu a realismu
historie - české dějiny	Klásterská Alice, Mgr.	prof. Maur	Komunikace
historie - české dějiny	Koldínská Marie, Mgr.	Prof. Pánek	Pojem národ v politickém myšlení předbělohorské šlechty
historie - české dějiny	Krausová Milada, Mgr.	prof. Maur	Sudetští Němci a české dějiny – náčrt problému
historie - české dějiny	Krlín Ja, Mgr.	Prof. Kvaček	Filosofické předpoklady vzniku národa na příkladu vztahu Čechů a Němců v českých zemích
historie - české dějiny	Křížová Jana, Mgr.	doc. Skýbová	Dobový obraz českého krále Přemysla Otakara II. ve Zbraslavské kronice v aspektu archetypu aneb Cesta poznání od mýtu k archetypu
historie - české dějiny	Pátal Luboš, Mgr., Ing.	doc. Hlavačka	Fenomén šlechty jako typ společenského útvaru
historie - české dějiny	Petráš Jiří, Mgr.	prof. Kvaček	Časový horizont památky
historie - české dějiny	Sekera Martin, Mgr.	prof. Urban	Problém perspektivy, myšlenka pokroku a lidské otevřenosti
historie - české dějiny	Svoboda Milan, Mgr.	doc. Bobková	Pojetí národa a vlasti dnes a v 17.st.
historie - české dějiny	Tomášek. Libor Mgr.	doc. Hlavačka	Identita české šlechty v 19.stol.
historie - české dějiny	Volf Jaroslav, Mgr.	prof. Petráň	Východiska Komenského myšlení
historie - české dějiny	Zabloudivová Jitka, Mgr.	prof. Kvaček	Smysl násilí a války
historie - obecné dějiny	Držka Václav, PhDr.	Prof. Bláhová	Rex Francorum a „sparavedlivá vláda „ v politické ideologii franské společnosti a problém legálnosti a legitimnosti moci.
historie - obecné dějiny	Kovář Martin, PhDr.	Prof. Skřivan	John Locke“ Druhé pojednání o vládě“
historie - obecné dějiny	Kupka Vladimír, Mgr.	Prof. Skřivan	Vliv techniky na vývoj lidstva

historie - obecné dějiny	Šmídová Lucie, Mgr.	doc. Nálevka P	Pojetí dějin u Hannah Arendtové
historie - obecné dějiny.	Jůn Libor, Mgr.	Doc. Nálevka	Válka a násilí v existenci mexického císařství Maxmiliána Habsburského
historie - světové dějiny	Drábek Vladimír, Mgr.	Doc. Veber	Filosofie v Německu v letech 1933-45 překlad předmluvy: J habermas. Heidegger-Dílo a světový názor
historie - světové dějiny	Hořčíčka Václav, Mgr.	prof. Skřivan	Pojetí národa
historie-české dějiny	Šimůnek Robert, Mgr.	prof.Šmahel	Středověká filosofie
historie-obecné dějiny	Dufek Pavel, Mgr.	Prof. Skřivan	Max Weber, pozorovatrl a spolutvůrce německé politiky na počátku století.
hospodářské a sociální dějiny	Bobková Kateřina, Mgr.	dr.Štajf	Obraz světa u Descarta a Komenského
hospodářské a sociální dějiny	Kratochvílová Michaela, Mgr.	dr.Kubů	Co je předpokladem interpretace historických textů
hospodářské a sociální dějiny	Krobath Jiří, plk.Dr.	prof.Pátek	Člověk a technika
hospodářské a sociální dějiny	Šebek Jaroslav, Mgr	prof. Kárník	Otmar Spann a jeho politická filosofie stavovského státu stavovského dělení společnosti (Spannovo učení o pravém státě)
hospodářské a sociální dějiny	Šulc Petr, Mgr.	doc.ČEchura	Církev a majetek z pohledu Husa a Viclefa
hospodářské a společenské dějiny	Jiránek Tomáš, Mgr.	Prof. Jindra	Hobbes, Locke a Rousseau jako teoretické přirozeného práva a reality.
hospodářské dějiny	Bradlerová Daniela, Mgr.	dr. Kubů	Politická filosofie
hospodářské dějiny	Dobeš Jan, Mgr.	Prof. Kráník	Filosofické odůvodnění rozdílu přírodních a historických věd
hospodářské dějiny	Starcová Marcela, Mgr.	prof. Kárník	Komunikace a reklama
hospodářské dějiny	Urbanec Vítězslav,Mgr.	Prof. Jindra	„O kritice.
hudební věda	Frei Jan, Mgr.	doc. Černý	Rozumění hudbě jako hermeneutický problém
hudební věda	Hálová Kamila, PhDr.	doc. Volek	Estetika
hudební věda	Hálová Kamila, Mgr.		Příroda u Rousseaua

hudební věda	Hálová Kamila, PhDr.	Dr. Volek	Ohlas některých myšlenek Aristotelovy Poetiky v díle Piera Jacopa Martella „Dell'opera in musica“ z r. 1715
hudební věda	Chvátilová Lucie, Mgr.	dr.Volek	Role hudby v životě člověka - hudba jako fenomén, který se v 17.st. osamostatňuje
hudební věda	Mojžíšová Olga, PhDr.		Identita šlechty v Čechách v 19.stol
hudební věda	Solodovniková Taťána	prof. Vojtěch	německý existencialismus
hudební věda	Urbancová Daniela, Mgr.	doc.Tyllner	Problém národa - Češi a Němci
iberoamerikanistika	Pánková Marcela, Mgr.	prof.dr.Josef Opatrný, CSc.	O latinsko-americké filosofii
iberoamerikanistika	Svobodová Daniela, Mgr.	doc.Zavadil	J.R.Searle: "Co je to mluvní akt?" z pohledu lingvistiky
iberoamerikanistika	Stískal Jiří, Mgr.	prof. Opatrný	Problematika národnosti
Informatika	Běhalová Štěpánka, Mgr.	Doc. Vlasák	Kramářský tisk - informace nebo umění. Filosofická úvaha k vymezení pojmu kramářský tisk.
Informatika	Beránková Hana, Mgr.	prof. Cejpek	Téma z estetiky (výtvarné hledisko u publikací 16.-18.st.)
Informatika	Blažková Lenka, Mgr.	doc.PhDr. Royt	Téma z estetiky (výtvarné hledisko u publikací 16.-18.st.)
Informatika	Kučera Zdeněk, Mgr.	prof.Cejpek	Informace, porozumění a universum
Informatika	Paráková Marie, Mgr.	doc. Vlasák	Hermeneutický přístup k otázka rozmanitosti u knihov. systému - problém
Informatika	Palčová Alena, Mgr.	prof.Cejpek	Informatika a filosofická hermeneutika
Informatika	Potůček Michal, Mgr.	prof.Cejpek	Postavení člověka v moderní informační společnosti
informatika	Růžička Michal, Mgr.	doc. Vlasák P	Objektivita novinářských textů
Informatika	Sedláčková Beata, PhDr.	dr.Vlasák	Téma komunikace
Informatika	Skálová Hana, Mgr.	dr.Vlasák	Problém komunikace a informace
Informatika	Slezáčková Iva, Mgr.	dr.Vlasák	Problém informace
Informatika	Trmač	doc.Königová	Problém komunikace v

	Petr, Mgr.		existencialistické filosofii
jazyky yemní asie a fRRIKZ	Nymburská Dita, Mgr.	doc. Fiala	téma komunikace japonštině
jazyky zemí Asie a Afriky	Dvořák Jan	prof.Vacek	Filosofická pojetí vztahu subjektu a predikátu
jazyky zemí Asie a Afriky (klínopis)	Rako, Pavol, Mgr.	doc. Vavroušek	Vztah mezi kultickou a socioekonomickou funkcí ve starobabylonském chrámu
klasická filologie	Fischerová Sylva, Mgr.	doc.Kučáková	Pojetí pravdy u Parmenida a Hesioda
klasická filologie	Krylová Barbora	prof.Mouchová	Nepřímé mluvní akty
klinická psychologie	Bauer Jiří, Mgr.	dr.Junková	Filosofické pozadí krizových intervencí
klinická psychologie	Březáková Jaroslava, Mgr.	doc.Srnc	Tělo a bolest
klinická psychologie	Březáková Alena, Mgr.	doc.Machačová	O psychologické problematice těla u nemoci u dětí
klinická psychologie	Hejduk Eduard, Mgr.	dr.Šulová	Vztah sóma a psýché ve filosofii a psycho-logii
klinická psychologie	Rodriguez Mabel V. Mgr.	doc.Machačová	Filosofie 20.století
klinická psychologie	Sokalská Pavla, Mgr.	dr.Junová	Filosofický pohled na problematiku vztahu člověka psychicky postiženého k terapeutovi
klinická psychologie	Svěchotová Stanislava,Mgr.	dr.Marlinová	Člověk a jeho vědomí ve filosofii, zvláště fenomenologii, psychologii a psychoanalýze
klinická psychologie	Štefančíková Mariana, Mgr.	dr.Junová	Symbol a znak v arteterapii
klinická psychologie	Tschakalidou Anna	doc.Machačová	Sexuologie a sexsophie v psychologii
Klinická ppsychologie	Nwvolová Vernika, Mrg.	Dr. Junková	Etika a psychologie.
Klinická psychologie	Balcarová Markéta, Mgr.	doc.Srnc	dohodne s prof.Peškovou
Klinická psychologie	Francisco André Joao	doc. Srnc	Migrace a identita
Klinická psychologie	Nevolová Veronika,Mgr.	Dr. Junková	Etika a psychologie
Klinická psychologie	Nykl Ladislav, Mgr. Mag.	Doc. Srnc	Das sein aus Philosophischen Sicht und der Individuellen Auffassung in der Personensentrierten Psychotherapie in Kontextsur

			Welt.
Klinická psychologie	Stodolová Anna, Mgr	PhDr. David Krch	Pojem těla ve filosofii
Klinická psychologie	Thořová Kateřina, Mgr.	Doc. Machačová	O euthanasii
Klinická psychologie	Wunschová Marie, Mgr.	dr. Junková	problematiké tělesnosti
Klinická psychologie	Wunschová Marie, Mgr.	Dr. Junková	Pojetí těla a tělesnosti ve filosofii
Klinická psychologie	Němečková Erika, Mgr.	Dr. Šípek	O vývoji pojmu osobnosti z filosoficko-historického pohledu.
Klínopis	Pecha Lukáš, Mgr.	doc.Vavroušek	Weberova koncepce ideálních typů vlády ve světle pramenů ze starověké Mezopotámie
Klínopis	Rahman Furat, Mgr.	doc. Vavroušek	Částečná revize Searleho teze o smyslu a funkci vlastních jmen ve světle českých a starobabylonských antroponym
Kulturologie	Vaculíková Michaela, Mgr.	doc.Vrhel	Západoevropská mystika na poli středověké křesťanské filosofie
latinský jazyk	Spěvákova Olga, Mgr.	prof.Mouchová	Filosofie jazyka
Maďarština	Gál Evžen, PhDr.	doc.Júhazy	Teorie jazyka
matematická lingvistika	Oliva Karel, RNDr.	dr.Panevová	Zpracování přirozeného jazyka na počítači a formální přístup k popisu jazyka jako metodologické východisko pro popis funkcionální
matematická lingvistika	Preinhaelterová Ludmila, Mgr.	prof.Sgall	Vztah jazyka a systému
matematická lingvistika	Skoumalová Hana, RNDr.	prof.Panevová	vztah filosofie a jazyka
Německá literatura	Hrdličková Jana, Mgr.	prof.Krolop	„A krása nám umírá pod pišícíma rukama“ K filosofickému dílu Heideggerovu a básnickému dílu Kauschnitzové.
Německá literatura	Kellnerová Martina, Mgr.	PhDr. Milan Tvrdík, CSc.	Problém národa - česko-německé vztahy
Německá literatura	Pellar Ruben	doc. Stromšík	Rozbor Kästnerovy básně Nietzsche
Německá	Souhradová	PhDr. Milan	K otázce identity

literatura	Ludmila, Mgr.	Tvrdík, CSc.	
Německá literatura	Stašková Alice, Mgr.	doc.PhDr.Jiří Stromšík,CSc.	Noetika (Brentano n.Husserl) nebo scholastika - zavolá
německý jazyk	Březina Jaroslav, Mgr.	Dr. Koreyk	Překonání metafyziky logickou analýzou jazyka představitele Vídeňského kruhu Rudolfem Carnapem
německý jazyk	Lejsková Alena, Mgr.	Prof. Šimečková	Nietzscheovo dílo „Also sprach Zarathustra“ a jeho překlad do češtiny
německý jazyk	Tišerová Pavla, PhDr.	prof. Šimečková	K pojmu kategorie
obecná a pedagogická psychologie	Chamrádová Alice, Mgr.	prof.Čáp	Mýtus, filosofie, psychoterapie
obecná lingvistika	Karhanová Kamila, Mgr.	doc. Nekvapil	Vztah jazyka a smyslu
obecná lingvistika	Světlá Jindra, Mgr.	Prof. Kraus	Křesťanské symboly ve výtvarném umění raného středověku
Obecná psychologie	Beran Jiří, Mgr.	dr. Junková	Otázky svobody volby v souvislosti s psychickou manipulací
Obecná psychologie	Chrz Vladimír, Mgr	Prof. PhDr.Jiří Hoskovec, CSc	Imaginativní akt "vidění jako" v pojetí Paula Ricoeura
pedagogická psychologie	Dobiášová Monika, PhDr.	PhDr. Irena Gilernová	Výchovné intervence a jejich podstata
pedagogická psychologie	Konvičková Klára, Mgr	prof. Čáp	Tělo a zrakový handicap
pedagogická psychologie	Vlková Simona, Mgr.	prof.Čáp	Tvořivost jako psychologický problém
Pedagogika	Balharová Lenka, Mgr.	prof.Kolář	Řízení výchovy
Pedagogika	Bališová , Mgr.	prof. Kolář	Rousseau
Pedagogika	Bergerová Rita	prof.Kolář	Filosofický aspekt jazykové komunikace v pedagogice
Pedagogika	Hoffmanová Jiřina	doc.Valenta	Osvícenství a problém vzdělání
Pedagogika	Hrdličková Renáta, Mgr.	doc.Pelikán	Psychologická a filosofická dimenze hodnot člověka
Pedagogika	Chansopi Nou	prof.Kolář	Dvojí pojetí člověka - sociálně vědní (pedagogické) a filosofické
Pedagogika	Klenot Tomáš, Mgr.	Doc. Poláčková	Vliv a ovlivňování v pedagogické interakci
Pedagogika	Kosíková	prof. Kolář	Filosofie hodnot

	Věra, PaedDr.		
Pedagogika	Koubková Ludmila, Mgr.	prof.Kolář	Postoj člověka ke světu - problematika otevření se světu
Pedagogika	Ondřejová Edita, Mgr.	Doc. Pelikán	Pojetí člověka
Pedagogika	Syřiště Ivo, Mgr.	doc.Funda	Může nás výchova vysvobodit z laby-rintu absurdity?
Pedagogika	Šikulová Renata, Mgr.	prof. Kolář	Hodnoty
Pedagogika	Tykalová Jana, Mgr.	prof. Kolář	John Deset
Pedagogická psychologie	Bosáková andrea, Mgr.	prof. Čáp	Rozdíl biologického a etického rozměru v rodinných vztazích
Politologie	Wilson Johny	prof.Syllaba	Svoboda a demokra- cie jako filosofický a politický problém
Politologie	Buzalka, Mgr.	prof.Pick	Národnostní problematika (český přístup k Evropě)
Politologie	Juza Peter, Mgr.	prof.Syllaba	Teoria spravodlivosti Johna Rawlsa
Politologie	Šedivý Jiří, Mgr.	Prof. Pick	Smysl českých dějin a idea evropské jednoty jako filosofický problém
Politologie	Venc Josef, Mgr.	dr. Zbořil	Jazyk a komunikace
Psychologie	Atzamoglu Oga, Mgr.	Dr. Gilernová	Identita
Psychologie	Hájek Karel, Mgr.Ing.	dr. Junková	Vztah mysli a těla
Psychologie	Jandová Michaela	doc.Riegel	Filosofie a reklama
Psychologie	Kirovová Iva, PhDr.	prof.Hoskovec	K problematice životní smysluplnosti v logoterapeutickém kontextu
Psychologie	Novobilská Renata, Mgr.	doc. Riegel	Problém odpovědnosti u Lévinase
Psychologie	Polišenský	prof. Čáp	
Psychologie	Příborská Jindřiška, Mgr.	doc. Gillernová	Téma osobnosti
Psychologie	Rachardžo Robert,Mgr.	doc.Brichcín	Pojetí svobodné vůle v dílech F.Krejčího a Johna Searla
Psychologie	Špačková Nataša,	Dr. Kulišťák	Má Rudolf Steiner co říci dnešnímu člověku a světu?
Psychologie	Šplíchalová Eva	prof.Čáp	Filosofické reflexe mezilidského vztahu v souvislostech para- denské psychologie

Psychologie	Tumpachová Naděžda, Mgr.	dr.Junová	Příspěvek k otázce smyslu života a smrti
Psychologie	Vaničková Miloslava, Mgr.	doc.Machačová	Zamyšlení se nad bytím člověka v nemoci
Psychologie	Zdražila Václav, RNDr.	prof.Hoskovec	Problém pohybu a tělesnosti v moderní filosofii
Psychologie práce	Červenková Lucie, Mgr.	doc.Rymeš	Smysluplné bytí a přežití nebo prosperita a pokrok
Psychologie práce	Raisová Jaroslava, Mgr.	doc. Rymeš	Komunikace a adaptace
Psychologie práce	Schellová Barbora, Mgr.	doc. Rymeš	Vztah češství a němectví
Psychologie práce	Wagner Irena, Mgr.	Doc. Štikar	Hodnoty a hodnocení
Psychologie sociální	Smetanová Martina, Mgr.	doc.Odehnal	Co znamená sociální interakce
Romanistika	Beneš Radovan, Mgr.	dr.Housková	Problém identity v latinsko-americké literatuře
Románská literatura	Zbudilová Helena, Mgr.	Doc. Vydrová	José Ortega y Gasset - politolog moderní společnosti
románské jazyky	Cadorini Giorgio	doc. Uhlíř	Komenský: jazyk je systémem. Možná filozofická východiska.
románské jazyky	Dvořáková Milena, Mgr.	doc. Uhlíř	Jazyk reklamy a novin
románské jazyky	Kadlec Vlastimil, Mgr.	Doc. Felix	Mircea Eliade - religionista a spisovatel
Románské literatury	Fousek Michal, Mgr.	doc. Forbelský	Martin Heidegger - filosofie, umění, náboženství
Románské literatury	Grauová Šárka	doc.Vydrová	Problém ironie
Románské literatury	Kříčková Catherine, Mgr	dr.Vondrášková	Pojetí nezavršeného subjektu u Paula Nizana a francouzských existencionalistů
Románské literatury	Sternbergová Kateřina, Mgr.	dr. Vondrášková	18. století: zrod citu uprostřed století rozumu. Mýtus, bukolika: člověk jako svobodná bytost přírody, Jean-Jacques Rousseau.
Románské literatury	Unger Josef, Mgr.	dr. Valentová	Úloha mýtu v literatuře
Románské literatury	Vlčková Lada. Mgr.	dr.Vondrášková	Dílo jako dění smyslu
Románské literatury	Vonková Irena, Mgr.	dr.Pellán	Pojetí estetiky u B.Croceho
Ruský jazyk	Jeřábková	doc. Blažek	Dějiny filosofie 1.pol. 19.st.,

	Michaela, Mgr.		francouzská a ruská filosofie
Ruský jazyk	Nachtigalová, Iva, Mgr.	doc. Blažek	Myšlenky renesančních filozofů v politických činech Ivana Hrozného
slovanská filologie	Němcová Libuše, Mgr.	doc. Chmel	Obraz světa a člověka v současné slovenské próze
Slovanská filologie	Fetková Petra, Mgr.	doc. Řeháček	Téma z dějin středověké filosofie
Slovanská filologie	Maiello Giuseppe, Dr.	doc. Řeháček	Pojetí mýtu u J. Patočky ve srovnání s Claude Lévy-Strause a Mircea Eliadeho
Slovanská filologie	Nedvědová Milada, PhDr.	doc. Řeháček	Problém intolerance a tolerance, problém etnika, role jazyka při zvládnání etnických předsudků
Slovanská filologie	Rejzek Jiří	doc. Řeháček	Platónův Kratylos a jeho místo v dějinách jazykovědy
Slovanská filologie	Vačkov Veselin, Mgr.	prof. Hajičová	Jméno ministra
slovanské jazyky	Čermák Václav, Mgr.	doc. Hauptová	Středověká filosofie (dis.: překlad Metodějova St. Z. do staroslověnštiny)
Sociální psychologie	Beran Jiří, Mgr.	Dr. Junková	Svoboda člověka
Sociální psychologie	Enenkelová Soňa, Mgr.	dr. Gillernová	Porozumění a komunikace z pohledu hermeneutiky
Sociální psychologie	Jarošová Eva, Mgr. Ing.	Dr. Junková	Vztah k druhým jako základ lidské existence
Sociální psychologie	Klímeš Jeroným, Mgr.	doc. Hermochová	Axiomatizace morálky
Sociální psychologie	Pilařová Irena	dr. Slaměník	Být či nebýt aneb malá zamyšlení
Sociální psychologie	Shapiro Ilona	doc. Hermochová	TGM – vliv judaismu na českou filosofii
Sociální psychologie	Shapiro Ilona	Doc. Hermochová	National Identity and Organisation: T. G. Masarik 's Views and Current trends in Central Europe
Sociální psychologie	Skalová Zuzana, Mgr.	Dr. Šmolka	Postavení ženy a změna rodiny.
Sociální psychologie	Špaňhelová Ilona	dr. Junková	Filosofická problematika jinakosti a svobody
Sociální psychologie	Vaňková Monika, Mgr.	PhDr. Šulová	Role domova v kontextu mezilidských vztahů
Sociální psychologie	Kraviciová Naďa, Mgr.	Dr. Junková	Rozdíl ve smyslu pohybu ve smyslu filosofickém a

			psychologickém
Sociologie	Pecková Marie, Mgr.	doc. Mucha	Srovnání pojetí filosofie života u Georga Simmela Diltheye
Sociologie	Sarvaš Štefan	doc.Buriánek	Společnost, hodnotové systémy a jejich pluralita
Středověká archeologie	Doležel Jiří, PhDr.	doc.Smetánka	Problém interpretace hmotných nálezů
Středověká archeologie	Starec Petr, Mgr.	doc.Smetánka	O etice sv.Augustina
Středověká archeologie	Thoma Juraj, Mgr.	Doc. Sláma	K pojetí prostoru ve středověké sakrální architektuře
Teorie a dějiny literatur Asie a Afriky	Grishen Hassan Omar	doc.Kropáček	T.G.Masaryk a česká otázka. Hejdánek - Dialog - Openes to Others and to Truth.
Teorie divadla	Jungmannová Lenka	doc.Hyvnar	Problém mýtu. Postmoderna a problém jinakosti
translatologie	Nádvorníková Petra, Mgr.	Prof. Veselý	Otázka fikčnosti: Možné světy a teorie překladu
translatologie	Svoboda Tomáš	prof.Veselý	Karel Grobendonk a ratio
Ugrofinština	Fárová Lenka, Mgr.	prof. Čermák	Úloha jazyka ve vědomí
Ugrofinština	Novotný Pavel, Mgr.	Dr. Gál	Hledání vědy o překladu.

SEZNAM LITERATURY:

Aktualizace Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol pro rok 2006. Praha: MŠMT 2005.

Beneš, Z. *Ke koncepci výuky dějepisu a občanské výchovy na základní a střední škole*, sborník ze semináře organizovaného MŠMT v Telči 11.-12. dubna 2002. ISBN 80-86490-81-5.

Čálek, O. Vodítka pro hermeneutiku skupinového spolubytí. In *Psychoterapie. IV. Praha: Triton, 1995. ISBN 80-85875-15-2.*

Derrida, J. *Struktura, znak a hra v diskursu věd o člověku*. In *Texty k dekonstrukci*. Bratislava: Archa, 1993. ISBN 80-7115-046-0.

Derrida, J. *Tradice vědy a skrývání smyslu*. Praha: OIKOYMENH, 2003. 80-7298-059-9.

Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006-2010. Praha: MŠMT 2005.

Fink, E. *Bytí, pravda, svět*, Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN (Brož.)

Foucault, M. *Dějiny šílenství v době osvícenství*. Praha: LN, 1994. ISBN 80-7106-085-2.

Foucault, M. *Slova a věci*. Bratislava: Kaligram, 2000. ISBN 80-7149-330-9.

Gadamer, H.-G. *Člověk a řeč*, Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-76-3.

Gadamer, H.G. *Problém dějinného vědomí*. Praha: Filosofia, 1994. ISBN 80-7007-062-5.

- Heidegger , M. *Konec filosofie a úkol myšlení*. Praha: OIKOYMENH, 1993. ISBN 80-85241-41-2.
- Heidegger , M. *O humanismu*. Praha: Ježek, 2000. ISBN 80-85996-32-4.
- Heidegger, M. *Básnický bydlí člověk*. Praha: OIKOYMENH,1993. ISBN 80-7298-165-X.
- Heidegger, M. *Bytí a čas*, Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-7298-048-3.
- Heidegger, M. *O pravdě a bytí*. Praha : Mladá fronta, 199380-204-0416-3.
- Heidegger, M. *Co je metafyzika*, Praha: OIKOYMENH,1993. ISBN 80-85241-39-0.
- Husserl, E. *Ideje k čisté fenomenologii fenomenologické filosofie*. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-085-8
- Husserl, E. *Krise evropských věd*. Praha: Academia, 1972.
- Kádner, O. *Základy pedagogiky*. Praha 1926.
- Komenský, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: 1992.
- Krámský, D. *O povaze vzdělávání*. Nepublikovaný text: Liberec 2006.
- Kratochvíl, Z. *Filosofie živé přírody*. Praha: Hermann a synové, Praha 1994.
- Kratochvíl, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, Praha: Hermann a synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1.
- Lévinas, E. *Existence a ten, kdo existuje*. Praha: OIKOYMENH, 1993. ISBN 80-86005-36-4.
- Lévinas, E. *Etika a nekonečno*. Praha: ISE 1994.80-85241-67-6.
- Lévinas, E. *Být pro druhého*. Praha: Zvon 1997.80-7113-217-9.
- Michálek, J. *Corpus Organicum*, Praha: OIKOYMENH, 2000. ISBN 80-7298-021-1.
- Michálek, J. *Co je filosofie*. Praha: OIKOYMENH, 1992. ISBN 80-85241-22-6.
- Michálek, J. *Topologie výchovy*. (Místo výchovy v životě člověka). OIKOYMENH. Praha 1996. ISBN 80-86005-01-1.
- Neubauer, Z. *Mysl a smysl*. Praha: Vize 97, 2001.

- Palouš, R. Jednota dvojího. In *STUDIA PEDAGOGICA*, 1990, č.5. ISSN 0862-4461.
- Palouš, R. Příspěvek k reflexi fenoménu výchovy dnes. In *Hledání učitele. Škola a vzdělání v proměnách času*. Praha: Pedagogická fakulta UK 1996. ISBN 80-96039-09-9.
- Palouš, R. *Ars docendi*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0855-3.
- Palouš, R. *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3.
- Palouš, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN 1991. ISBN 80-04-25415-2.
- Patočka, J. *Komeniologické studie I.-III*. Praha: OIKOYMENH, 1997, 1998, 2003. ISBN
- Patočka, J. *Péče o duši I-III*, Praha: OIKOYMENH, 1997. ISBN
- Patočka, J. *Přirozený svět jako filosofický problém*. Praha: Československý spisovatel 1992. ISBN 80-202-0365-6.
- Patočka, J. *Přirozený svět a fenomenologie*. In: *Existencialismus a fenomenologie*. Bratislava 1967.
- Patočka, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*, Praha: OIKOYMENH, 1995. ISBN 80-85241-90-0.
- Patočka, J. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha: OIKOYMENH, 1993. ISBN 80-85241-47-1.
- Patočka, J. *Filosofie výchovy*. In *STUDIA PEDAGOGICA*, 1997, č.18. ISSN 0862-4461.
- Patočka, J. *Může filosofie zaniknout?* In *Filosofický časopis*, 1990, č. 1-2. ISSN 0015-1831
- Pešková, J., Schücková, L. *Já člověk...Jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: SPN 1991. ISBN 80-04-21766-4.
- Pešková, J. *Problém názornosti a smyslovosti v Komenského díle Orbis Pictus*. In *Pedagogická revue*, 1992, č. 1.
- Pešková, J. *Já a ty ve společném prostoru, aneb problémy sociální komunikace*. In *Výchova a vzdělání v pozdní době. Pamětní spis k životním a pracovním jubileím univ. prof. PhDr. Radima Palouše, dr.h.c.*, *Studia paedagogica* 11, UK Praha 1995.

- Pešková, J. Vztah ke světu jako celku. In *Základy společenských věd*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-66-1.
- Pešková, J. Problém hodnot a výchova k občanství. In: *Občanská výchova v měnící se době*. Olomouc: Nakl. Olomouc 1997. ISBN
- Pešková, J. *Role vědomí v dějinách*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 1998. ISBN 80-7106-217-0.
- Pešková, J. *Úvod do filozofie*. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK v Praze 1998.
- Pešková, J. Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení. *PAIDEIA*, 2004, roč. 1, č. 1. ISSN 1214-8725.
- Pešková, J. *Kacířské úvahy nad didaktikou jako empirickou vědou*. Praha 2004.
- Pešková, J. Komunikace a multidisciplinarita jako pedagogický problém. Výstup výzkumného záměru č. 206-514 Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Praha: Pedagogická fakulta 2000.
- Petříček, M. *Úvod do současné filozofie*. Praha: Herrmann a synové 1992.
- Petříček, M. *Znaky každodennosti*. Praha: Herrmann a synové 1993.
- Pinc, Z. *Fragmenty k filozofii výchovy : eseje a promluvy z let 1992-1998*. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-7298-004-1.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT 2005.
- Ricoeur, P. *Život, pravda, symbol*. Praha: OIKOYMENH, 1993.
- Růžička, J., Čálek, O. Antropologicko-hermeneutická psychoterapie, základní témata. In *Psychoterapie. V. Praha: Triton, 1998. ISBN 80-85875-87-X*.
- Semrádová, I. *Paradigma komunikace a technologie vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus 2003. ISBN 80-7041-629-7.
- Schaller, K. *Studien zur systematischen Pädagogik*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1969.
- Scheler, M. *Místo člověka v kosmu*. Praha: Svoboda, 1968.
- Scheler, M. *Ordo amoris.*, Praha: Vyšehrad, 1971.
- Single, F. a kol. *Didaktika pedagogiky*. Praha 1990.

Sokol, J. *Člověk jako osoba*. Praha: IZV UK, 2000.

Vališová, A. *Asertivita v rodině a ve škole aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. Jinočany: H&H, 1998. ISBN 80-86022-41-2.

Vališová, A. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: KAROLINUM 1998. ISBN 80-7184-624-4.

Vališová, A., Šubrt, R. *Jak získat a neztratit autoritu*. Praha: ISV nakladatelství 2004. ISBN 80-86642-29-1.

Vopěnka, P. *Meditace o základech vědy*. Praha: Práh, 2001. ISBN 80-7252-044-X.

Ústřední knih.Pedf UK



2592070161