

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Filosofie výchovy a hermeneutika chórismu
Philosophy of Education and Hermeneutics of the Chorismos

Zbyněk Zicha

Vedoucí práce: prof. PhDr. Ilona Semrádová, CSc.

Studijní program: Filozofie

Studijní obor: Filozofie

2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci nesoucí název *Filosofie výchovy a hermeneutika chórismu* vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Dne 30. 4. 2015 v Praze.

.....
Zbyněk Zicha

Rád bych touto cestou vyjádřil poděkování doc. PhDr. Iloně Semrádové, CSc. za její podporu a laskavé vedení mé disertační práce. Rovněž bych chtěl poděkovat prof. PhDr. Radimu Paloušovi, Dr. h. c. mult., prof. PhDr. Anně Hogenové, CSc. a doc. PhDr. Naděždě Pelcové, CSc. za uvedení do obzoru tázání filosofie výchovy. Mgr. Petru Bláhovi, Ph.D., Mgr. Martinu Nitschovi, Ph.D. a Mgr. Vlastě Christovové, Ph.D. děkuji za uvedení do horizontu filosofování.

.....
Zbyněk Zicha, dne 30. 4. 2015 v Praze

ABSTRAKT: Disertační práce se filosoficky zabývá dvěma oblastmi myšlení, *filosofií výchovy a myšlením chórismu*. Jejím úkolem je naznačit možnosti promýšlení jejich vzájemného *souběhu*. Práce zkoumá filosofii výchovy jako svéráznou myslitelskou půdu schopnou pojímat inspirativní podněty přicházející z oblasti tázání na závažné otázky myšlení, tedy z oblasti, jež je ve vlastním smyslu též živlem promýšlení chórismu. Záležitost chórismu je zde pojímána především topologicky. Rozhodujícím podnětem orientace této práce byly interpretace chórismu v intencích myšlení Jana Patočky.

Po *úvodu* (1. kap.) a *úvodu do problematiky* (2. kap.), přichází *tázání po smyslu, podstatě a základních možnostech filosofie výchovy* (3. kap.), jež střídá snaha o *předběžné rozpracování hermeneutiky chórismu ve vztahu k filosofii výchovy* (4.). Výše uvedená kapitola je završena oddílem *zamýšlejícím se nad významem hermeneutiky chórismu pro filosofii výchovy* (4.4), přičemž *hermeneutika chórismu* zde není pojímána jako *výklad motivu chórismos*, nýbrž jako *hermeneutika podstatných filosofických a filosofických výchovných záležitostí promýšlených s ohledem na záležitost myšlení chórismu*. Po čtvrté kapitole následuje kapitola *závěrečného shrnutí a diskuse* nad dalšími možnostmi tázání, poté práci uzavírá stručný závěr.

Užším smyslem práce je *zprvu přispět do diskuse o povaze a smyslu filosofii výchovy* a tím též zdůraznit její nezaměnitelnou a zásadní roli pro výchovu a vzdělávání, zadruhé pak přivést ke slovu takové myslitelské možnosti, v nichž by ti – kterým se vychovávání a vzdělávání stalo nejen jejich profesí, ale též životní otázkou – mohli nalézt nejen zdroj inspirace, ale též *zdroj naděje a pramen profesního i osobního sebevědomí*. Širším smyslem práce, jejíž autor se jejím prostřednictvím učí filosofovat, nemůže být nic jiného než *právě vydávat počet* nikoli z oblastí zkoumaných, ale ze *samé zkušenosti myšlení*.

KLÍČOVÁ SLOVA: filosofie; filosofie výchovy; filosofická hermeneutika; fenomenologie; topologická fenomenologie; hermeneutika chórismu; ideje; chórismos; chóra; Platón; Martin Heidegger; Jan Patočka.

ABSTRACT: The dissertation addresses two areas of philosophical thinking, philosophy of education and an area of thinking of chorismos. The task of this dissertation is to indicate the possibility of rethinking their mutual concurrence. The work explores the philosophy of education as idiosyncratic ground of thought capable of receiving inspiration coming from thinking of chorismos. The author was inspired by interpretations of chorismos written with regard to Jan Patočka's thinking.

The dissertation starts with an *opening* (the first chapter.) and with an *introduction to problems* (2nd ch.). The next chapter focuses on *searching for the the meaning, essence and basic opportunities of philosophy of education* (3rd ch.) that is followed by preliminary *inquiry of hermeneutics of chorismos in relation to the philosophy of education* (4th). There is a key section *reflecting on the importance of hermeneutics of chorismos for philosophy of education* (4.4) in the 4th chapter. Hermeneutics of chorismos is not perceived not only as an interpretation of chorismos, but foremostly as a philosophical inquiry of essential problems of philosophy and philosophy of education thought with regard to problem of chorismos. The dissertation finishes with *a summary and a discussion* of other possibilities for further and thinking and with *a conclusion*.

In the narrower meaning, the work is meant to be contribution to the debate on the nature and the meaning of philosophy of education, and therefore its goal is also to emphasize a distinctive and a crucial role of philosophy for education and training. Author intends to bring into play such philosophical possibilities that could help people deeply interested in education find not only a source of inspiration, but also a source of hope and of professional and personal self-esteem. In the broader meaning, for the author who searches for ways of learning to philosophize, the objective of dissertation cannot be anything else than just to give an account of the very experience of thinking.

KEYWORDS: Philosophy; Philosophy of Education; Phenomenology; Hermeneutics of Chorismos; Topological Phenomenology; Chorismos; Ideas; Khora; Plato; Martin Heidegger; Jan Patočka.

Obsah

1	Úvod	8
2	Uvedení do problému	13
2.1	<i>Myslitelská situovanost záměru práce</i>	13
2.1.1	K vymezení ‚myslitelské situace‘	14
2.1.2	Myslitelská situovanost záměru práce a současnost	17
2.2	<i>Představení problematiky</i>	30
2.2.1	Pojmenování problematiky a formulace problému	30
2.2.2	Významová jednota tázání	32
2.2.3	Záměr, úkol a smysl práce	34
2.2.4	Zdůvodnění záměru práce	35
2.3	<i>Teoretická východiska práce</i>	37
2.4	<i>Struktura práce a její metodologická východiska</i>	40
2.4.1	Obsahová a formální struktura práce	40
2.4.2	Metodologická charakteristika	42
2.4.3	Poznámka k povaze a původu textů	52
3	Horizont filosofie výchovy	55
3.1	<i>Filosofie výchovy jako problém</i>	56
3.1.1	Pojetí filosofie výchovy jako problému	56
3.1.2	Otázka smyslu filosofie výchovy	60
3.1.3	Filosofie výchovy mezi vědami	68
3.1.4	Výměr filosofie výchovy	89
3.2	<i>Vybrané dějinné motivy filosofie a filosofie výchovy</i>	92
3.2.1	Vybraná pojmová ohniska řecké filosofie	93
3.2.2	Vybrané pojmy řecké filosofie vztahující se k filosofii výchovy	105
3.2.3	Archetypy výchovy	110

3.3	<i>Filosofie výchovy, podstatné myšlení a etika</i>	131
3.3.1	Podstatné myšlení ve výchově a krize ve vzdělávání	131
3.3.2	Myšlení moudrosti ve filosofii výchovy	134
4	Hermeneutika chórismu v horizontu filosofie výchovy	145
4.1	<i>Vymezení tázání po chórismu</i>	146
4.1.1	Položení otázky po chórismu	147
4.1.2	Smysl tázání po smyslu chórismu	149
4.1.3	K podobám chórismu	150
4.2	<i>Hermeneutika chórismu jako cesta</i>	151
4.2.1	Předběžnost a přípravnost následujícího zamyšlení	152
4.2.2	Povaha hermeneutiky chórismu	153
4.2.3	Záměr hermeneutiky chórismu	156
4.3	<i>Na cestě hermeneutiky chórismu</i>	157
4.3.1	Chórismos, sófronein a svoboda	157
4.3.2	Zdrojové principy geneze ‚paradoxních textů‘	164
4.3.3	Po stopě souvislosti Komenského myšlení a chórismu	184
4.3.4	Výchova, symbol a cesta k jeho promýšlení	194
4.3.5	Chórismos, dialog a naslouchání ... (bytí)	198
4.4	<i>Myšlení chórismu v horizontu filosofie výchovy</i>	205
4.4.1	Filosofie výchovy a myšlení chórismu	205
4.4.2	Filosofická výchova	210
5	Souhrn, diskuse a perspektivy budoucího tázání	215
5.1	<i>Stručné shrnutí myšlenkové cesty a diskuse</i>	215
5.2	<i>Myšlenkové důsledky nálezů</i>	216
5.3	<i>Perspektivy budoucího tázání</i>	218
6	Závěr	220
7	Seznam použitých informačních zdrojů	224

Motto

„Plato hat einmal gesagt:

ἀρχὴ γὰρ καὶ θεὸς ἐν ἀνθρώποις ἰδρυμένη σὼζει πάντα,

τιμῆς ἐὰν τῆς προσηκούσης αὐτῆ παρ' ἐκάστου τῶν χρωμένων λαγχάνη

[arche gar kai theos en anthropois hidrymene sozei panta]

- denn der Anfang ist auch ein Gott, solange er unter den Menschen weilt,
rettet er alles.“^{1 2}

„(...) to je správný začátek, postarati se nejprve o mladé lidi,

aby byli co nejlepší, právě tak jako se dobrý rolník

přirozeně postará nejprve o mladé sazenice (...).“³

„Was am schwersten zu finden ist wie das Eigene und Nächste,

das muß am längsten gesucht werden,

und solange es gesucht wird, ist es nie verloren.“^{4 5}

¹ Hannah Arendtová in HEIDEGGER, Martin, ARENDT, Hannah. Briefe 1925-1975. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2002. ISBN 3-465-03205-5. S 179.

² Překlad Františka Novotného: „(...) neboť počátek a bůh sídlící mezi lidmi, všechno zachovává, jestliže se mu dostává příslušné úcty od každého z těch, kteří začínají.“ (PLATÓN. Platónovy spisy. Svazek V. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-068-8. Zákony 775e, S 190.)

³ Euthyfrón 2d. PLATÓN. Platónovy spisy. Svazek I. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-062-9.

⁴ HEIDEGGER, Martin. Hölderlins Hymne "Andenken". 2. Aufl. Bd. 52 Gesamtausgabe. Frankfurt am Main: Klostermann, 1992. S 123.

⁵ Ve volném překladu: „Co s největšími obtížemi nacházíme jako to nejvlastnější a nejbližší, to musíme hledat nejdéle, a dokud po tom pátráme, ještě jsme to neztratili.“

1 Úvod

Kým člověk je, nevíme a téměř se netážeme. To samo je určitý ‚plod‘ soudobého vzdělávání, přičemž po ovoci poznáme strom.⁶ Zda je to dobře či nikoli, nevíme jistě – a nemusíme ani o tom rozhodnout. Víme však, že to něco znamená, a podle toho se můžeme pokusit zachovat.

Ponechme stranou skutečnost, že nevíme, kdo jsme – na tom není nic nového a už vůbec nic záporného, pokud víme, že nevíme, a tážeme se. Zarážející není, ‚že‘ nevíme, ale ‚jak‘ nevíme. Zdá se totiž, že to, že nevíme, kdo jsme, nevíme ‚tak‘, že ani nemáme povědomí o tom, že nám něco chybí, že ani netušíme, že bychom něco podstatného vědět měli anebo se na to měli učit alespoň tázat, a to nikoli nějakými ‚odpoutanými slovy‘, ale ‚způsobem svého bytí‘.

Připusťme, že otázka ‚po člověku obecně‘ zní ‚tak trochu‘ filosoficky, a proto běžnému uchu vyznívá banálně. Závažných možností proč tomu tak je, zůstává ve hře mnoho.

Řekněme, že sama otázka je příliš ‚obecná‘ v době, kdy ‚obecné‘⁷ znamená neurčité a nepřesné a kdy smysluplné je pouze to, co odpovídá konkrétním specifikám individuálního; obecná odpověď na obecnou otázku se zdá nesnesitelně vágní a rozhodně ji není lze smysluplně zužitkovat, leda snad v ideologii. Je ovšem možné, že dnes člověk není dost silný, aby si tuto otázku položil, že mu jí musí předhodit doba.

Řekněme též, že je očividné, že v této době – kdy myšlení vystřídala žurnalistika⁸ a kdy žurnalistika toho namnoze moc neříká, snad jen slova (běžná zkušenost s médii) – už vůbec nevěříme řeči; řeč, jež se odpoutala od půdy živlu myšlení a ztratila svou bytostnou vazbu k mlčení a tichu, se proměnila v pouhé žvanivé mluvení, ztratila ontologickou

⁶ Parafráze novozákonního textu. Viz Matouš 7, 15-20. (*Nový Zákon: český ekumenický překlad*. 2. vyd. (nově opr. překlad). Praha: Česká biblická společnost, 2004, 265 s. ISBN 80-85810-35-2.)

⁷ Připomeňme důležitostně zcela opačného postavení toho, co je obecné (to katholú) u Řeků (Platón, Aristotelés).

⁸ Naznačuje M. Heidegger. HEIDEGGER, Martin. „Už jenom nějaký bůh nás může zachránit“: rozhovor s Martinem Heideggerem pro německý časopis *Der Spiegel*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2012. ISBN 978-80-7298-306-3.

nosnost – přestala být *půdou pro rozhodování o podobě bytí* a stala se *nástrojem zařizování vlastních záležitostí*.

Zároveň můžeme prohlásit, že *filosofická otázka* již není míněna *vážně*, protože filosofické myšlení *není závažné*, nevztahuje se k tomu, oč ve *skutečném životě* ‚doopravdy‘ běží – nevztahuje se k *aktuálním obtížím reálného člověka*, k jeho *žitě skutečnosti* – je tedy opět pouhým mluvením.

Nakonec jsme ovšem ponechali možnost nejzávažnější, *možnost* (řeceno s Heideggerem) *nejvyššího nebezpečí*: je totiž možné, že se netážeme proto, že jsme se vlastně odnaučili tázat, že jsme zapomněli nejen na to, jak *vydržet na stanovišti nerozhodnuté otázky*, ale též na to, že je *vůbec* možné se do otázky bytostně postavit.

Pokud se zapomínáme bytostně tázat – a jsme neteční vůči *téměř neslyšným povoláváním smyslu a zásahům doteku bytostně* (nikoli aktuálně) *naléhavého*, pak *nemyslíme*. Pokud nemyslíme a *nehledáme ani cestu k myšlení*, pak jsme zapomněli, že *myšlení* může být *‚událostí‘* – rozhodující *osudovou* a *dějinnou* ‚událostí bytí‘, událostí, bez níž člověku hrozí, že přijde o svůj *osud* (vztah ke svému osudu) a o své *dějiny* (vztah ke svým dějinám).

Je však možné, že bez *vlastního⁹ osudu* a *dějin¹⁰* zůstane člověku *odepřena* sama nosná a *otevřená dimenze zkušenosti smyslu* jakožto smyslu bytí. A není vyloučeno, že pokud člověk již *‚nebude schopen události bytí‘* – chápané nejčastěji právě jako *událost myšlení* –, potom uvízne na mělčině *úzké, ploché* ‚*bez smyslné*‘ a *jednotvárné přítomnosti*, ponechávající člověku jen možnost úspěšného mechanického obstarávání svých individuálních potřeb v pouhé iluzi kultury a vzdělání, jež mu dovolí jen, aby – řeceno s Nietzsche – *velkolepě ‚mžoural‘*.¹¹

⁹ Zde ‚vlastní‘ nikoli jako ‚svůj‘, ‚osobní‘, ale spíše ‚uvlastněný‘ – ‚nastalý vlastním vydáním se smyslu něčeho‘.

¹⁰ *Dějiny* zde nemyslíme časový horizont dění odlišně pojímaných a různých příběhů s vlastními průběhy, rámci a vyústěními (eschaton), jako dějiny zde nechápeme *odkládání, podržování* či *vyčkávaní* smyslu; dějiny zde míníme samotné události smyslu nesoucí vždy svoji plnost, svůj eschaton v momentě (náhlosti) svého udání.

¹¹ „Hleďte! Ukazuji vám posledního člověka. ‚Co je láska? Co stvoření? Co touha? Co hvězda?‘ tak se ptá poslední člověk a mžourá. Tehdy země bude drobounce malá a na ní bude poskakovati poslední člověk, zdrobňující všechno. Jeho pokolení je nevyhladitelné jako zemská blecha; poslední člověk žije nejdéle.

Nevíme jistě, zda se skutečně současný člověk neumí tázat na vlastní existenci, zda skutečně neumí či nechce myslet, nicméně mnohé tomu nasvědčuje; přesněji: nevidíme mnoho stop, že je tomu jinak, že by se totiž člověk tázal nikoli *pro sebe* a *pro svoji pýchu*, ale *pro bytnost pravdy*. Nevíme ani to, zda je to v současné situaci dobře, či nikoli, zda taková situovanost upozadění myšlení není součástí údělu naší epochy.

Pokud žijeme v době, v níž se lidem *nechce „příliš“ myslet*, pak to jistě úzce *souvisí s výchovou a vzděláváním*. Jak přesně? O tom raději nerozhodujme; vždyť diskuse o tom, která oblast podmiňuje a více ovlivňuje tu druhou, by nás myslitelsky dále neposunula. Protože chceme výchově a vzdělávání rozumět jako bytostným pohybům účastným naplňování smyslu lidské existence, musíme jim takto rozumět ze vztahu k podstatnému, bytostnému myšlení, neboť právě takové myšlení se zdá být tou dimenzí, „v níž“ a „skrze ní“ *povstává lidská bytost jako sebe uvědomělá svobodná existence*.

Připusťme, že výchova a vzdělání mohou mít vliv na (opětovné) *lidské osídlování dimenze myšlení*, bez níž by výchova a vzdělání – ve svém pravém smyslu – nebyly ani možné. Pracovně též připusťme, že určitá *neochota či neschopnost myslet* je – alespoň v určitém ohledu – důsledkem stavu vzdělávání.

Tématem následující disertace je *filosofie výchovy* jako taková. Žijeme zřejmě v situaci, kdy filosofující myšlení neznamena mnoho. Filosofie bývá sice povolávána k řešení zastřešujících otázek, jimiž se vědy nedokáží či nechtějí zabývat, ale od filosofie se často očekávají rozhodné odpovědi aplikovatelné v praxi – *myslet se nikomu moc nechce*, možná ani filosofům. Přesto však náleží k odpovědnosti filosofie pečovat o to, co – řekněme obrazně – jí bylo bytím svěřeno do péče, tedy o *vztah k moudrosti* realizovaný na způsob *myšlení*. Úkol filosofie se pak rýsuje jako pečování o bytostné myšlení, o jeho rození (počátkování), zachovávání a růst. Konsekvantně bychom mohli říci o filosofii výchovy, že jejím úkolem je *strat se o totéž* ve sféře vychovávání a vzdělávání.

Jak se tedy nyní máme *zachovat*, když čelíme možnosti, že člověk doopravdy netáže po své vlastní existenci (po tom, co znamená být člověkem a kým je člověk) jednoduše proto, že *neví, co znamená myslet*, že nemá rozvinutou zkušenost s myšlením? Měla by filosofie

„My vynalezli štěstí,“ říkají poslední lidé a mžourají.“ NIETZSCHE, Friedrich. *Tak pravil Zarathustra*. Olomouc: Votobia, 1995, 367 s. ISBN 80-85885-79-4. S 12.

výchovy přijmout zjevné a rezignovat? Měla by vytáhnout do boje? Zřejmě ani jedno, domnívám se, že by si filosofie výchovy měla ke své situaci zachovat svobodný vztah, což především znamená, že by se sama měla učit myslet a takto pečovat o přítomnost *neustálých ,počátků myšlení‘ v té nejvlastnější na nejdůležitější ,sféře počátkování‘*, totiž v dimenzi výchovy a vzdělávání.

S ohledem na výše uskutečněné zamyšlení nemůže být smyslem následující disertační práce nic jiného, než se *pokoušet myslet*, hledat cesty myšlení uvnitř filosofickovýchovného horizontu, a tak sice neznatelnou měrou, ale přesto v náznaku se pokoušet o přispívání tomu, aby se myšlení (zase jednou¹²) mohlo stát ‚událostí‘ (bytí).

V následující práci tedy chceme ukázat, že na *výchově, vzdělání a myšlení ,záleží‘*, a to, že na nich záleží obzvláště, když jim bude rozuměno *ze vzájemného vztahu*. Tato disertace, jejímž hlavním smyslem je tedy *učit se myslet*, se hodlá zabývat filosofií výchovy a filosofickovýchovnými tématy, a to z perspektivy *tázání myšlení po myšlení*. Toto obecné určení perspektivy ovšem nabývá konkrétnější podoby tím, že z možných otázek vytane jen jedna určující – a tou zde zásadní otázkou promyšlení myšlení nám bude právě *myšlení chórismu* (ve volných intencích myšlení Jan Patočky).

Proč myšlení chórismu? *Ve zkratce* by bylo možné říci dvojí: a) otázka po povaze a smyslu chórismu je otázkou mířící přímo do srdce řecké filosofie; a b) otázka po chórismu, chápaná jako otázka po zkušenosti svobody, nedílně k bytostné výchově náleží, neboť opravdová výchova bez dimenze svobody není vůbec myslitelná.

Zároveň můžeme říci, že kdybychom se pokoušeli o další ‚diagnózu‘ člověka, mohli bychom nalézat věc jaksi všeobecně známou, totiž to, že člověk současné doby – a té obzvláště – je nadmíru *rozdrobený, zcela partikularizovaný*; tento fenomén přímo vyzývá k tázání po mezi, jež je též zkušeností nedílné jednoty rozdílného. Širší odpovědí na otázku, proč autor rozumí myšlení chórismu jako jedinečnému zdroji inspirace pro filosofii výchovy, však musí poskytnout sám následující myslitelský pokus.

Tato práce nese název *Filosofie výchovy a hermeneutika chórismu*. Jedná však cele o práci věnovanou filosofii výchovy, jež má být promyšlena s ohledem na myšlení chórismu. Hermeneutika chórismu nezaznívá v názvu disertačního projektu proto, aby ohlašovala nějaké řádné samostatné vypracovávání hermeneutiky chórismu, což by

¹² ‚Zase jednou‘ není myšleno historicky – odkazuje spíše na charakter znovu přicházení počátků.

značně přesáhlo původní intence této doktorské práce a což by vyžadovalo také následování myslitelských nároků, na něž se autor necítí a na něž zde nemá prostor.

Hermeneutika chórismu tak zde zaznívá jako akcentované hledisko myšlení, jež se do následující práce natolik prosadilo, že se dostalo do názvu. Ačkoli by tedy mohl název této práce znít *Filosofie výchovy nahlížená z perspektivy promýšlení z chórismu*, rozhodl se autor pro název sice věcně méně náležitý, ovšem zato jasnější a přehlednější a více zdůrazňující posun myšlení k hermeneutice chórismu, jenž autor během svého doktorského studia prodělal.

Shrňme tedy: Následující disertace se chce zabývat filosofií výchovy z hermeneutické perspektivy promýšlení chórismu jako zdroje inspirace pro filosofií výchovy. Smyslem této práce je hledat a naznačovat cesty k tomu, aby mohla být *výchova a myšlení* souvztažně rozpoznávány jako příležitosti pro jejich uskutečňování jakožto uskutečňování *dějinných událostí (bytí)*. Cílem práce je tázat se po filosofií výchovy tak, aby se ukázala její hodnota pro výchovu a vzdělávání.

Práce sestává ze šesti základních částí. Po tomto *Úvodu* (1. kapitola) přichází *Uvedení do problému* (2. kap.) následované kapitolou *Horizont filosofie výchovy* (3. kap.). Na rozvinutí tázání po filosofií výchovy navazuje *Hermeneutika chórismu v horizontu filosofie výchovy* (4. kap.). Práci uzavírá *Souhrn, diskuse a perspektivy budoucího tázání* (5. kap.) a *Závěr* (6. kap.)

Na závěr úvodu zbývá říci jedině. Následující práce není a nechce být studií soustavně vykládající určité téma, aby z něj – jako svůj smysl – finálně vydala počet na způsob jakéhosi užitečného amalgámu podstatných souvislostí dané tematiky. Autor si za úkol předsevzal *učit se myslet*, což samozřejmě mocně přitahuje naivní náhledy a přináší s sebou myslitelská či věcná selhání, kterých si je autor namnoze vědom, ale jež jaksí patří k počátkům cesty a jež jsou též určitým svědectvím.

Autor by byl rád, kdyby následujícímu pokusu bylo rozuměno jako *cestě k počátkům*, jež jsou zde jen *předznačeny*.

2 Uvedení do problému

Následující úvodní kapitola má *dvoji obsahovou ražbu*, a proto je v jistém smyslu vnitřně rozpolcená. Její *obsahová dvojakost* spočívá ve *dvou funkcích*, jimž má tato kapitola dostát zároveň. *První funkce* je zasazena do čistě *formálního kontinua*: jejím úkolem je zhruba naznačit okolnosti determinující povahu následujícího ‚myšlenkového podniku‘ a poskytnout i nefilosofujícímu čtenáři nejen dostatečný rezervoár podnětů umožňujících mu nejen získat *přístup* ke zvoleným problémům, ale nabídnout mu též podklad, aby mohl kriticky nahlédnout záměr práce, později případně i její účelnost či lépe její smysl.

Zatímco první funkce je formální, *druhá funkce* jakožto její protiváha by měla být *myslительky organická*. Její úlohou by v ideálním případě mělo být přivést čtenáře ‚před‘ *myslительskou situaci autora* a k takovému ‚pomezí‘ *promyšlení zvolených záležitostí*, jež by čtenáři umožnilo jak nahlédnout způsob zvažování autora a prohlédnout jeho meze, tak zaujmout vlastní cestu k povaze a smyslu oněch diskutovaných záležitostí.

Úvodní kapitola je členěna na pět částí. První tři podkapitoly (2.1 *Myslительská situovanost záměru práce*, 2.2 *Představení problematiky* a 2.3 *Teoretická východiska práce*) se zabývají okolnostmi vzniku této práce – uvádějí čtenáře do širších souvislostí, jež dávají tvar jejímu záměru a provedení. Čtvrtá podkapitola (2.4 *Struktura práce a její metodologická východiska*) představuje metodologická východiska, formální strukturu práce a obsahuje též autorovu poznámku k povaze a původu předkládaných textů.

2.1 Myslительská situovanost záměru práce

Jde-li nám o *určitou záležitost myšlení*, je pro promyšlení oné záležitosti nezbytné pokusit se explicitně formulovat *samo zaujaté hledisko myšlení*, jež formuluje způsob, jakým se promyšlená záležitost stane *problémem* a co to pro ni bude znamenat (jaké aspekty záležitosti budou vyneseny a jaké skryty). Je zřejmé, že počáteční *stav autorovy myslительské situace* se promítá do *povahy situace problému*, přičemž specifická onoho myslительského stavu udává ráz vůdčího pohledu na promyšlenou věc. Povaha zatížené perspektivy musí být během promyšlení záležitosti hermeneuticky odkrývána, aby na straně jedné bylo její specifické povaze *vhodně rozuměno* a aby na druhé straně

bylo možno onu preferovanou *perspektivu* pohledu na věc *proměnit* či ji *zcela odložit* ve prospěch perspektivy jiné.

K této věci je však dobré poznamenat, že v ideálním případě *autorova myslitelská situace* není jen nějakým nahodilým *stavem* rozhodujícím o podobě tazatelského rozvinutí problému, že je tomu tak, že to sama *záležitost problému* ‚povolává‘ *myslitelskou situaci* do určitého, sobě příhodného *stavu*. Z toho můžeme usoudit, že ono namáhavé *hermeneutické ohledávání předpokladů myšlení* zvoleného problému a ono *nenáhlé hermeneutické přicházení do příhodného rozpoložení ohniskové myslitelské situace* se neodehrávají na počátku myslitelského podniku, ale jsou nejspíše tím, k čemuž veškerá myslitelská snaha směřuje, a to nikoli jako k určitému definitivnímu stavu (myslitelského základu), ale jako k dynamice pohybu pronikajícího hlouběji do živlu myšlení.

Začneme nejprve okolnostmi *závažnějšími*, spíše *myslitelskými* než formálními. V následující podkapitole nejprve vysvětlíme úžeji, co je myšleno ‚myslitelskou situací‘ (I.) a přejdeme k samotnému nastínění *myslitelské situace záměru práce*, v níž však samozřejmě promlouvá *myslitelské naladění autora*. Tento oddíl, nastiňující *myslitelskou situovanost záměru práce* ve vztahu k *současnosti* (II.) – je *vlastním úvodem* této disertace, zatímco úvod kapitoly první (1.) je úvodem obecným, určeným k nejobecnějšímu představení intencí disertačního projektu.

2.1.1 K vymezení ‚myslitelské situace‘

‚Myslitelská situace autora‘, tak jak ji zde chápeme, není něco, co autorovi prostě náleží. Myslitelská situace autora je *myslitelskou situací zpracovávané práce*, tedy myslitelskou okolností *díla*¹³ (též ve smyslu *po-čin: ergo*¹⁴), jež chce být konáno vzhledem k tomu,

¹³ Vždyť dílo jakožto dílo nepovstává z toho, co je vidět (co je předsunuto do přímého světla jakožto přítomné), ale ze souvztahu toho, co se stalo zřejmým, a toho, co zřejmé není (ať už je to jsou pozadí díla, či hlubší složky struktury, které dílo umožňují).

¹⁴ Ačkoli – odkazujeme-li na řecké jazykové podloží – narážíme na výrazné významové distinkce mezi ‚dílem‘, vyvstávajícím z nebytí prostřednictvím ‚poiesis‘ a zachovávajícím se ve jsoucím (prodlévajícím v blízkosti lidí a posvátného)[viz Symposium 205b], a ‚činem‘, jenž nemusí do přítomnosti vyzvedávat trvajícím dílo, dovolujeme si zde ‚dílo‘ vyměřit především s ohledem k jeho uskutečňování (energeia) dějícím

co je *povolává* k uskutečňování (*energeia*). Myslitelská situace tedy není *ničím objektivním*, ale není ani *ničím subjektivním*, a už v žádném případě není *ničím náhodným*; má totiž svoji vnitřní *nutnost*, o níž autor možná ví, či o ji tuší, ale jejíž určení a smysl mu většinou zůstávají skryty.¹⁵ Pro takovou *nutnost* taktéž platí, že není nutností kauzálně vyložitelných objektivních souvislostí, ani není důsledkem subjektivního ustrojení myslící individuality (jakožto osoby).

Uvedená *nutnost* (nepřevoditelná na *zákon* či *princip*) spíše vystihuje určitý nárok vnitřní dynamiky konstituující myšlení, nárok, kterým proniká do myšlení *povolávání* toho, co se v dané epoše dovolává myšlení, aby se ona epocha stala určitou a smysluplnou.¹⁶ Uvedený nárok dynamiky myšlení, jemuž rozumíme jako nutnosti, ožívá v podobě nejasného zakoušení něčeho *neurčitého* i *konkrétního* zároveň, něčeho *vehementního*, zcela *neodklonitelného* a *pervazivního*. Zmíněný nárok myšlení promlouvá jako *nouze*,¹⁷ jež oslovuje myslícího a povolává jej myslet to, co je *nejnezbytnější*.

Vstup této *nouze* do samého ohniska pobývání umožňuje *pobytu*, aby si vnitřně rozuměl jako *starosti* (*die Sorge*) a aby si v tomto rozumění (všemu ‚předmětnému‘ navzdory) zachovával svoji nepřevoditelnou povahu: svoji důstojnost vyplývající z nezaměnitelnosti toho, čím jest, a ze vztahu k tomu, čehož pravdu nelze jakkoli redukovat – totiž k bytí (*Sein*). Tato *nouze*¹⁸ je tím, co zásadně promlouvá do myslitelské

se v tahu jeho účelu (*entelechia*). (viz PLATÓN. *Platónovy spisy. Svazek II*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2003, ISBN 80-7298-063-7.)

¹⁵ Skryty zůstávají přinejmenším do té doby, než sama myslitelská situace dostoupí svých mezí [dozraje] a propustí myšlení do uvolněnosti *přihodivšího* se [uvlastněného] odstupu – ale k tomu, jak dobře víme od Hegela, je však nezbytné vyčkat samotné soumraku, jenž pobude všechnu vstřícnost k jakýmkoli proměnám toho, co lze nahlédnout až z jeho završení. (viz HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Základy filosofie práva*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1992)

¹⁶ – a to v čase jakožto čase naplněném smyslem (*kairos*) a místě jakožto místě smyslu (*chóra*) –

¹⁷ Srov. Heideggerovo pojetí *die Not*.

¹⁸ Samotná *nepřevoditelnost* a *neodklonitelnost* *nouze* je též specificky významná právě pro tuto práci, neboť vyjadřuje nejen určitý podstatný moment struktury myšlení, ale vypovídá o tématu práce, k němuž se chceme pokusit hledat cestu – k *chórismu*. Jak ukážeme později, jedním ze způsobů, jímž se nás dotýká *záležitost chórismu*, je právě ‚týkání‘ této neurčité a vehementní *nouze*, týkání doteku, s tím, co není *ani konkrétní* (ve smyslu ‚předmětného‘, ‚proměnlivého‘ – ‚doxa‘), *ani ideální* (ve smyslu věčného, neměnného, dokonalého – ‚epistémé‘), *ani skutečné*, *ani neskutečné*, s tím, co se vymyká všem určení, jež ustupují zkušenosti samé, zkušenosti, zkušenosti, jež udává míru, v níž teprve rozumíme zkušenosti v jejím rozvinutí.

situace. Podoba promlouvání nouze zřejmě určuje celkový ráz myslitelské situace, jež této nouzi – byť v různých podobách – odpovídá a vypovídá o ní. Přivést čtenáře *před svéráznou situací myšlení* pak znamená umožnit mu zakusit *situaci té nouze*¹⁹, jež se spoluúčastní nastávající konstelace myslitelské situace, té konstelace, kterou nelze vystihnout topografickým určením jejích prvků, ale kterou lze zakusit jen v napětí dynamiky prvků topologických, prvků vzájemných souvislostí ožívajících v dynamice odpovědného tázání.

Myslitelskou situaci zde tedy nechápeme jako nějakou obecnou situaci myšlení, ale jako situaci určitého *zakoušení odpovědnosti* (vůči smyslu) *v podobě zakoušení nouze povolávající myšlení k určitým problémům*. V podstatném ohledu lze tedy říci, že *myslitelská situace* – ve smyslu, ve kterém byla naznačena výše – není a nemůže být prostě totožná s *myšlenkovými východisky zamyšlení*, neboť ona situace není jen tím, z čeho se vychází, ale je především tím, k čehož odhalení či zakoušení práce směřuje. *Uvedení do myslitelské situace* je tím, oč v této práci autorovi jde nejvíce. Vlastním smyslem práce, snažící se stávat se prostorem filosofického myšlení, nemůže být v poslední instanci jakkoli bohatá či důsažná explikace ‚zkoumané‘ tematiky, ale jen postupné a v jistém smyslu *odvážné přicházení*²⁰ do ‚vlastní‘²¹ situace myšlení (bytí).

Ačkoli *myslitelská situace této práce* nyní na počátku není ještě rozvinuta a v průběhu myšlení bude dále zahalena do *specifického autorova pojetí* (do svérázu jeho myšlení, jeho stereotypů a zlovyků, do podoby jazyka atd.), úkolem následující podkapitoly bude poukázat na výchozí *autorovu myslitelskou situovanost* a tak naznačit horizont pro hledání *jádra myslitelské situace* zvolené problematiky. Jak již bylo řečeno, smyslem

Ilustrativní podobou nouze je *bolest*. O bolesti též platí, že není ani konkrétní, ani ideální, ani skutečná, ani neskutečná (atd.); ačkoli nevíme, čím je, je bezprostřední a totální přítomností nouze, jež trhá všechny představy na kusy a jež nejenže uvádí člověka do krajního rizika existence (nebo o tomto riziku svědčí), ale v tomto riziku a v oné nesnesitelnosti (neúnosnosti toho, co [zdánlivě] musíme nést) se též nevíce zachovává to, kým je člověk – pobytem. Také proto můžeme říci, že bolest má duchovní charakter a zachovává pobyt v jedné z jeho nejvlastnějších podob.

¹⁹ – a nouze nemusí být myšlena jen jako negativizující činitel, ale můžeme ji chápat také jako tlak pevného soustředění usebraného z porozumění věci samé, či usebraného z hluboké touhy rozumět –

²⁰ – přicházení, tedy ‚svého druhu ná-vrat‘ (případně ‚ú-vrat‘, ‚pří-vrat‘); nikoli navrácení se k předcházejícímu místu, ale spíše ‚celková proměna konstelace přivraccující se k tomu, co je rozpoznáváno jako ‚to původní‘ (ve smyslu účastného a rozhodujícího zakládání) –

²¹ – nejvlastnější/nejpůvodnější –

úvodních poznámek tu není jen naznačit formální půdorys práce, ale též přivádět čtenáře před samotnou určující *situaci myšlení* odpovídající zvolené záležitosti myšlení – zde *souvztahu filosofie výchovy a myšlení chórismu*.

Vzhledem k tomu, že úkolem této práce není tvořit pojednání o *stavu (současného) světa*, natož o *(současném) stavu autora* tohoto pokusu, ale pokoušet se *filosofovat*, rozhodně nebude následující část zaměřena na *deskripci specifík autorova myšlení*. Bude cele věnována určujícímu problému práce, tomu, co měl autor na mysli, když se rozhodoval, jak a proč bude vůbec přemýšlet záležitosti výchovy – vždyť co jiného určuje samotnou *myslitelskou situovanost autora* než *problém, který na něj doléhá*.

Jednou z naléhavých otázek spoluurčujících podobu této disertace je otázka ‚budoucnosti výchovy‘ zahlížené z ‚filosofického žvilu myšlení‘. Tato otázka se ovšem neobejde bez dotazování na povahu *současnosti*: na ‚aktuální smysl současnosti‘, na ‚smysl současnosti v aktuálním‘. *Úvodní myslitelská ‚situace‘ autora* jakožto *úvodní myslitelská situace záměru práce* se díky záležitosti, které čelí, proměňuje v ‚situovanost‘. ‚Situovanost‘ totiž není pouhým konkrétním stavem určité situace nastávající ad hoc, nýbrž je podstatnou konstelací myšlení, jež překračuje omezení přítomného okamžiku.

2.1.2 Myslitelská situovanost záměru práce a současnost

Nastává *čas výchovy*, říká Radim Palouš,²² a *dvě stě až tři sta* let nás dělí od *myšlení závažných otázek*, prohlašuje Martin Heidegger.²³ Tyto dva svérázné *vhledy* představují důsažné průniky lidského myšlení do sféry času, a to nejen do tvaru událostí v čase nastávajících, ale především do samotné *časovosti*, či přesněji: *do hájemství dimenze*

²² PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, též PALOUŠ, Radim. Světověk a časování. Vyd. 2. Praha: Vyšehrad, 2000. ISBN 80-7021-411-2.

²³ HEIDEGGER, Martin. *Martin Heidegger: rozhovory k osmdesátým narozeninám*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2013, 52 s. ISBN 978-80-7298-477-0. S 36, motiv probírá též in HEIDEGGER, Martin. „Už jenom nějaký bůh nás může zachránit“: rozhovor s Martinem Heideggerem pro německý časopis *Der Spiegel*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2012. ISBN 978-80-7298-306-3.

*osobitého porozumění bytí z doteku promýšlení času.*²⁴ Ptejme se tedy, co v těchto vhledech přichází skrytě ke slovu, a jak to, co zde přichází ke slovu, souvisí s následující prací.

Myšlenkové tahy citovaných vhlédů vyjadřují horizont i povahu *myslitelského prostoru*, do něhož se ubírá zamyšlení této disertační práce, proto nám zde jejich interpretace poslouží k tomu, aby se učinilo jasno v *širších okolnostech* myslitelského záměru následujícího pokusu. K případným odpovědím na ony širší souvislosti se přiblížíme tázáním po povaze zmíněných vhlédů. Máme zde před sebou dva závažné *postřehy*, jež – vezmeme-li je ‚vážně‘ – mohou pro některé interprety na jedné straně oplývat mocí (ale též ostrým, ozařujícími jasně) závažného *prorocství*, pro druhé na straně opačné mohou být obtěžkány temnou víceznačností, či přímo pošetilostí věštby. Pokusme se je vzít tedy vážně, a to ve smyslu, jenž bude více akcentovat první možnost – rozumějme jim spíš jako závažným a poctivým vhlédům vyjádřeným ve formě blízké prorokování.

Obě zvolání promlouvají z naší *současnosti*. Protože naši *současnost* souhlasně vnímáme jako naši *současnou přítomnost*, můžeme dále hovořit o *přítomnosti*. Obě zvolání tedy promlouvají z naší *přítomnosti*, rozumíme-li ‚naší přítomnosti‘ jako jednotě určité situace myšlení. Dále platí, že tyto vhledy zohledňují *minulost* a vztahují se k *budoucnosti*. Jinými slovy, tyto vhledy vypovídají o *sounáležitosti minulého, přítomného a budoucího*.

Nahlížíme-li tyto postřehy *topologicky*, tedy z tázavého promýšlení dynamické vzájemné souvztažnosti jednotlivých významotvorných prvků těchto postřehů, pak nemůžeme jednoznačně říci, že tyto výroky nalézají své *výhradní stanoviště v přítomnosti*. Zdá se, že myslitelé tato ‚prorocství‘ nevyslovují pouze z výtěžku jejich vlastní zkušenosti o přítomném. A dejme i tomu, že je neartikulují jen za účelem příspěvku do přítomné diskuse (pouze pro současné) tak, jako kdyby zde pouze vyjadřovali svá přítomná tušení budoucího.

Promýšlíme-li to, k čemu nás tyto myslitelé vedou a vážou, můžeme snáze nabývat pocitu, že uvedené vhledy zaujímají své pevné místo v *budoucím* – a tedy že z ‚budoucího

²⁴ A zdá se, že spíše než aby citovaní myslitelé uvedenými výpověďmi vehementně pronikali do svérázného porozumění času, tak že v těchto výrociích promlouvá samo svérázné časování času, jež prostoupilo myšlení svých myslitelů, kteří se čase hluboce zabývali.

místa²⁵ promlouvají k těm, kteří se k těmto místům teprve se vztahují (či učí se vztahovat) jako k tomu, co se rýsuje předsunuté v dálce před nimi. Můžeme říci, že tyto myslitelé jsou nám *napřed*.²⁶ Vedou nás k něčemu, co „z místa (naší) současnosti“²⁷ dosud *neumíme myslet*.

Přestože je zřejmé, o čem tyto výroky hovoří, samo toto „o čem“ nevystihuje jednoznačně to, „co říkají“. Jeden výrok hovoří *o charakteru filosofie (o osudu myšlení)*, druhý hovoří *o smyslu nastávající epochy*. Jedno proroctví jako by říkalo: *naše myšlení je mladé, nezralé a potřebuje „čas“*. Druhé zase tvrdí, že v nastávající době (světověku) *půjde v první řadě o vzdělání*. Oba výroky jsou jistým způsobem „osudové“ pro *filosofii výchovy*, neboť se k jejímu osudu buď přímo (u prof. Palouše) či nepřímo (u prof. Heideggera) vyjadřují. Jak daným myšlenkám můžeme porozumět? Na jaké kontinuitě myšlení se spolupodílejí? Co je třeba učinit, abychom k nim mohli přistoupit blíže?

Dříve než se zeptáme na jejich možný význam, musíme přihlédnout k tomu, čím tyto výroky vlastně jsou. Osobně je považuji spíše za *proroctví* než za předpovědi – a z tohoto stanoviska si dovolím vyjít. Než uvedu, proč je možné nahlížet na uvedené promluvy tímto způsobem, je třeba si ujasnit, proč je možné je považovat za *průniky časovosti*. K tomu je ovšem třeba změnit „postoj“ a odvážit se do určité krajnosti. Zvážíme-li Patočkovu²⁸ zjištění, že *odvaha a vhled* jsou těmi *krajními*²⁹ nezbytnostmi rozvíjejícími

²⁵ Zdůrazněme jen, že „budoucím místem“ zde nerozumíme nějaký budoucí neodvratitelný bod v sukcesi nastávajících okamžiků, ale spíše „myslitelské místo“, v němž „budoucí“ plně náleží do jednoty vzájemné souvislosti toho, co bylo, jest a bude, přičemž tedy nejde o to, co bylo, je a bude, ale o jednotu souvislosti časových ekstází.

²⁶ Onomu „být *napřed*“ můžeme rozumět více způsoby, např. ve smyslu: 1) „mít náskok, být vpředu během závodů“ – a čekat, až ostatní dorazí; 2) „být v jisté oblasti pokročilejší, vidět to, co jiní nevidí“ – a ukazovat méně pokročilým směr; 3) nebo též ontologicky „být v situaci >bytí napřed všemu jsoucím<“, tedy bydlet v bytnosti spáry rozdílů, být zasažen chórismem.

²⁷ – z místa uvězněného naší současností –

²⁸ Spojitost odvahy a vhledu zaznívá např. v Patočkově textu *Evropa a doba poevropská* (od s. 99). PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. II. Stati z let 1970-1977, nevydané texty a přednášky ze sedmdesátých let*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-91-7.

²⁹ – tedy počátečními –

napětí rozhodujícího náprahu myšlení do podoby *odvahy k vhledu*³⁰, a vezmeme-li je vážně, nebude pro nás tak obtížné *vstoupit do rizika* a nebudeme se tolik zdráhat překročit *hranici přítomného* a odtáhnout se od *vnucující se dynamiky střídavě se vyjevujících a vzájemně se podporujících evidencí*. Je zřejmé, že se při vstupu do *neznámého bez odvahy myšlení*³¹ neobjedeme; víme, že odvaha není nerozumná rozhodnost pro vpád do nezajištěného, ale že je rozhodnutím odpovědného vyjití *vstříc pravdě neznámé krajiny*,³² přičemž toto vyjití má *ontologický ráz učení*.³³

K tomu, abychom rozpoznali, co cenného může vyplynout z uchopení výroků jakožto prorocství, je třeba *vstoupit do myšlení času*, a to např. prostřednictvím promýšlení (vážně, nikoli jen aktuálně) naléháních otázek anebo též tázáním se na podoby rozumějícího prožívání časovosti a na samu souvislost *bylo, jest a bude*.

V žádném případě se zde neodvažujeme přímo diskutovat filosofický problém času jako takový; autor se pouze pokusí vyjít z pocitu času, v němž byla vytvářena tato práce. Ačkoli tento pocit považuje autor za subjektivně jednostranný, nemůže jej zapřít, neboť tento pocit je v jistém smyslu klíčem k problému následující práce a též k svéráznému zpřístupnění výše citovaných výroků. Bylo by sice možné, i když jistě ne zcela po právu, níže uvedený pocit zobecnit na každý moment lidské existence, ale taková racionalizovaná generalizace je samozřejmě nepřipustná, neboť neustále zažíváme časové události, jejichž časování nemá níže uvedenou povahu. Nicméně níže uvedený

³⁰ – bez níž by *zkušenost myšlení* nemohla nabývat sebedůvěru toho rozhodujícího a osudového –

³¹ *Podstatné myšlení*, zamýšlející se myšlení, je pro filosofie myslitelné jen jako *odvaha myšlení*, jako odvaha odpovídajícím způsobem čelit vehemenci *neurčitého povolávání smyslu* a odvaha postavit se do *nezajištěného stanovité otázky* ve skryté a rozhodující vrstvě myšlení, kterou nelze nikdy zcela opanovat.

³² Vždyť odvážně čelit nebezpečí propastné hloubky může totiž jen ten, kdo této hloubce již nějak rozumí, kdo je ochoten jí porozumět lépe – přijmout ji za svou; tedy ten, kdo připustí, aby hloubka, do níž nahlíží, nahlédla také do něj, jak vystihuje F. Nietzsche. („Wer mit Ungeheuern kämpft, mag zusehn, dass er nicht dabei zum Ungeheuer wird. Und wenn du lange in einen Abgrund blickst, blickt der Abgrund auch in dich hinein.“ (Aforismus č 146 in NIETZSCHE, Friedrich. *Jenseits von Gut und Böse: Zur Genealogie der Moral*. 3. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1993, 424 s. ISBN 3-423-02225-6.)

³³ O ontologickém rázu učení můžeme hovořit tehdy, kdy učením souhrnně pojmenováváme rozhodující modalitu pobytu, jež počátkující a niterně (často též skrytě) pokornou *vstřícností* vůči neznámé bytnosti pravdy stojí ve zdrženlivém odstupu vůči sebe prosazujícímu životnímu nasazení, jež žije tím, že neznámé oblasti kolonizuje výhradně svým sebe zakládáním, mechanickým zakládáním sama sebe prostřednictvím neměnných, osvědčených struktur a rozmáháním známého.

pocit souvisí s prožívaným časem v institucionalizovaném prostředí vychovávání a vzdělávání.

Za jistých okolností, *za okolností promyšlení podob času*, nám může připadat, že naše *přítomnost* – jak ji známe – vsutku stojí na *vratkých* nohách a je velice *úzká*, neboť ji chybí náležitý vztah k *minulosti* i *budoucnosti*. Zdá se, že jsme zcela vydání přítomnému a jeho výkyvům. Proto je nám také pochopitelné, že naše *minulost* – jak ji známe – nás velmi rychle *opouští*; utíká nám doslova pod nohama a my se o ni nedokážeme opřít, natož na ni stavět.

Tragická selhání minulosti jako by zůstávala izolovaně ležet v prohlubující se vzdálenosti měřitelného času a jako by ztrácela váhu *zklamání*, přestávala tedy být místy obratu, místy *vyjití z klamu*³⁴, z jejichž perspektivy je možné stále podržovat rozpoznávání určitého typu klamání; co bylo dějinně *odhaleno*, bolestně a draze vyrváno z balastu rychle navracející se temnoty jako *místo neskrytosti (ideje)*, vrací se zpět do stínů a už na něm není možné stavět. Dějinná událost se stává událostí historickou, záležitostí historického vědění, o kterém Nietzsche v Nečasových úvahách (*O užitku a škodlivosti historie pro život*, úvaha druhá) říká, že je jen vědění o vědění (pouhým zůstáváním u ideje vzdělání) a že je vědění, jež nevyvěrá ze života a neslouží životu.³⁵

Přítomný čas není ‚časem‘, není časem, v němž bychom se mohli času věnovat a *stát mu tváří v tvář*, tedy stát tváří v tvář samotnému nadcházejícímu času (temporalitě), nikoli pouze čelit všemu tomu, co je časováním vlečeno a co do nás naráží jako neodklonitelná kauzální nutnost. Díky domnělým dopadům toho, co ‚čas jen vleče‘, se v posledku rozpoznáváme především jako ‚pasivní‘, a tedy nutně ‚tragický‘ subjekt. Taktéž naše

³⁴ Nosnost ‚zklamání‘ jakožto ‚vyjití z klamu‘ často zdůrazňuje prof. Radim Palouš ve svých přednáškách proslavovaných na půdě Pedagogické Fakulty Univerzity Karlovy.

³⁵ „Moderní člověk s sebou posléze vleče nesmírné množství nestravitelných kamenů vědění, které příležitostně v těle řádně rachotí, jak se praví v pohádce. Tento hluk prozrazuje nejvlastnější rys moderního člověka: podivuhodný protiklad nitra, kterému neodpovídá vnějšek, a vnějšku, kterému neodpovídá nitro, proti-klad, který staré národy neznaly. (...) *Naše moderní vzdělání není ničím živým právě proto, že je bez tohoto protikladu naprosto nepochopitelné, to znamená: není vůbec žádným skutečným vzděláním, nýbrž jen jistým druhem vědění o vzdělání, setrvává u ideje vzdělání, u pocitu vzdělání, nevzchází z něho žádné vzdělané rozhodnutí.*“ [Kurzivou zvýraznil ZZ] (NIETZSCHE, Friedrich. *Nečasové úvahy*. Praha: OIKOYNENH, 2005. ISBN: 9788072981342. S 97-98.)

budoucnost – jak si ji ‚představujeme‘ – je souhlasně s předchozím zcela nejistá; její povaha zdá se být buď definitivně neurčitou, nebo iluzorně vyvstávající z přítomného.

Není divu, že v jisté závratí nad dynamikou ‚neprostupného toku faktického‘ člověkem prostupuje trvalé pocitování, že jsme v jistém smyslu uvízli v *úžině přítomnosti* a že z úzkosti této úžiny přistupujeme jak k zšedlé minulosti, tak k bojácné přítomnosti a zcela nejisté budoucnosti. Šíří naší existence nahlížíme z pozice strachu o přítomnost, z místa vyostřené nejistoty vidíme jen nejistá ostře vymezená místa, jichž je třeba se chopit dříve, než se jich chopí jiní. Přestože vidíme mnoho věcí snad až příliš ‚jasně a zřetelně‘, přejeme si vidět *ještě více* věcí ‚*ještě jasněji*‘ a ‚*ještě zřetelněji*‘, abychom si zajistili stabilní a bezpečné ‚*jasno*‘. Nicméně ale již to, o čem máme jasno, ve své jasnosti sice určitým způsobem promlouvá, ovšem neúčastní se vzájemné vazby souvislostí světa. Zdá se též, jako by nás obava o přítomnost hnala vstříc *ještě přítomnější přítomnosti*, dokonalé přítomné (totalitní) jsoucnosti, bezpečně neprostupným předělem chráněné před minulým a budoucím.

S odkazem na Heideggerův odkaz rozumíme tomu, že *bylé*, chápané pouze jako prostá minulost, je jen minulou přítomností, tedy přítomností, jež už není – a pokud je, je v tom smyslu, že *působí* (má vliv na přítomnou skutečnost). *Budoucí* je v podobném ohledu pouze nenastalou *přítomností*, přítomností, jež čeká na svůj čas, na své realizování. K budoucímu se často vztahujeme jako k rezervoáru přítomných situací, z nichž je třeba vydobýt (a často ukořistit) tu nejpříhodnější situaci, tedy většinou tu nejpohodlnější, v níž budeme moci dobře pečovat o svůj obraz – o osobu³⁶.

Úsilí o vydobytí a upevnění *přítomnosti*, tedy snaha o ostré vymezení a zajištění okrsku přítomného a zadržení všeho nepřítomného, není ve své podstatě ničím jiným než výbojem vymáhajícím z *tajemství bytí* takové území, jež se má stát půdou pro neomezený rozvoj *totality*. *Přítomnost* zcela vytržená z *tajemství souvztahu* ‚*bylo – jest – bude*‘ se stává *kontinentem totality*. A totalita potřebuje *totalní přítomnost (ideologii*

³⁶ Osoba – zde ve smyslu persona, maska. S umělecky vyjádřeným protikladem *osoby* – jakožto nějakého ‚někoho‘, kdo ‚sune se životní kariérou‘ a plana touhou se uplatnit – vůči *duši* se setkáváme v pozoruhodném Kulhavém poutníkovy Josefa Čapka, umělce, kterého Patočka s úctou označil jako o myslitele, byť nikoli filosofického ražení. ČAPEK, Josef. *Kulhavý poutník: (co jsem ještě neviděl)*. Praha: Dauphin, 1997. ISBN 80-86019-49-7. a PATOČKA, Jan. *Kulhavý poutník Josef Čapek. Tvář I.*, č. 9/10, 1964, S. 9 -16.)

přítomnosti), aby mohla neomezeně promlouvat do každého detailu ‚své přivlastněné existence‘.

Skutečný *totalitní systém* bytostně potřebuje vyzvednout *čistou, průzračnou a prosvětlenou přítomnost faktického*, v níž se nic neschová. *Doopravdy bylé*, nosná závažná minulost, minulá minulost jako taková, a nevyčerpatelné *budoucí*, neomezený zdroj možností, budoucí budoucnost jako taková, jsou od ‚totalitní přítomnosti přítomného‘ nesmiřitelně *odtrhávány, systematicky popírány a ničeny*. Ze souvztahu času vytržená přítomnost bezuzdně protrahuje do minulého i budoucího a nasazuje minulému a budoucímu potřebné masky, jež zajišťují její pozici. Povaha minulosti je pak určována povahou totalitní přítomnosti a té samozřejmě také odpovídá budoucnost: budoucnost je skálopevně diktována přítomností. Skutečnost, že ‚současná přítomnost‘ je tu jen pro vzdálenou ‚přítomnost v budoucnu‘, završuje vládu totality (budoucího) přítomného, jež v totalitním systému zcela opanovává jednotlivé podoby ‚*bylo – jest – bude*‘.

Na straně druhé však tímto (věčným) odložením naplnění slibovaného ideálu prozrazuje totalita svojí vlastní podstatu. *Totalita sama*, její *bytost*, nemá povahu přítomnosti, ale je *bytostně ne-přítomná*. Promlouvá pouze a jen v podobě *nároku*, jenž nemá počátek, ani konec. *Čistý* (a vlastně *neprůhledný, bezobsažný a nesmyslný*³⁷) *nárok* doléhající na vše, je ovšem v přímém souboji zcela nepřemožitelný, neboť jakýkoli přímý boj proti němu jej pouze posiluje a dialekticky upevňuje jeho pozici (Vzpomeňme slavné dystopie, jež tuto povahu totalitního nároku pregnantně vystihují: Hellerovu *Hlavu XX*³⁸ Orwellův román *1984*³⁹).

Čistý nárok je tím, co prosazuje a umožňuje čisté fungování, co umožňuje a uskutečňuje čisté funkcionáře a též co je činí především před nimi samými hrdiny bytí (jakožto přítomnosti) – oni jediní totiž pochopili ‚velkou pravdu fungování‘ a jako jediní ji

³⁷ ‚Neprůhlednost‘ (‚nesmyslnost‘ ve smyslu totálního odtážení smyslu) nároku v žádném případě není argumentem proti tomuto nároku. Spíše je tomu naopak, nárok musí být zcela neprůhledný (nesmyslný, odtážený od smyslu), aby byl čistým nárokem, jediným nárokem, jenž může nést a prosazovat totalitu. Podle mého tento princip geniálně vystihuje F. Kafka ve svém *Zámku* nebo v povídce *Před zákonem*.

³⁸ HELLER, Joseph. *Hlava XXII*. Praha: BB art, 1999, 498 s. ISBN 80-7257-097-8.

³⁹ ORWELL, George. *1984*. 1. vyd. v nakl. Levné knihy KMa. Praha: Levné knihy KMa, 2000. ISBN 80-7309-002-3.

dokázali ustát a naplnit, protože se jako jediní cele a bez ohledů k čemukoli jinému oddali vládě principu, s nímž splynuli.⁴⁰

Vláda čistého nároku vládne jen pro své zachovávání a pro své rozmnožování. Příkaz existuje *jen pro bytí příkazu*: příkazy jsou udělovány a prosazovány jen proto, aby byly právě jen vymahatelnými příkazy všech příkazů, aby byly totiž v první řadě nikoli příkazy k něčemu, ale jen příkazy k dodržování příkazu (příkazanosti). Příkazy pak rozhodně nejsou příkazovány proto, aby bylo v jejich vyplnění dosaženo určitého cíle, ale pouze proto, aby zazněla čistá povinnost poslechnout příkaz jen proto, že je příkazem.⁴¹

Diametrální rozličnost, hloubka a tajuplnost rozdílných podob situovanosti světa se redukuje na jeden jediný typ situace, jenž má být kdykoli a kdekoli plně uplatnitelný, a to uplatnitelný v podstatě technickými prostředky, prostředky technické reprodukce téhož; přičemž tato technická reprodukce je o to dokonalejší, oč je účinnější, oč více ustupuje do pozadí povaha toho jednoho, jež mělo být reprodukováno, a oč více se uplatňuje reprodukce jen jako nástroj reprodukující samotné modely a formy reprodukce, tedy reprodukci samu.⁴²

Totalita, technika a ideologie jsou zřejmě jakožto vzájemné ekstáze téže souvislosti vnitřně dynamicky propojené. Totalita jakožto náprah nároku na totální (nikoli však celostní) rozmnožení moci a plné ovládnutí každého detailu musí mít ‚logický‘ technický charakter. Technika zbavená svých kořenů (původní řecké dimenze, z níž povstávala *techné*), svého přesahu a zasazení do nezmocnitelného celku světa se stává čistou nezávislou procedurou vrženou svým těžištěm do nedosažitelné budoucnosti: zbývá jen dynamika zrychlování a zmocňování se, jež tu je pouze pro sebe samu – a čím více se

⁴⁰ O člověku ‚bez skrupulí‘, jenž se odhlíží od všech pro něj nedůležitých okolností, jako jsou emoce, minulost, svědomí a který se soustředí pouze na výkon své funkce, hovoří V. Bělohradský. (BĚLOHRADSKÝ, Václav. *Přirozený svět jako politický problém: (eseje o člověku pozdní doby)*. 1.vyd. Praha: Československý spisovatel, 1991, 230 s. ISBN 80-202-0279-x.)

⁴¹ V takové souvislosti by jakýkoli smysluplný příkaz jen podrýval autoritu čistého příkazování – proto totalitní uspořádání potřebují rezervoár absurdních příkazů, kterými si funkcionáři totality dokazují svoji moc a opodstatněnost.

⁴² Také například Louis Althusser, který mimo jiné v návaznosti na Marxe zdůrazňuje, že *ideologie* jako taková nemá žádnou historii, a který si všímá *ideologické úlohy školy*, rozpoznává strukturu vnitřní dynamiky ideologie právě prostřednictvím dotazování na samu ‚reprodukcí podmínek reprodukce‘. (*Ideologie a ideologické státní aparáty* in ALTHUSSER, Louis. *On the reproduction of capitalism: ideology and ideological state apparatuses*. London: Verso, 2014. ISBN 978-1-78168-165-7.)

uplatňuje a čím více tím roste požadavek na růst jejího uplatňování a účinnosti, tím vzdálenější a nemyslitelnější se stává dosažení jejího původního cíle, ať už byl jakýkoli.⁴³

M. Heidegger opakovaně nahlíží, že „totalitarismus není jen nějaká forma vlády, ale spíše důsledek (...) bezuzdné nadvlády techniky,“ přičemž dodává, že „člověk je dnes vydán napospas svým produktům.“⁴⁴ Totalitaristický důsledek techniky však není však vůči technice něčím odvozeným, rozhodně není její externalitou, neboť v novodobé technice povstává ideologické jádro – technika je totiž vehementním sebe prosazováním (stejného), tedy prosazováním, v němž vítězí *zavádění ‚formy řešení‘*, přičemž *sama forma řešení* se stává důležitější než to, co řeší, než způsob, jak to řeší, a než důvod toho, proč to řeší.⁴⁵

Ideologie, jakožto *vláda logiky určité ideje*, jak ji rozumí Hannah Arendtová⁴⁶, je ve své podstatě právě logikou technického vládnutí, technickou logikou, v jejíž dynamice se brzo ztrácí původní osmyslňující *vazba idea – technika*: zůstává jen vyprázdňená forma zdůvodňujících kliše na straně jedné a sebeosmyslňující dynamika technického postupu. V novodobé technice, níž vládne opojná ‚ideologická‘ logika prosazování sama sebe

⁴³ Jediná naděje pak zůstává při dosažení krajní možné dráhy takového umocňování v možnosti zvláštního ‚obratu‘ (ne-obratu), jenž se odehraje jakožto téměř neznatelný, naprosto přirozený v dlouho připravované ‚nečekané‘ náhlosti přihodivší se přivrat do otevřenosti neznámé a nepředvídatelné dimenze nových počátků smyslu, nového způsobu nastávání, odehrávání a vyslovování smyslu.

⁴⁴ HEIDEGGER, Martin. *Martin Heidegger: rozhovory k osmdesátým narozeninám*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2013, 52 s. ISBN 978-80-7298-477-0. S 20.

⁴⁵ Sama původní forma, jež měla být pouze služebně vydána smyslu obsahu, původní obsah zatlačuje a sama se stává tematickým obsahem vystupujícím do popředí. *Z média* se stává *poselství*, řečeno ve stylu M. McLuhana (*Médium je zprávou/poselstvím* je slavná McLuhanova teze. In McLUHAN, Marshall. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. 2., rev. vyd., V Mladé frontě 1. Praha: Mladá fronta, 2011. ISBN 978-80-204-2409-9.) Podstata formy možného řešení se stává smyslem pro postupné prosazování forem řešení.

⁴⁶ „An ideology is quite literally what its name indicates: it is the logic of an idea. Its subject matter is history, to which the ‚idea‘ is applied; the result of this application is not a body of statements about something that is, but the unfolding of a process which is in constant change. The ideology treats the course of events as though it followed the same "law" as the logical exposition of its ‚idea.‘ Ideologies pretend to know the mysteries of the whole historical proces — the secrets of the past, the intricacies of the present, the uncertainties of the future — because of the logic inherent in their respective ideas. Ideologies are never interested in the miracle of being.“ (ARENDDT, Hannah. *The Origins of Totalitarianism*. New York: Meridian Books, 1958. S. 469.)

jakožto řešení (jakožto prostředku, cesty a cíle), přebývá nezdůvodňující⁴⁷ se *nápřah k totalizaci*⁴⁸ světa.

Vůči *automatické* (technické) logice se staví *myšlení*, jež rozhodně nechce být pouhým prostředkem dosažení určitého cíle, *myšlení*, jež nečiní záležitosti snazšími, ale *činí je obtížnějšími*, *myšlení*, jež často přichází nevhod, neboť je *bytostně nečasné* a neboť obvykle *nemůže mít či nechce mít bezprostřední vliv na soudobý chod světa*.⁴⁹ Takovéto *myšlení*, míněné v podstatném smyslu, je *myšlením* podporujícím vstřícnou zdrženlivost vůči nosným tajemstvím, jež nalezne jednoduše rozhrnout a proniknout. K těmto tajemstvím patří beze sporu též *souvislost ,bylo – jest – bude‘*. Přijímat odpovědnost za podobu souvztahu *‚bylo – jest – bude‘* je velmi obtížné, neboť to v jistém smyslu znamená přijímat odpovědnost nejen za *‚ty přítomné‘* a za podobu světa pro *‚ty přicházející budoucí‘*, ale mnohem hlouběji to může znamenat přijímat odpovědnost za *‚klíčový souvztah osudu‘*: tedy přijímat odpovědnost nejen za *(přítomné) ‚živé‘*, za *(bylé) ‚mrtvé‘* a za *(budoucí) dosud ‚nezrozené‘*, ale též za *‚souvztah jejich vzájemného vztahu‘*.⁵⁰

Z pohledu filosofického promyšlení podstaty a smyslu výchovy může odvážně prohlásit, že *‚pouze‘ cesta k odpovědnému myšlení*⁵¹, jež je cestou *odpovědného bytí*⁵², může být *‚doopravdy‘* nazývána výchovou *‚ve vlastním smyslu‘*. Výchova, nikoli jako nějaké *běžné a náhodné vychovávání* či *jako souhrn otázek problematiky vychovávání*⁵³, ale jako

⁴⁷ – zdůvodňující se pouze dynamikou své vlastní logiky, nikoli však z vnějšku -

⁴⁸ – světonázorové, politické, náboženské, výchovné, vědecké –

⁴⁹ K těmto určení blíže M. Heidegger in HEIDEGGER, Martin. *Martin Heidegger: rozhovory k osmdesátým narozeninám*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2013. ISBN 978-80-7298-477-0. S 20.

⁵⁰ Herakleitos v překladu Z. Kratochvíla říká: „Postavit se tomu, kdo tam je, a stát se bdělými strážci živých i mrtvých.“ Zlomek B63 in KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Dělský potápěč k Hérakleitově řeči: pro ty, kdo se potápějí až do krajnosti*. Praha: Herrmann & synové, 2006. ISBN 80-87054-00-8.

⁵¹ – k *myšlení*, které se usebírám svým odpovídáním nejzazším, nejzávažnějším a nejdůstojnějším *‚povoláním‘* (bytí) –

⁵² – neboť *odpovědně být* a *myslet* je totéž –

⁵³ V návaznosti na Jana Patočku zdůrazňuje Zuzana Svobodová, že „výchova je fundamentální, základní lidská možnost. Nelze ji vnímat pouze jako reálný společenský proces, kterým bezpochyby je, ale pokud nám jde o samu otázku po podstatě výchovy, pak je třeba ji vnímat jako široký fenomén podílející se podstatným způsobem na utváření lidskosti.“ (SVOBODOVÁ, Zuzana. *K odrazu české filosofie výchovy*

cesta k odpovědnému „myšlení“⁵⁴ bytí, je tím, oč nám v našem následujícím zamyšlení půjde a je snad i tím, k čemu přímo či nepřímou směřují úvodní citované postřehy.

Na počátku tohoto textu bylo navrženo, aby byly zmíněné postřehy vzaty vážně jakožto svého druhu průniky časovostí a jako svého druhu filosofická proroctví. Běžná předpověď předpovídá z toho, co jest a co bylo – interpretuje soudobou situaci, její historii a znamení, z těchto souvislostí vyvozuje děje budoucí. Filosofické proroctví má, zdá se, jiný charakter. K tomu, aby byl výrok filosoficky prorockým, nestačí, aby byl založen pouze na interpretaci přítomného a minulého. Proroctví jako takové musí mít také složku, jež nepochází z přítomného, ale jež pochází z budoucího. V proroctví musí promlouvat *budoucí jakožto budoucí*.

Tím, že označuji uvedené vhledy jako filosofická „proroctví“, je ani nepovyšuji, ani neponižuji, neztotožňuji je se zjeveními budoucích událostí, ani je nezesměšňuji, pouze určuji jeden ze způsobů, jakým mohou být čteny. Rozhodně totiž sledujeme, že tyto vhledy nejsou proroctvími fantastickými, ale že se jedná o *proroctví filosofická*.

To může znamenat několik věcí: a) například to, že v jejich slovu promlouvá *nastávající budoucí*, jež ještě není slyšet přímo, ale jež se ozývá jen v ohlašování, k němuž jsou tito autoři citliví – budoucí si uvlastňuje myšlení myslitelů a jejich tázání staví do určitého místa, ze kterého se budoucí jeví určitým způsobem; b) dále to může též znamenat, že nějakým způsobem v těchto výrociích promlouvá myšlení budoucího nejen jako *budoucí přítomnosti*, ale spíše budoucího ve smyslu naší (přítomné) silné bytostné možnosti, jež neleží jaksi časově před námi, ale jež pravděpodobněji ze skrytosti (jakožto *abwesend*) konstituuje rozvrhování našich možností a povolává nás (za hranice fakticky přítomného).

ve světě. in PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY. 3-4. číslo, IX. ročník. 2012. ISSN 1214-87252.)

⁵⁴ Myšlení zde není chápáno jako pojmenování intelektuální činnosti, jako označení *vědomého a žitého vztahování se ke smyslu*, jako pojmenovávání *žitě zkušenosti bytí*.

Radim Palouš říká, že nastává *čas výchovy*,⁵⁵ a Martin Heidegger prohlašuje, že nás *dvě stě až tři sta* dělí od *myšlení závažných otázek*.⁵⁶ Jak tedy můžeme těmto vhlédům rozumět?

Je všeobecně známo, že Radim Palouš hovoří o nastávající éře jako o čase výchovy a vzdělání. Tento výměr není jen velmi závažný, ale je též značně obtížný, a to zvláště proto, že neurčuje toliko pouze povrchní charakter doby, ale především proto, že artikuluje samu nejvlastnější svobodnou možnost člověka vkračovat do své budoucnosti, objevovat ji a *chorismaticky*⁵⁷ se na ní spolupodílet.

Když prof. Palouš hovoří o tom, že „*nastává čas*“, hovoří o budoucnosti, jež už je zde, je zde přítomna ve svém počátkování, je zde přítomna jako své nastávání, jako nastávající rozvíjení netušené dimenze možností. Přičemž *budoucí* nemůže být myšleno jen jako osmyslňující budoucí přítomnost, ale může být chápáno také jako jedna z ekstatických dimenzí bytí, jež může být zvláštním způsobem plně účastna dění smyslu. Proto můžeme Paloušově vhledu do podstaty výchovy a do nitra časovosti rozumět například tak, že výchova, bude-li správně pochopena ve své rozhodující osudovosti, je tím, v čem nejvíce spočívá naděje pro současné lidstvo. A nebude-li tato podstatná možnost v našem čase využita, nijak to nesnižuje hloubku filosofova vhledu, neboť čím méně přichází podstatná možnost ke slovu, tím větší je její váha.

Pro Martina Heideggera, který promýšlí nejistý a nejasný osud myšlení, je zřejmé jedno: myšlení přerodu, jež svým filosofováním ohlašuje, ještě zcela nepřichází „ke svému“, nečelí své záležitosti a nestává se dosud tím, čím se má stávat.⁵⁸ Od myšlení podstatných

⁵⁵ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, též PALOUŠ, Radim. *Světověk a časování*. Vyd. 2. Praha: Vyšehrad, 2000. ISBN 80-7021-411-2.

⁵⁶ HEIDEGGER, Martin. *Martin Heidegger: rozhovory k osmdesátým narozeninám*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2013, 52 s. ISBN 978-80-7298-477-0. S 36, motiv probírán též in HEIDEGGER, Martin. „*Už jenom nějaký bůh nás může zachránit*“: rozhovor s Martinem Heideggerem pro německý časopis *Der Spiegel*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2012. ISBN 978-80-7298-306-3.

⁵⁷ – tj. ve smyslu „současné účasti“ na její „povaze“ a „podstatě“ (chorismatický podíl: jednota účasti na bytnosti a jsoucím prostřednictvím zdržování se v otevřenosti spáry bytí a jsoucího) –

⁵⁸ V rozhovorech Heidegger říká, že čekáme na toho, kdo se teprve postaví záležitosti nového myšlení. „Největší nesnáz myšlení však spočívá v tom, že dnes, pokud to mohu vidět, ještě nepromlouvá žádný myslitel, který by byl dost ‚velký‘, aby myšlení bezprostředně a výrazným způsobem postavil před oči jeho vlastní věc a uvedl tak myšlení na jeho vlastní cestu.“ (HEIDEGGER, Martin. „Už jenom nějaký bůh nás

otázek nás dělí ‚dvě stě‘ či ‚tři sta‘ let. Profesor Heidegger zaujal pozici vstřícné zdrženlivosti: *krok zpět je však krokem kupředu*.

Vezmeme-li v úvahu, že času nelze rozumět jen ze zkušenosti z jeho linearity, ale že je třeba mu rozumět ze souvztahu *bylo, jest a bude*, pak Heideggerova slova poskytují více možností interpretace. Nečtěme je tedy nyní v tom smyslu, že je třeba čekat určitý počet let na to, aby myšlení svojí proměnou přišlo zpět do svého vlastního území, ale čtěme je tak, že se myslitel vyjadřuje k myslitelské perspektivě, k povaze myslitelského stanovisko, jež zřejmě ještě není známo (zabydleno), a že svým postřehem vlastně udává nezbytnou *míru potřebného napětí* uvnitř události myšlení, jehož musí být dosaženo, aby se rozsvítil⁵⁹ blesk nového ‚původního‘ myšlení.

‚Dvě stě‘ či ‚tři sta let‘ tedy nemusí být chápáno jen jako ‚doba‘, ale může tomu být rozuměno jako ‚vzdálenosti‘, ‚intervalu‘. Máme-li myslet s Heideggerem (‚s ním‘, ‚za ním‘ a v jistém smyslu i ‚před ním‘), pak se musíme učit myslet své myšlení ze vzdálenosti proměny, jež nás teprve čeká, z místa budoucího myšlení. Zdá se, že údělem myšlení našeho času rozhodně není ‚čekat‘ – jak by se mohlo na první pohled zdát –, ale jeho údělem je myslet (vlastní) myšlení z perspektivy již proměněného myšlení. Vždyť to, že budoucí myšlení ještě /úplně/ nenastalo, neznamená, že v *jisté (chorismatické) ‚vzdálenosti‘ od sebe* (od svého myšlení) – dané místo budoucího myšlení již dávno neobýváme.

Proměněné myšlení je snad v krajině bytí již zcela přítomné, ovšem ‚nevíme o něm‘ *jasně* a ‚nebydlíme‘ v něm, a to snad proto, že *nám* o něm nelze ‚vědět‘ a že *pro nás* není možno v něm bydlet, neboť náš podržovaný způsob *vědění* a náš *způsob bydlení* se na něj nevztahuje. Avšak již nyní *se lze* nějakým způsobem ‚učit‘ *vědět* a lze *se ‚učit‘ bydlet*, a to právě z pozice *proměněného myšlení*. Co zbývá, je dokročit onu vzdálenost a rozvinout přirozený (chorismatický) roz-díl, z jehož nalezení a rozvinutí rozpoznáme též již dějící se proměnu myšlení jako proměnu nám již vlastní.

Není pochyb o tom, že by bylo možné zde uvádět studie zabývající se současným stavem výchovy a vzdělávání a v souvislosti s těmito studiemi rozvinout horizont kontextů, jenž by nějakým způsobem zdůvodnil záměr následující disertační práce. Vzhledem k tomu,

může zachránit“: rozhovor s Martinem Heideggerem pro německý časopis Der Spiegel. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2012. ISBN 978-80-7298-306-3. S 49.)

⁵⁹ Možná ovšem, aby byl nalezen jako rozjasněný.

že se však jedná o práci, jejíž smyslem je učit se filosofovat, spokojí se autor s následujícími konstatováními, jež nejen vypovídají o charakteru současnosti, ale jež též odkazují k tomu, co má být nejvýše hodno zájmu, k vlastním možnostem myšlení a výchovy: *Nastává čas výchovy a dvě stě až tři sta let nás dělí od myšlení závažných otázek.*

Věřme tedy, že ještě žijeme v době, kdy zůstává zachována možnost podstatně myslet, ‚myslet do‘ širšího horizontu, než je obzor pouze přítomného, a ‚myslet ze‘ širšího horizontu, než z krajin toho, co fakticky jest přítomno. Žijeme v *přítomném* světě, který se zdá být přes příliš komplikovaný a náročný. Zdá se, jako by bylo nezbytné čelit budoucnosti jako svému nepříteli a sofistickovaně se připravovat na všechny možné partikularizované nástrahy zlého světa – je též možné, že rostoucí dynamika hledání spásy je tím, co roztáčí kola zániku.

Následující práce se chce pokusit přispět filosofickovýchovnému myšlení vydáváním se na cesty myšlení, jež nepodléhají jen diktátu přítomnosti a jež usilují o zohledňování *původních možností* člověka jako bytosti schopné odpovídání smyslu, jako *bytosti schopné výchovy a sebe výchovy*, ovšem nikoli z historické nutnosti, ale z porozumění dějinám jako ‚ideální‘⁶⁰ příležitosti k přijetí svobodné odpovědnosti za *osud*.⁶¹

2.2 Představení problematiky

2.2.1 Pojmenování problematiky a formulace problému

Úkolem této podkapitoly je věcně pojmenovat problematiku a předběžně formulovat základní problém práce. V širším smyslu problematikou této práce je sama *filosofie výchovy*, tedy tázání po *povaze a smyslu* filosofie výchovy, po jejích *podobách*, po *vlastních možnostech* filosofie výchovy, po *jejím vztahu k vědám a praxi*, promýšlení

⁶⁰ ‚Ideální‘ – zde nikoli ve významu ‚ta nejlepší‘, ale ve významu ‚chorismatické možnosti ideje‘ (‚oddělené možnosti‘ či ‚možnosti předělu‘), té možnosti, jež sice nikdy není ‚objektivně nutná‘ a mnozí o ní nemají ani tušení, ale jež dokáže radikálně proměnit celek jsoucího. Závažná obtíž však spočívá v tom, že tato možnost musí být nejprve nejen nalezena pohybem bytostného myšlení, ale její ‚rozvinutí‘ (vhodnější než ‚naplnění‘) musí nastat pouze jako svobodný čin.

⁶¹ – za osud *vlastní* (či/a) *bytí* –

filosofickovýchovných otázek atd., přičemž samo *tázání* na tyto *podstatné otázky filosofie výchovy* by zde mělo nechávat do sebe promlouvat *naléhavost inspirativní otázky po smyslu chórismu*.

V užším smyslu je práce věnována přípravnému *tázání na význam (smysl) chórismu pro filosofii výchovy*, potažmo *tázání na ‚vzájemný vztah‘ promýšlení filosofie výchovy a promýšlení chórismu* a na podstatu možnosti tohoto vztahu. Takovéto určení jádra problematiky situuje tento myslitelský podnik do souvztažného setkávání se níže uvedených oblastí promýšlení: Kromě základní půdy *filosofie výchovy* (a) zde můžeme hovořit o *oblasti výchovy a vzdělání* (b) jako takové, tedy o sféře výchovy a vzdělání nenahlížené z perspektivy filosofie, ale sledované např. buď ze stanoviska věd, nebo z pozice ‚běžného myšlení‘. K těmto relativně samostatným půdám myšlení můžeme přičíst též provázané oblasti *filosofické antropologie* (c), *filosofické hermeneutiky* (d), *fenomenologie jako takové* (e) a *fenomenologické topologie* (f).⁶²

Vlastním badatelským problémem této práce je otázka ‚vztahu‘ *filosofie výchovy a chórismu* pojímaného v perspektivě Patočkova *Negativního platonismu* jako *pramen zkušenosti svobody*.⁶³ Problémem ovšem není tento vztah sám o sobě, ale otázka, zda *promýšlení chórismu* může vést k *obohacení filosofie výchovy*.

Tato práce se opírá o následující dvě teze. Protože filosofii samozřejmě nemůže jít o vlastní dokazování nějakých předpokladů, ale o samu zkušenost myšlení, nepůjde v této práci o to, aby následující teze byly prokázány, či vyvráceny, ale o to přivádět myšlení k odpovědnosti k záležitostem zastoupeným těmito tezemi a nabývat zkušenost o jejich promýšlení.

⁶² Nezmiňujeme zde například *agogiku* (pedagogiku ‚v širším smyslu‘), *pedagogickou antropologii*, *sociologii výchovy* apod., neboť nefilosofické perspektivy *nejsou vlastní sférou tohoto pojednání*, a proto jimi nemůžeme vymezovat rámec problematiky. Ze stejného důvodu neuvádím jiné než zmíněné filosofické přístupy, jež by samozřejmě mohly být plně relevantní pro zkoumání podobného ražení, ale jež neodpovídají myslitelskému nasazení této práce.

⁶³ „Jinými slovy, tajemství chórismu je totéž, co zkušenost svobody: zkušenost distance vůči reálním věcem, smyslu nezávislého na předmětném a senzuaálním, který získáváme obrácením původního, přirozeného směru života, zkušenost obrození, druhého narození, vlastní všemu duchovnímu životu, známá člověku náboženskému, zasvěcenci umění a v neposlední míře filosofovi.“ (PATOČKA, Jan. *Péče o duši* I. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-24-0. S. 328)

1. Filosofie výchovy má své opodstatnění – Bez živlu myšlení, bez odpovědného a moudrého promýšlení vlastního bytí a myšlení záležitostí výchovy a vzdělávání přichází vychovávání a vzdělávání o podstatný rozměr svého působení, o dimenzi otevřenosti, o žitou a uvědomovanou zkušenost svobody a lásky, o zkušenost jedinečného odehrávání se smyslu ve vychovávání a vzdělávání.
2. Promýšlení chórismu může vést k obohacení filosofii výchovy – Promýšlení chórismu může inspirovat filosofii výchovy a může jí pomoci zahlížet některé své záležitosti v jasnějším světle či zakoušet svoji vlastní smysluplnost.

2.2.2 Významová jednota tázání

Nyní se si vyjasníme významovou jednotu tázání filosofie výchovy a hermeneutiky chórismu. Název disertace nese dvě tematická určení (*filosofie výchovy a hermeneutiku chórismu*), která mohou představovat pomyslné sloupy, jejichž zaklenutím pomocí *myslitelského oblouku* by mohla vzniknout *soudržnost brány*, díky jejíž – byť překvapivé – kompozici by se mohlo vyjevit *svérázné pozadí*, ze kterého tato brána nejen povstává, ale do něhož též uvádí. Ačkoli výše uvedená metafora v jistém smyslu formálně vystihuje způsob, jak byla následující práce vypracovávána, neodráží plně *jednotu a charakter motivace*, jež určila ráz předkládané práce. Jednotu a charakter její motivace jednoznačně opisuje až povaha *inspirace*, bez níž by tato práce nevznikla. Ve vyslovení ‚inspirace‘ je nyní artikulováno dvojí: a) *zdroj a pramen*⁶⁴ *inspirace* a b) *území* (myslitelská půda), *jež se nechalo paprskem inspirace zasáhnout*.

Vlastním zdrojem (či pramen inspirace) této disertace se stalo významové ohnisko *problematiky chórismu*, zatímco citlivou myslitelskou půdou reflektující povahu významového ohniska se stala *filosofie výchovy*, a to filosofie výchovy myšlená nikoli jako dílčí či aplikovaný filosofický obor, ale jako přístup k filosofování – jako svérázný způsob filosofického rozpoložení, které přiznaně rozumí filosofii (výchovy) jako výrazu porozumění důležitosti vzájemné lidské spoluodpovědnosti za celek světa – za celek jsoucího.

⁶⁴ – jakožto to, co ze zdroje vyvěrá –

Jak lze snadno nahlédnout, právě uvedená *jednota inspirace* stojí vlastně (na)proti *formální jednotě práce*, jež jako by spíše odděleně prozkoumávala dvě oblasti, aby posléze načrtla skicu pole možností jejich setkání. Zde je – pro porozumění intenci tohoto myslitelského pokusu – třeba zdůraznit, že původní inspirace časově i významově formální strukturu práce předchází, přičemž především platí to, že ona *promýšlení filosofie výchovy a promýšlení otázky chórimsu* rozhodně nejsou striktně oddělena. Část věnovaná filosofii výchovy, oddíl časově starší, nesporně prozrazuje inspiraci problematikou chórimsu a také až vzhledem k dotazování této problematiky dostává promýšlení filosofie výchovy svůj směr a tvar.

Disertační projekt této práce je bezesporu od samého počátku exklusivně zaměřen na *filosofii výchovy* a na tematizaci *možnosti nevšední inspirující zkušenosti*, o níž tušivé a inspirativní vědění by mohla filosofie výchovy *filosoficky* předávat těm, kteří dimenzi výchovy a vzdělávání přijali za svou a kteří v ní rozpoznali *ohnivé pole smyslu*, v němž beze zbytku jde o *osud bytí*.⁶⁵ Nicméně platí, že tento projekt a zde překládanou práci je možné topologicky charakterizovat jako ‚pohyb na cestě‘,

Místem ‚vycházení‘ (důvodem) a místem ‚návratu‘ (účelem) myslitelského pohybu je oblast *filosofie výchovy*, určujícím ‚směrem‘ (nikoli cílem) a hlediskem smyslu cesty onoho pohybu je *promýšlení chórimsu* (přesněji *hermeneutika chórimsu*). Promýšlením chórimsu je tedy tento pokus inspirován a k němu též směřuje, ovšem nehodlá k němu přímo dojít jako k samostatné oblasti filosofického zkoumání – takový podnik by vyžadoval jinou koncepci zpracování práce, jiný filosofický projekt. Promýšlení chórismu (hermeneutika chórismu) proto v této práci nenabývá vyloženě podobu jeho *systematického filosofického zkoumání* – i když předběžným tahům takového zkoumání se není možné vyhnout –, ale nese úlohu možného zdroje inspirace pro filosofii výchovy. A také proto *hermeneutka chórismu* – jak bude vysvětleno později – neznamena primárně

⁶⁵ Původní název projektu zněl *Posvátno ve filosofii výchovy: zrození nevšední a inspirující zkušenosti*, přičemž ‚posvátno‘ od počátku nebylo chápáno jako kategorie religionistická, ale jako předběžný filosofický výraz pro bleskové protnutí dimenzionálně odlišného zjevující vnitřní jednoduchou a bezprostřední jednotu jsoucío.

v této práci hermeneutický výklad chórismu, ale svérázný výklad podstatných otázek filosofie výchovy z doteku promýšlení chórismu.⁶⁶

Z hlediska určujících počátků následujícího snažení nejsou tedy primární ony pomyslné tematické sloupy, k nimž se hlásí název práce, ale samotné těžiště následujícího promýšlení visící jaksi ve vzduchoprázdnu, nad plánovanou stavbou, přičemž toto těžiště rýsuje křivku pojivého oblouku, čímž teprve k sobě přivolává nosné sloupy. Zmíněným těžištěm je hvězda (idea) inspirace – chórismos pronikající a jako blesk prosvětlující pole filosofie výchovy.

2.2.3 Záměr, úkol a smysl práce

Záměrem práce je vypracovat dva vzájemně souvislé tematické oddíly, z nichž první, rozsáhlejší, bude věnován promýšlení otázek filosofie výchovy, druhý bude věnován nástinu hermeneutiky chórismu jakožto přínosu pro filosofii výchovy.

Primárním úkolem práce je promýšlet otázky filosofie a filosofie výchovy tak, aby se ukazovala opodstatněnost, významnost a smysluplnost filosofickovýchovného počínání. Celkovým záměrem práce je hledat cesty myšlení a objevovat nečekané, neznámé, ale i původní zkušenosti myšlení ve sféře promýšlení otázek filosofie výchovy.

Filosofické důvody, jež osmyslňují úkol této disertace byly naznačeny již v oddílu Myslitelská situovanost záměru práce a současnost (II. podkapitola v 2.1). Smyslem práce je přispět do diskursu filosofie výchovy a hledat cesty myšlení, jež mohou překračovat zaběhlé představy o výchově a vzdělání a jež mohou nabízet půdu pro takové vychovávání a vzdělávání, které se staví do přímé opozice vůči totalitám nejen explicitně ideologickým, ale především vůči přísně se skrývajícím totalitám údajně samozřejmých a nezbytných příkazů, nároků a přesvědčení, jež vždy logicky a nutně vyplývají z jednoznačných faktických okolností. Smyslem práce je tedy poukazovat na možnou dimenzi ontologické svobody, jejíž objevení umožňuje těm, kteří se odváží se na ni

⁶⁶ Ve spojení ‚hermeneutika chórismu‘ samozřejmě zaznívá *genitiv objektivní*, díky němuž můžeme této hermeneutice rozumět jako *výkladu chórismu*, ale v tomto myšlenkovém pokusu zde jde spíše o *genitiv subjektivní*, tedy o *výklad (něčeho) z promýšlení chórismu*.

spolehnout, nabýt povědomí o možnosti žít svobodně z vlastní podstaty a ve shodě s ní (z chorismatické jednoty zdroje a pramene).

Jak bude vyjádřeno později, práce je pojímána jako filosofující hledání podstaty výchovy, jehož cílem není vyzdvihnout určité konkrétní porozumění bytnosti výchovy, ale jehož smyslem je *úsilí myslitele o nabývání svobodného vztahu k podstatě výchovy pomocí promýšlení filosofického motivu chórismu* jako základního momentu distance otevřeného rozumění a zkušenosti svobody.

O možnost nabývání svobodného vztahu k *samozřejmým a nesamozřejmým podobám porozumění výchově* (zde ve zkratce hovoříme o *bytnosti výchovy*) je třeba usilovat, neboť bez hledání onoho svobodného vztahu k vychovávání není dle názoru autora vůbec možná výchova míněná v podstatném smyslu, výchova, jež vychází hlubokého a přímého dotazování lidské bytnosti na svoji vlastní situaci bytí, výchova jakožto výraz svobodného a autentického pobývání ve světě v situaci žitého zdroje lidství.

Autor je přesvědčen, že jen výchova ze svobodného rozhodnutí a pro svobodné rozhodnutí, chorismatická výchova otevřenosti zájmu plné distance může být moudrou výchovou láskyplného daru, nikoli jen výchovou omezenou na aktuální kontexty. Je totiž zřejmé, že výchova a vzdělávání mohou mít mnoho podob a jistě nikdy nelze všeobecně říci, jaké vychovávání a vzdělávání je nejvhodnější; je též možné, že o samotné smysluplnosti výchovy nerozhoduje samotná její upřednostněná podoba, ale původnější charakter výchovného a vzdělávacího pohybu odvislého od hlubšího porozumění smyslu vychovávání a vzdělávání.

2.2.4 Zdůvodnění záměru práce

Jak bylo řečeno výše, vlastním inspirativním pramenem disertace jest významové ohnisko *problematiky chórismu* a citlivou myslitelskou půdou reflektující povahu významového ohniska jest *filosofie výchovy*. Potenciální přínosnost následující disertace pro filosofii výchovy a pro oblast výchovy leží právě ve vyzvednutí otázky po ‚vazbě *filosofie výchovy* a *chórismu*‘ jakožto problému hodného myšlení.

Rozumíme-li filosofii výchovy jakožto filosofii provádějící člověka po cestách výchovy k jeho nejvlastnějším podstatným možnostem lidství, pak je nám jasně srozumitelné,

že smysl bytostně chápané výchovy přichází do lidského světa právě z dimenze svobody a k této dimenzi svobody též směřuje. Je tedy niterně logické snažit se myslitelsky opečovávat zmíněnou *vazbu filosofie výchovy a chórismu* jako jednu z cest, jak pronikat do živlu odpovědné péče o osud smyslu.

Ačkoli je Patočkova tematizace chórismu všeobecně známa a náležitě oceňována, neseťkáváme se v českém prostředí s texty, jež by ‚motiv‘ ‚chórismu Patočkovy perspektivy‘ v rámci svých studií nejen *dotazovaly, glosovaly a vysvětlovaly*, ale jež by jej učinily samostatným klíčovým tématem, takovým tématem, jehož rozsah by mohl případně přesáhnout nejen intence Patočkovy, ale např. též intence všeobecně spojované s Platónem.⁶⁷ Takovému obtížnému, avšak nanejvýš žádoucímú nároku nechce a nedovede tato práce dostát, nicméně chce se podílet na vyšlapávání cest k takovému myslitelskému úkolu, k úkolu proměnit ‚dílčí motiv‘ *chórismos* v samu *záležitost myšlení*. A není náhodou, že vyšlapávání cesty pro budoucí krajiny myšlení (chórismu) se zde odehrává na kontinentě myšlení filosofie výchovy, neboť právě ona živá (dosud žhavá) půda promýšlení bytnosti výchovy umožňuje pokládat, nalézat či zažívat (a nezáleží na tom, zda jen implicitně, či explicitně) původní otázky a neosahané způsoby tázání po povaze chórismu a po jeho smyslu (nejen) pro výchovu.

Na vysvětlenou ovšem dodávám, že samotné tázání po záležitosti chórismu je nesmírně obtížné, neboť se nemůže odehrávat ve stínu přímé otázky tematizující chórismos. Například sama zbytnělá otázka „Co je to chórismos?“ je zcela neplodná, a to stejně jako odpovídání typu „chórismos je ...“ Sama atematičnost chórismu však nebrání učinit z něj *záležitost myšlení*, jež si zaslouží zásadní ohled, díky kterému se může proměňovat pohled na mnohé významné souvislosti myšlení a na povahu těchto souvislostí. Ve světle výše uvedených poznámek je snad také jasnější důvod pro položení otázky na vzájemnost filosofii výchovy a chórismu – filosofie výchovy zde rozhodně není chápána jako prostor možné implementace vzhledů z promýšlení chórismu; filosofie výchovy je tady místem pro myšlení chórismu, místem pro setkání se zkušeností s myšlením, do něhož *záležitost chórismu* promlouvá.

⁶⁷ Protože samotný smyslem opakujícího se a pokukujícího se tázání po záležitosti chórismu je sama zkušenost chórismu a světa z chórismu, samozřejmě že zde nejde o nějaké reinterpretace, či překonání ‚předchozích‘ interpretací chórismu, ale o samostatné návraty k původnosti, tedy jde o původnost cest myšlení, jež musejí být vyšlapávány vždy znova.

2.3 Teoretická východiska práce

V předchozích částech úvodní kapitoly byly představeny ‚myslitelské okolnosti‘ záměru této práce; uvedli jsme tedy takové okolnosti, jež leží vůči této práci jaksi ‚vpředu‘, v horizontu toho, co má být teprve myšleno. Úkolem této podkapitoly je naopak stručně vystihnout okolnosti, jež jsou již zpevněné a na nichž lze již stavět.

Následující text uvádí do kontextu poznání ve vybraných sférách, jež mají přímý vztah k vypracování této disertace. Téměř zde vynecháváme a pouze střídme naznačíme obecné horizonty, jakými je například bližší (α) *určení současné doby* nebo pečlivá (β) *charakteristika současného stavu výchovy a vzdělávání* či shrnující (γ) *průřez stavem poznání o výchově a vzdělávání*.

α) *Určení současné doby*: Pouze ve vší stručnosti můžeme souhlasit s tím, že lze *dobu současnou* chápat z perspektiv mnoha konceptů, jež mají nepopíratelný formující vliv na myšlení o výchově a vzdělávání; můžeme hovořit o globalismu, světověku, době (post) postmoderní, době vlády techniky, ‚Machenshaft‘ a ‚ge-stell‘, vůle k moci, o době vlády konce dějin skrze vládu liberální demokracie apod.

β) *Charakteristika současného stavu výchovy a vzdělávání*: Situace v oblasti výchovy je téměř vždy – snad ze své podstaty – neuspokojivá. Vzhledem ke zvyšujícímu se tempu doby zřejmě klesá intenzita rodinné péče. Institucionální vychovávání a vzdělávání jsou neustále podrobovány rozsáhlé teoretické kritice, která ovšem představuje jen nepatrný zlomek nevole, jež často zakoušejí všichni účastníci veřejného vzdělávacího procesu. Mnozí se shodují v tom, že opravdové vzdělání nyní střídá pouhý výcvik dobře fungujících lidských zdrojů a že vějíře různých reforem pravému vzdělávání spíše brání, než že by je podporovaly.

γ) *Průřez stavem poznání o výchově a vzdělávání*: Je zřejmé, že výchově a vzdělávání až příliš často rozumíme prostřednictvím běžných představ a předsudků, jež nám velice často zabraňují zažít jejich pravdivou situaci – mnozí jistě ani nevěří, že jest něco jako pravda výchovy a vzdělání, neboť sami netuší, že je vůbec možné žít pravdivě, žít z otevřené neskrytosti pravdy. Protikladem k sice laickému (nemyslícímu), ovšem zato sebestějším rozumění výchově prostřednictvím všelikých neprozkoumaných představ

(doxa) stojí neméně sebejistý pohled vědecké teorie, jenž však profesionálními ‚praktiky‘ bývá akceptován jen zřídka. Výchově bývá jednoznačně rozuměno především empiricky, zkušenostně – ovšem sama tato zkušenost nebývá prozkoumávána, neboť je možné, že mnoha lidem chybí půda bytostného zájmu o záležitosti výchovy anebo jim jednoduše chybí *vzdělání*, tedy živý vztah k neviditelným celkům světa, k nimž je třeba brát primárně ohled, aby člověk nebyl jen třtinou ve větru, aby nebyl jen obětí cizorodých sil světa.

Vzhledem k přináležitosti této práce do oblasti filosofie načrtneme pouze určité stěžejní pilíře myšlení, na něž zde hodláme přímo navazovat. Jedná se o (a) *filosofii výchovy*, (b) *fenomenologii*, (c) *filosofickou hermeneutiku*, (d) *fenomenologickou topologii* a (e) *hermeneutiku chórismu*.

Nejširší a nejvlastnější půdou zkoumání této práce je filosofie výchovy (a), které avšak (jak se ukáže později) rozumíme specifickým způsobem. V této práci navazujeme na dnes již poměrně rozvinutou a v jistých ohledech též hlubokou tradici *českého filosofického myšlení výchovy a vzdělávání*.

Výsadní postavení, a to samozřejmě také v návaznosti na Komenského, zde mají především dva myslitelé, Jan Patočka a Radim Palouš, k nimž se budeme obracet nejčastěji. Dále je možné uvést celou řadu známých autorů, jež bezprostředně přispěli k rozvoji české filosofie výchovy. Jsou jimi např. Jaroslava Pešková, Jiří Michálek, Zdeněk Pinc, Naděžda Pelcová, Anna Hogenová, Jaroslav Kořa, Nikolaj Demjančuk, Zdeněk Kratochvíl, Stanislav Stark, Martin Kopecký, Aleš Prázný, David Krámský, Zuzana Svobodová, Anna Bystrzycká a Miriam Prokešová.

Nezanedbatelný je také okruh mnoha zde nejmenovaných studentů a absolventů doktorského studia filosofie při Katedře občanské výchovy a filosofie Pedagogické fakulty University Karlovy, kteří se filosofickovýchovnými otázkami vážně zabývají. Výše uvedená katedra také nejen od roku 2002 společně se svými partnery pořádá konference věnované *filosofii, výchově, umění a sportu*, ale též od roku 2004 má podíl na vydávání recenzovaného filosofického časopisu věnovanému otázkám výchovy nesoucímú název *Paideia*.⁶⁸ Užitečnými zdroji podnětů jsou též časopisy *Paidagogos* -

⁶⁸ O vznik tohoto časopisu se zasloužil Mgr. Ing. Pavel Žďárský.

časopis pro pedagogiku v souvislostech a časopis environmentálního vzdělávání *Envigogika*.

Svým myslitelským nasazením se autor této práce hlásí též k fenomenologickému (b) odkazu Martina Heideggera a Jana Patočky a k myslitelům na ně navazujícím, především na již zmíněné filosofy Radima Palouše a Annu Hogenovou, a k (c) odkazu fenomenologické hermeneutiky, jež myslitelsky navazuje opět na M. Heideggera a H. G. Gadamera. Klíčovými prameny inspirace pro tuto disertaci jsou Patočkův projekt *negativního platonismu* a Heideggerovo myšlení označované nepřesně jako ‚*po obratu*‘, zvláště jeho myšlení pozdní, jež naplňuje pohyb myslitelského posunu směrem k filosofickému tematizování místa – *topos*. Na což navazuje myslitelský proud, jenž bývá označován jako *fenomenologický topologie* (d). Tou se u nás zabývá především Martin Nitsche, které této tematicce věnoval podnětnou monografii *Prostranství bytí: studie k Heideggerově topologii*,⁶⁹ jiným příspěvkem k topologii je kniha *Krajina, řeč a otevřenost bytí* Jaroslava Novotného.⁷⁰ Protože však tato oblast filosofování úzce souvisí s pozdním Heideggerovým myšlením, je přirozené, že se s touto tematikou setkáváme u autorů, kteří se zabývají právě dílem Heideggerovým, tedy např. u L. Benyovszkeho. Konkrétně topologii výchovy věnoval svoji monografii J. Michálek.⁷¹ Ve světě jsou známé a oblíbené práce australského filosofa Jeffa Malpase.⁷² Poslední zmíněný pilíř, hermeneutika chórismu (e), teprve čeká na své vybudování. Autor si není vědom, že by se někdo zabýval stejně položenou tematikou.⁷³

⁶⁹ NITSCHKE, Martin. *Prostranství bytí: studie k Heideggerově topologii*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2011, 145 s. ISBN 978-80-87258-90-3.

⁷⁰ NOVOTNÝ, Jaroslav. *Krajina, řeč a otevřenost bytí: studie k Heideggerovu existenciálnímu pojetí prostorovosti*. Praha: UK FHS, 2006, 203 s. ISBN 80-239-8972-3.

⁷¹ MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy: místo výchovy v životě člověka*. 1. vyd. Praha: Oikoymenth, 1995, 92 s. ISBN 80-86005-01-1.

⁷² MALPAS, Jeff. *Heidegger and the thinking of place: explorations in the topology of being* [online]. Cambridge, Mass.: MIT Press, ©2012. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10531187>.

MALPAS, J. E. *Heidegger's topology: being, place, world* [online]. Cambridge, Mass.: MIT Press, ©2006 Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10173721>.

⁷³ Názvem má k tématu relativně blízko následující publikace, kterou se autor disertace nechal inspirovat: LUTZ, Christian Ludwig. *Zwischen Sein und Nichts: Der Begriff des "Zwischen" im Werk von Martin Heidegger: Eine Studie zur Hermeneutik des Metaxy*. Bonn: Philosoph. Fak. der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Univ., 1984.

2.4 Struktura práce a její metodologická východiska

Tato podkapitola blíže seznamující se strukturou disertační práce a s jejími *metodologickými východisky* se sestává ze třech částí. První oddíl zběžně představuje obsahovou a formální strukturu práce, oddíl druhý je věnován jejím metodologickým východiskům a její metodologické charakteristice a oddíl třetí obsahuje informace k textové podobě práce.

2.4.1 Obsahová a formální struktura práce

Nejprve bude stručně představena *obsahová struktura práce* (a), následovat bude představení její *formální struktury* (b).

a) *Obsahová struktura práce*

Jak bylo řečeno výše v poznámce o záměru disertace, práce se skládá ze dvou vzájemně souvislých tematických oddílů: *Horizont filosofie výchovy* (3. kapitola) a *Hermeneutika chórismu v horizontu filosofie výchovy* (4. kap.). Těmto kapitolám předchází nejprve Úvod (1. kap.), posléze Uvedení do problému (2. kap.). Za stěžejními kapitolami pak následuje shrnující kapitola *Souhrn, diskuse a perspektivy budoucího tázání* (5. kap.) a samotný Závěr (6. kap.)

První tematický oddíl Horizont filosofie výchovy (3) představí nejprve ‚filosofii výchovy jako problém‘ a bude se zabírat především tázáním po *povaze, podstatě a smyslu filosofie výchovy* (3.1), následovat bude nejprve podkapitola věnovaná *vybraným klíčovým dějinným motivům* (3.2), tedy motivům genetickým, o kterých můžeme předpokládat, že výrazně spoluurčily a nadále spoluurčují rozhodující ‚*podoby*‘ *filosofování, vychovávání a vzdělávání*, podoby účastné osudu doby evropské a poevropské. K těmto motivům zde řadíme některá *stěžejní ohniska starověkého řeckého myšlení* (logos, idea, alétheia), *určující ohniska myšlení základů výchovy* (scholé – ascholia, atéré, sofia – polymatheia, sebas – eusebia) a *archetypy výchovy* (zde uváděné

v intencích myšlení prof. R. Palouše). Tento oddíl uzavírá podkapitola věnovaná souvztahu filosofie výchovy, podstatného myšlení a etiky (3.3).

První tematický oddíl je koncipován jako svého druhu uvedení do horizontu filosofie výchovy, takové uvedení do filosofickovýchovného obzoru, jehož smyslem je představit filosofii výchovy nikoli jako určitý obor myšlení, ale především jako svéráznou perspektivu filosofického pohledu na bytí člověka – jako perspektivu vzhledu do podstaty lidských podstat.

Druhý tematický oddíl nazvaný Hermeneutika chórismu v horizontu filosofie výchovy (4. kap.), věnovaný myšlení chórismu a souvislosti myšlení chórismu a filosofie výchovy, se sestává ze šesti podkapitol. Do jisté míry předběžnou kapitolou předcházející samotnému pokusu o rozpracování návrhu na hermeneutiku chórismu od oddíl vymezují příhodné způsoby *tázání po záležitosti chórismu* (4.1). Následují dvě vlastní podkapitoly věnované hermeneutice chórismu: nejprve oddíl *Hermeneutika chórismu jako cesta* (4.2), jenž je textem metodickým, poté oddíl *Na cestě hermeneutiky chórismu* (4.3) obsahující zamyšlení, jež se pokoušejí myslet své záležitosti s ohledem na záležitost chórismu. Kapitola je uzavřena zastřešujícím úvahou *Myšlení chórismu v horizontu filosofie výchovy* přivádějící k životu souvislost myšlení chórismu a filosofie výchovy.

Disertaci uzavírají kapitoly *Perspektivy budoucího tázání* (5) a *Závěr* (6).

a) Formální struktura práce

Jednotlivé podkapitoly jsou řazeny tematicky. *Hlavní podkapitoly* – kapitoly druhého řádu – představují relativně samostatné textové celky věnované specifické tematice; některé mají vlastní úvodní a závěrečnou část.

Vedlejší podkapitoly – kapitoly třetího řádu – tematicky strukturují hlavní podkapitoly a jsou součástí obsahu uvedeného na počátku práce. V souladu s doporučením k vypracování disertačních prací⁷⁴ *podkapitoly řádu čtvrtého* nejsou již součástí základního decimálního členění; přestože však nejsou uvedeny v úvodním obsahu,

⁷⁴ Opatření děkana Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze č. 8/2015 a příloha č. 2 tohoto opatření.

významně se podílejí na obsahové strukturaci textu, a proto jsou v rámci podkapitol číslovány římskými číslicemi. Názvy kapitol pátého řádu jemně usnadňující čtenářovu orientaci v textu povětšinou nejsou nijak značeny (výjimečně malými písmeny).

Bibliografické údaje jsou zásadně citovány v poznámkách, a to v plně povinné podobě s tím, že citovaná či odkazovaná strana se nachází na samém konci bibliografického údaje (až za ISBN),⁷⁵ výjimku tvoří pouze citace antických autorů, u kterých je uváděn klasický zápis polohy citované pasáže v textu. Souhrn bibliografických údajů zdrojů citovaných, parafrázovaných či odkazovaných se pod názvem *Seznam použitých informačních zdrojů* nachází v oddělení č. 7. Signály (uvozovky, kurziva) používané k zvýraznění určitých částí textu a zdůraznění vzájemných vztahů mezi výrazy nejsou v této práci nijak normovány.

2.4.2 Metodologická charakteristika

Následující práce by se ráda stala pokusem o *filosofující myšlení*. Proto také její metodický rámec je možné diltheyovsky označit za *duchovědný*. Tato disertační práce samozřejmě nese metodologické rysy diskursů, z nichž vychází, jimiž jsou především *pohusserlovské fenomenologie* (především J. Patočka a M. Heidegger), *filosofická hermeneutika* a *česká škola fenomenologické a fenomenologizující filosofie výchovy* navazující na Jana Patočku a Radima Palouše.

Základní metodologická otázka, již se budeme zabývat jako první, může být v posledku jen jediná – a zní: *Co znamená a co může znamenat filosofovat?* Druhá otázka, k níž přistoupíme později, bude již přímo směřovat do tematické oblasti této práce a bude otázkou položenou po povaze filosofování, ovšem tentokrát z promýšlení *filosofického myšlení* myšleného s ohledem na *myšlení místa*. Druhá otázka, jež nepřímou dotazuje možnosti následující vztahové vzájemnosti *filosofické myšlení – místo – řeč – hermeneutika*, zní: *Lze myslet myšlení z myšlení místa?* Výše uvedená otázka náleží do oddílu věnovanému metodice práce, protože připravuje vlastní možnosti myšlení, jež

⁷⁵ Příklad: PŘÍJMENÍ, Jméno. *Název*. Místo vydání: Nakladatel, rok. ISBN. S (strana citace).

se chce v budoucnu svoji vstřícnost soustředit vůči ‚záležitosti *chórismu*‘ a ‚záležitosti *chóra*‘.

Co tedy znamená filosofovat?

Co znamená a co může znamenat filosofovat? Co filosofie mimo jiné také obnáší? Jakou klíčovou otázku může filosofie výchovy sledovat?

Víme, že filosofovat není vůbec jednoduché. Filosofování se často neobejde bez úsilí, ke kterému je třeba nejen určité *vnitřní síly* a *odvahy*, ale též i *inspirace*. Tušíme, že samo filosofování je podobné *sváru*⁷⁶, a to sváru s ‚neznámým‘ soupeřem na neznámém území. Ti, kteří se odvažují přijmout výzvu k filosofování, záhy zjišťují, že se jejich ‚zápas‘ neobejde bez značného *nasazení* (a) a bez neopominutelného *rizika* (b). Filosofující díky své prohlubující se zkušenosti s myšlením poznávají, že ‚nebojují‘ proto, aby zvítězili, ale proto, aby v zápalu sváření zakoušeli v napětí boje sami sebe [to své ‚nejvlastnější‘] a pravdu své situace.⁷⁷ Filosofie takto přivádí člověka do *prostoru dění smyslu*, do *místa*, kde je člověku stále ještě možno usilovat smysl.

Ad a) Můžeme se domnívat, že opravdové filosofické *nasazení* je tedy možné jen tam, kde určitým způsobem člověk svému problému již rozumí. Takovým prvotním porozuměním, jež rozhodně nepostrádá značnou hloubku, nemyslíme obeznámenost s problematikou, ale myslíme jím porozumění, jež má podobu navázání ‚vážného‘ vztahu k promyšlené záležitosti. V tomto porozumění se myslící cítí být ‚oslovený problémem‘ a zasažen ‚upřímnou touhou porozumět‘ své záležitosti.

Protože filosofický úkol většinou není předem jasný, o míře jeho pochopení svědčí především *vážnost*, se kterou k filosofickému problému přistupujeme. Vážnost, se kterou

⁷⁶ Byli bychom rádi, kdyby v českém slově ‚svár‘ zaznívaly významová ohniska seskupená kolem řeckých výrazů ‚polémos‘ (Střet, boj), ‚Eris‘ (bohyně sváru) a ‚gigantomachia peri tes ousias‘ (boj titánů o podstatu jsoucího).

⁷⁷ Vždyť ve filosofování jakožto v zalíbení v moudrosti nemůže jít o překonání ‚vyzývatele‘ (úkolů myšlení). *Pravda* nemůže být překonána, zmocněna, vytěžena, využita; člověk může pouze pravdě naslouchat a sledovat její povolávání. „*Není to člověk, kdo má pravdu, ale je to pravda, kdo má člověka,*“ připomíná heideggerovsky často ve svých přednáškách prof. Anna Hogenová.

k tématu přistupujeme, odráží naše nasazení, odhodlání a připravenost myslet. Vážnost myslitelského nasazení svědčí o schopnosti myslícího rozvinout svůj zájem o to, oč jde. A stejně jako svět není zajímavý, pokud se o něj sami nezajímáme, také filosofické problémy jsou zcela ploché a nezajímavé, pokud nemají souvztažnost s naším vnitřním zájmem, s touhou po podstatném. Vážnost, s jakou filosofující k své věci přistupuje, předznamenává hloubku míru jeho budoucího chápání.

Jen tehdy, kdy otázka vyvstane z bytostného, myšlení doopravdy ožije. Člověk, který svoji otázku spíše nalezl, než že by si ji položil, stojí (přátelsky) spolu se svou otázkou v hloubce *napětí bytostného tázání*, kde již nechal oslovit tím, co je *podstatné*, co jej *vyvolává* (z uzamčení ve vlastním) a *povolává* (k úkolu – sobě samému, ke světu). Vždyť aby myšlení mělo vůbec nějakou váhu, nemůže člověk myslet nazdařbůh, nemůže si jen hrát nezávazně se slovy (s myšlenkami), je třeba, aby v myšlení byl on sám, aby myslel to, co ho k myšlení povolává. Tázání filosofujícího pak není jen formálním kladením otázek, ale způsobem, kterým se člověk shromažďuje v místě, kde může ještě usilovat o svůj osud. Opravdovost tázání vnitřně sjednocuje tazatele: od-tahuje jej od zbytného, jež přebírá podobu toho nejaktuálnějšího a nejpotřebnějšího (aby zakrylo svoji nepodstatnost), a volá jej k sobě.

Můžeme tedy říci, že pokud toužíme po proniknutí do filosofického problému, jsme úspěšní tehdy, kdy se nám záležitost myslitelsky projasní, ale především tehdy, kdy na nás dolehne vážnost a obtížnost našeho tázání a kdy se v nás probudí odpovědnost, k tomu, oč běží. To, že odpovědnost, z níž se rodí (přirozená) pokora, zůstává sice často skoupá na slova a zdráhavá k rozhodnutím, by nás nemělo od ní odradit.

Ad b) Již zmíněné riziko spočívá v tom, že odpovědné myšlení vede k nečekaným vhledům, přičemž spatřené promlouvá do života a proměňuje jej: vhledy nás pak volají k odpovědnosti. Samotný pohyb myšlení (jeho dynamika) proměňuje také. Nemluvě o riziku vyslovených slov a o riziku omylů, jež jsou nevyhnutelné. Doopravdy myslet bez rizika skutečně nejde, neboť promýšlení není pouze přepočítáváním a zařazováním myšleného, ale je výrazem zájmu o svět a účastí na jeho dění.

Podstatným způsobem k filosofii náleží již dříve zmíněná *odvaha k vhledu*.⁷⁸ Pochopitelnou touhou těch, kteří se doopravdy hodlají zabývat filosofií výchovy, je získání vhledu do záležitostí výchovy, především do podstaty *výchovy* samé. Protože filosofie výchovy je filosofií, nepůjde o zkoumání výchovy z výchovy samé, nepůjde o *výzkum*. Výzkum mívá často v humanitních vědách podobu *„traktování“* – systematického a analyzujícího pojednávání o nějaké *„věci“*. Traktování je v podstatě pečlivé zpracovávání látky pokud možno ve všech jejích možnostech. Zkoumaná *„věc“* má být detailně zpracována (rozžvýkána), aby se mohla nejprve stát zásobou znalostí (potravou) a posléze se proměnit v užitek (energii). Traktování se primárně soustředí na svoji věc a na užitek svého zkoumání; nad předpoklady a smyslem svých postupů se příliš nezamýšlí.

Filosofickým protitahem k *traktování* je *podstatné myšlení* – *„zamýšlející se myšlení“*. Martin Heidegger pojmově uchopuje toto podstatné myšlení jako *Besinnung*, jako *myšlení vstupu do smyslu*. *Zamýšlející se myšlení* je myšlení, jenž se neslučuje s vymáhajícím zkoumáním *traktování*, neboť se nepohybuje v rámci předem určené výzkumné situace: nemá před sebou *předmět*, nemá stanovené přesné *metody*, nemá rozhodnuto ani o *cili*, ani o *smyslu* svého snažení.

Jinými slovy: to, oč v *„zamýšlejícím se myšlení“* jde, je smysl. Neběží zde však o definování smyslu, o jeho *„lapání“*, ale o zakoušení přítomnosti smyslu v hloubce rozvíjející se otevřenosti tázání po smyslu samém. Protože smysl je vůdčím tématem (nikoli však zkoumaným předmětem) *„zamýšlejícího se myšlení“*, je především smysl také tím, co do myšlení promlouvá a co jej vede – pokud mu to ovšem myšlení umožní. Proto Heidegger říká, že *Besinnung* také *„znamená uvolnit se a nechat se vést (Gelassenheit⁷⁹) k tomu, co je hodno otázky.“*⁸⁰

⁷⁸ Spojitost odvahy a vhledu zaznívá např. v Patočkově textu *Evropa a doba poevropská* (od s. 99). PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. II. Stati z let 1970-1977, nevydané texty a přednášky ze sedmdesátých let*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-91-7.

⁷⁹ *„ponechavost“*

⁸⁰ HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamýšlení*. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1. S 58.

Ladislav Benyovszky upozorňuje, že „Besinnung je postoj (Haltung) ve smyslu ‚být otevřen vůči všemu tomu, co se nás týká‘ (angehen)“.⁸¹ V případě tohoto zamýšlejícího se přemýšlení jde o „specifický myslitelský postoj, který (Heidegger) často nazývá Besinnung (budu jen tlumočit: Bezprostřední vstup do smyslu), či seinsgeschichtliche Besinnung, a který stojí takřka ‚v opozici‘ k postoji Betrachtung (pojednání, traktování), či historische Betrachtung.“⁸²

Můžeme zopakovat: protože filosofie výchovy je filosofií, nepůjde nám o zkoumání výchovy z výchovy samé, nepůjde o *výzkum*. Díky filosofii víme, že je třeba zvolit jinou cestu, neboť přinejmenším alespoň tušíme, že „nepečujeme o duši, abychom pronikli k posledním důvodům a nahlédli první příčiny (...), nýbrž poznáváme, protože pečujeme o duši.“⁸³

Tím, že dopodrobna poznáme povahu mnohých věcí, ještě nevstoupíme na cestu moudrosti. S opravdovým poznáním, kvalitativně nesrovnatelným s poznáním mnohého, se setkáme spíše tehdy, když místo toho, abychom usilovali o poznání, se budeme učit dbát o *pravdu*⁸⁴ a vydávat se jí. Nemůžeme vymáhat pravdu ze skutečnosti samé tak, že bychom pečlivě analyzovali zvolené území z pevné pozice. Z tázání po podstatném se můžeme jen pokusit o proměnu celkové perspektivy na naši záležitost – na výchovu. Můžeme se pokoušet o pronikavý vhled do její podstaty.

Vhled je vhladem tehdy, když proniká *nesouvislou mnohostí* k *souvislé jednotě*, k *podstatě*. Proto je mu vlastní *napětí* jakožto pronikavost. Pronikavost se nenechá zastavit tím, co není podstatné; pronikavost neulpívá, *směřuje* k samému jádru. Směrování pronikavosti není předběžně dáno; nepředchází napětí pronikavosti. Až z rostoucího se a naplňujícího se napětí se rodí také *směrování* – zaměřenost.

⁸¹ BENYOVSZKY, Ladislav. „Dějinnost bytí“ a problém počátku. E-LOGOS: ELECTRONIC JOURNAL FOR PHILOSOPHY [online]. 1999. URL:< <http://nb.vse.cz/kfil/elogos/history/Ben1.htm> >. ISSN 1211-0442.

⁸² BENYOVSZKY, Ladislav. „Dějinnost bytí“ a problém počátku. E-LOGOS: ELECTRONIC JOURNAL FOR PHILOSOPHY [online]. 1999. URL:< <http://nb.vse.cz/kfil/elogos/history/Ben1.htm> >. ISSN 1211-0442.

⁸³ PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách*. II. Stati z let 1970–1977, nevydané texty a přednášky ze sedmdesátých let. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-91-7. S 126.

⁸⁴ Tu si nesmíme plést s ‚pravdivostí‘.

O podobě *směřování* rozhoduje jednak a) opravdovost napětí směřujícího ke krajnosti – souvrati, jež připravuje pro směřování potenciál, a jednak b) záležitost sama, jež promlouvá do napětí vzhledu a povolává jej tak, aby pronikal. Vhled není aktem myslícího, má spíše podobu blesku, k němuž dochází, když se vzájemně povolají póly napětí a společně utvoří cestu porozumění.

Vhled tedy není myslitelským výkonem. Je spíše příhodným darem situace⁸⁵, o kterou jsme se dobře starali a dokázali v ní uchránit bezpečné místo (naději) pro (budoucí) *děni smyslu*⁸⁶.

Můžeme říci, že spíše víme, čím myšlení – filosofování – není, než že bychom dokázali říci, čím je. Víme, že není před-stavováním. Víme, že není intelektuální hříčkou a prázdným teoretizováním. Tušíme, že je formou rozumějícího vztahu k podstatnému. Víme, že není ‚mnohoznaostí‘, ani výkonem. Zdá se, že ve věci myšlení toho musíme více ‚pouštět‘, než ‚zdržovat‘. Proto také můžeme přitakat Heideggerovi, který přirovnává myšlení (Besinnung) k *vydechování ostychu před nadcházejícím zázrakem*.⁸⁷

Naše uvažování můžeme nyní zakončit tím, že vůdčí inspirací pro usilování o vhled do nějaké záležitosti je ve filosofii tradičně tázání po podstatě. Proto je velice důležité, abychom se ve filosofii výchovy učili myslet podstaty jednotlivých fenoménů. Ke zcela nejzákladnějším otázkám filosofie výchovy tak nutně patří *otázka po bytnosti výchovy*. V této otázce se ptáme na to, díky čemu se výchova stává právě tím, čím je, a bez čeho by nemohla být. Ptáme se – mimo jiné – proto, abychom si vybojovali k výchově svobodný vztah a abychom dokázali vstupovat do dimenze výchovy jako prostoru smyslu.

V neposlední řadě se ovšem [vždy] tážeme také proto, abychom se naučili tázat a v tázání abychom se naučili hledat to, co je pro nás nejvíce rozhodující – co je nám *nejvlastnější*

⁸⁵ Situace – nikoli ve smyslu ‚aktuálním‘, ale ve smyslu ‚trvajícím základní konstelace (podstatných vztahů)‘; příklad: péče třídního učitele o své žáky po dobu jejich docházky na druhý stupeň.

⁸⁶ – pro pronikání ‚nadkontextového‘ do ‚kontextového‘, pro nasycování podmíněných situací tím, co je nepodmíněné (svoboda z porozumění sobě samému, porozumění nepodmíněné důstojnosti lidství ...)

⁸⁷ „Zamýšlející myšlení“ je jako výdech ostych před očekávaným zázrakem. Pravé hledání je soustavné otálení.“ – „Besinnung ist wie das Atemholen der Scheu vor dem erwarteten Wunder. Das echte Suchen ist ein ständiges Zögern.“ HEIDEGGER, Martin. *Hölderlins Hymne "Andenken"*. 2. Aufl. Bd. 52 Gesamtausgabe. Frankfurt am Main: Klostermann, 1992. S 124.

a *nejbližší*. Takové hledání, jak říká Heidegger, je sice *nejtěžší* a trvá *nejdéle*, nicméně dokud bude toto hledání trvat, tak to, co hledáme, nebude ještě ztraceno.⁸⁸

Lze myslet myšlení z myšlení místa?

Jediným způsobem, jako zodpovídat výše položenou otázku, může být pokus myslet filosofii právě z *myšlení místa*. *Myšlení místa* však není myšlením o místě, rozhodně tedy ne o takovém místě, o němž máme předcházející ‚prostorovou zkušenost‘. Předběžné porozumění místu nemůže předcházet porozumění filosofii, což platí i naopak. Filosofii se pokusíme nasměřovat do místa, abychom lépe porozuměli možnostem porozumění místu. Tuto cestu zde volíme proto, že určujícím momentem tohoto myslitelského pokusu je inspirace problematikou *chórismu* a tedy i oblastí tázání po *chóra*.

Vlastní věci filosofie, *díky* níž a *vůči* níž se filosofie shromažďuje do *místa* svého rozumějícího *prodlévání*, je *záležitost myšlení*. Právě její zohlednění činí filosofování *obtížným*, neboť *záležitost myšlení*, s níž filosofie přichází do svého živlu, nemůže být nikdy chápána zjednodušeně – (pouze) z představy či (pouze) z přítomného (aktuálně naléhavého).⁸⁹ Na stopu *záležitosti myšlení* je možné přicházet pouze z *vlastní zkušenosti myšlení*, ze zkušenosti myšlení promýšlejícího zkušenost myšlení. Ani obracení pozornosti myšlení k *záležitosti myšlení* se neděje bez námahy. Vyžaduje totiž dvojí úsilí (*agon*⁹⁰): *úsilí obratu* a *úsilí vydržení v rozluce* s tím, co přirozeně na

⁸⁸ Was am schwersten zu finden ist wie das Eigene und Nächste, das muß am längsten gesucht werden, und solange es gesucht wird, ist es nie verloren.“ HEIDEGGER, Martin. *Hölderlins Hymne "Andenken"*. 2. Aufl. Bd. 52 Gesamtausgabe. Frankfurt am Main: Klostermann, 1992. S 124.

⁸⁹ Nemůže být například chápána prostřednictvím analogií s jinými záležitostmi, s nimiž lidské bytosti přicházejí do styku, aby se s nimi *vypořádaly* sobě vlastním způsobem, způsobem, jenž vychází z pevně zaujatého a více nereflaktovaného postoje (přímo či nepřím), z jehož zaujetí je jasné, *oč* jde a *proč* o to jde.

⁹⁰ Výraz *agón* zde taktéž poukazuje na *athletický* rozměr filosofie (*myšlení*). V obraze *athlétství* totiž přicházíme metonymicky též k *jádru filosofování*: nabízí se zrcadlová souvislost *atlet – myslitel*. Atlet a myslitel (podobně jako umělec) se ocitají v zápase, do něhož sice vstoupili z *vnitřní nutnosti*, ale *svobodně*. Obě uvedené charakteristiky jsou důsažné.

Uvedli jsme, že zápas se neděje nahodile, ale z vnitřní nutnosti a pro zakoušení této vnitřní nutnosti, kterou už jsme jednou, následující M. Heideggera, pojmenovali *nouzí*. Tato nouze je vlastní pravdou i smyslem

myšlení naléhá a co je pohlcuje, prohlašujíc se za to jediné, co lze vůbec myslet. Uvedená napětí nejenže konstituují vnitřní prostor senzitivity filosofického myšlení a jeho vlastní dynamiku, ale též umožňují porozumět myslitelskému dění v jeho plnosti, v té plnosti, jejíž záběr zdaleka překračuje úzké porozumění filosofii jako intelektuální činnosti.

Rozumíme tomu, že začít myslet samu zkušenost myšlení vyžaduje celkovou proměnu myšlení. Proměňující se myšlení se neděje v *dimenzi odpovědi*, dimenzi, kterou lze proniknout, prozkoumat a opanovat; *nepředstavuje* dimenzi, vůči níž lze zaujmout pevné stanovisko (stanoviště), kterému by se sama záležitost myšlení vydala ve své *samozřejmosti* – zjevila se (jakožto něco, čeho se lze přidržet). Záležitost myšlení se totiž v myšlení schraňuje *jako to*, co je *bytostně nepředstavitelné* a co v žádném případě *nelze podceňovat*: zřejmě až v této podobě je přichystána *intimně*⁹¹ promlouvat do myšlení. A právě až tehdy, kdy je záležitost myšlení brána *doopravdy* (smrtečně) *vážně*⁹² a kdy je zohledněna její *nepředstavitelnost* (nemožnost pochopit ji vlastním představováním, uskutečňováním svých vlastních iluzí), vynořuje se záležitost myšlení jako to, co je hodno

zápasu, neboť až ze zkušenosti s ní (jakožto s určitou mezí – chórismem) se může zápasící osvědčovat ve své *zdatnosti* (*areté*). Zdatnost pak rozhodně není něčím, co zápasník vlastní, ale je spíše způsobem jeho bytování ve světě, formou jeho bydlení. Výrazem *areté* pak můžeme mínit též samu povahu svéráznou, až herakleitovsky harmonické situovanosti zápasícího v niterné konstituci světa, v ohnisku rozhodování o bytí a bytí jsoucího.

Po vnitřní nutnosti je druhou charakteristikou vpravdě atletického boje rozměr svobody: možnost úsilí o svobodný vztah k sobě, svému soupeři i k samotnému celku boje a bojování jako takového. Na počátku zápasící zaujali k zápasení *svobodný vztah*. Bez svobodného postoje k nadcházející události by se pro zápas nemohli *rozhodnout*. Pokud do zápasu nevstupují ze svobodného rozhodnutí, nejsou v tomto zápase svobodní a nejsou sami sebou a nemohou tudíž usilovat o prohloubení své existence prostřednictvím zápasu. Nejsou-li zápasníci svobodní, nejedná se o atletický zápas, jehož podstata a smysl jsou jiné, než jak je tomu u nějaké šarvátky.

Myslitel i atlet jsou vydáni svému zápasu – jsou vydáni jeho pravdě, přičemž není předem jasné, kdo se v jakém světle nakonec ukáže. Dále platí, že oba prožívají zápas, jenž není žádnou bojůvkou, ale je osudovým zápasem o celek světa, o vztah zápasníků k vlastním základům. V zápase není překonáván soupeř, ale to slabé (beztvarost, nesoustředěnost, strach atd.) v zápasníkovy. Ustání zápasu – vždyť o vítězství tu nejde – se zdaří jen tomu, kdo sám sebe překoná, nikoli ovšem ve smyslu přemoci svých slabých stránek, ale spíše poznáním sebe sama a akceptací sebe sama jako bytosti na straně jedné sice přesně a nezlomně určené (vymezené), na straně druhé si může porozumět jako bytosti, jež ve světě vždy bydlí ještě ‚nějak jinak‘, tedy jež kotví ve sféře, která nepodléhá, nedegraduje.

⁹¹ nerušeně, z vlastní podstaty

⁹² – tehdy, kdy je přiznána vážnost její pravdy, kdy je pravda a otázka po její bytnosti brána vážně –

myslet, a jako to, co umožňuje podstatnému myšlení (myšlení zohledňujícímu smysl), aby se rodilo a rozumělo si jakožto myšlení vydávající se smyslu cestou zodpovědného tázání. Tázání podstatného myšlení není pokládáním otázek, ale je svého druhu zdrženlivém prodléváním při hraně (chórismu) otevřeného pole pro vyvstávání nastávání smyslu.

Filosofie je tedy žitou vstřícností tázání vůči skrývajícím se podstatnému a je žitým tázáním po své vlastní podstatě (a její podstatou je samo tázání). Filosofické myšlení nastává v bytostně jiném horizontu, než jaký zaujímá myšlení, jež není odpovídáním na vnitřní nutnost podstatného myšlení rozumět si z vlastní hloubky (tedy jež nemyslí proto, aby si rozumělo z pravdy bytí).⁹³

*Pokusme se usilovat o přístup k cestě, jež uvádí do zeširoka rozevřené šíravy (do ‚místa míst‘), v níž je ke slovu již převedeno proměněné a proměňující se myšlení. Takovému přístupu můžeme rozumět jako ohlasu počátku, ve kterém se počátek nejen vzdáleně ohlašuje jako dosud nepřítomný, ale v němž již plně a přítomně zaznívá.*⁹⁴

Cestu myšlení tedy určuje *záležitost myšlení*. Tato ‚nejasná‘ (ovšem *hloubkou [neprosvětlujícího] jasu*⁹⁵ *oplývající*) *záležitost* jakožto to, co myšlení tiše *povolává k jeho údělu* a co vyvstává jako něco, co se *dovolává bytostného ohledu* myšlení a díky čemuž si může myšlení rozumět právě jako myšlení (myšlení myšlení), povstává především jako *tajemství*.

Záležitost myšlení pak jako tajemství promlouvá *ve hře (zhušťujících se a rozvolňujících se) konstelací odhalování a skrývání*⁹⁶ a vede myšlení nikoli ke svému tajemství jakožto k něčemu, co lze proniknout, dobýt či obývat, ale především k myšlení samému, k půdě,

⁹³ Myšlení, jež není tázavým odpovídáním, myslí spíše proto, aby prospělo člověku a aby vyhovělo jeho požadavkům vyplývajícím z rozvržení, jehož původ netřeba dále zkoumat – takové myšlení je nástrojové, služebné.

⁹⁴ Sám počátek tedy v ohlasu nastává, i když v něm nastává v dálce, v prizmatu dálky, díky kterému se počátek ukazuje již nyní, a také již nyní ve své plnosti, i když se jedná o plnost zaznívající dálky.

⁹⁵ Přesněji ovšem ‚lehkosti‘; není myšlen jas jakožto to, co osvětluje jiné, ale to co uvolňuje samo sebe do své pravdy, co tane svou vlastní povahou (mimo předpokládané struktury ukazování se – zobrazování) metaforicky jakožto ‚zářící temnota‘.

⁹⁶ – tedy nejen ve hře odhalování skrytého, ale též odhalování již odhalovaného, odhalování skrytosti skrývaného, odhalování skrývání a skrývání odhalování –

do které bude ona hra konstelací odhalování a skrývání (*díky její ‚ideální‘ vzdálenosti k záležitosti myšlení*) promlouvat do myšlení sobě vlastním způsobem, zcela rozprostřeně (rozvinutě), v duchu své vlastní pravdy.

Zdá se, že *záležitost myšlení* vede myšlení na jeho *vlastní místo*, *shromažďuje je*⁹⁷ do jeho *vlastní krajinnosti a krajnosti*, a to proto, aby mohla do myšlení promluvit ve stavu příhodném podobě své (vlastní) pravdy, kterou však nemůžeme *pravděpodobně* chápat jako *vytváření do zřejmosti*.

Po dobu svého pobývání (vytrvávání) na cestě je samotnému myšlení jeho vlastní místo (v podobě jeho vnitřní konstelace) skryto – schováno, a to i přesto (nebo právě proto), že myšlení v tomto místě již bydlí (neboť toto místo je vlastně jeho bydlením), že je jedním tahem jak *důvěrně konstituuje*, tak je jím *důvěrně konstituováno*. Pokusme se myslet myšlení z promyšlení místa, k němuž myšlení ‚sestupuje‘ promyšlením svých záležitostí, aby ponechalo záležitosti myšlení možnost vyslovovat svoji povahu – svoji pravdu.

Pokus myslet myšlení z promyšlení místa (a naopak) je na první pohled počínat hermeneutickým, neboť jedno je chápáno v nedílné jednotě s druhým, z této jednoty a ze vzájemného promlouvání jednoho do druhého a promlouvání jednoho o druhém. Hermeneutické ovšem není jen počáteční myšlenkové nasazení, ale sama povaha souvztahu myšlení a místa, o jejíž porozumění (či její navození) nám jde. Myšlení samotnému je v této souvislosti logicky rozuměno jako ‚hermeneutickému‘, tedy jako hermeneutickému prohlubování porozumění sobě samému, jako pohybu zkušenosti pronikající ke své vlastní podstatě prostřednictvím zakoušení vlastního pohybu sebe-poznávání.

Myslet myšlení hermeneuticky *z promyšlení podstaty místa*⁹⁸ (jako dynamické souvislosti podstatných vztahů) znamená samozřejmě též nechávat onu (neznámou) bytnost místa *myslet* samo myšlení: promlouvat do něj. Nechat myšlení myslet podstatné vztahy (místa) pak znamená odemykat myšlení jakožto možnou krajinu (krajinnost, kraj, okrsek, ohradu, vědomí – *fronein*), do níž mohou živě, niterně a skrytě promlouvat dimenze známých i neznámých souvislých krajin podstatného.

⁹⁷ Souvislost: *legein – dichten - ereignen*

⁹⁸ Vždyť myšlení místa znamená též nechávat místo myslet myšlení.

Snaha myslet myšlení hermeneuticky z myšlení místa důsažně proměňuje způsob, jakým rozumíme myšlení. Myslet, v proměněné perspektivě, neznamená toliko teoreticky zkoumat (zkoumat rozumem), podávat individuální intelektový výkon, principiálně rozumět faktické skladbě jsoucího apod. Myslet znamená spíše ponechávat myšlení příležitost myslet (nastávat, dít se, odehrávat, uvlastňovat), a to právě prostřednictvím vztahu bytostného zohledňování toho, co je vskutku podstatné a co se jakožto podstatné dovolává svého promlouvání do myšlení (do struktury existence člověka), do celku je bytování, do povahy místa jeho bytí.

Myslí to v nás proto, že se vydáváme podstatnému, a tomu se vydáváme proto, že to v nás myslí – myslet znamená naslouchat a nechávat řeč promlouvat: myšlení se pak neodehrává jako individuální výkon, není uchopení souvislostí, proniknutím do neznámých krajín znalostí a moudrosti – je spíše bytostnou souhrou vzájemné účasti jejich aktérů. Co promlouvá, hovoří zcela týž pohybem jediného dechu, který náleží tomu, jenž promlouvá – tato souvislost je souvislostí, jež umožňuje myslet *místo* jako součinnost souvislostí, jež nelze vystopovat, domyslet, představovat si – takové místo (chóra) je možné myslet jen přímou účastí na odpovědném rozhodování o jeho bytnosti.

Pro myšlení je rozhodující sama ochota nechávat přicházet samy souvislosti v rozvíjející dynamice jejich vlastních souvislostí a vztahů a nechávat je tak vyslovovat se z jejich vlastního místy, z místa, k němuž se svým rozvíjením (nastáváním) hlásí.

Místo, umožňující nám myslet samu filosofii a zároveň místo myšlené výhradně z myšlenkového nasazení filosofie, není tedy ledajakým místem. Toto místo může být myšlené především jako *osobitá povaha konstelace myšlení*, bytostně souvisící s *dobrou vzdáleností*, s *dobře rozprostřeným rozdílem*, jež umožňuje pravdě, aby ve svém promlouvala a ohlašovala se jako pravda ve své krajní podstatnosti, krajní jinakosti, krajní jedinečnosti, krajní vzdálenosti i krajní blízkosti – nenadálé, náhlé a příliš blízké, a proto nepovšimnuté samozřejmosti.

2.4.3 Poznámka k povaze a původu textů

Považuji za důležité upozornit, že některé texty prezentované v této disertační práci, přes svoje společné základní myslitelské naladění a v podstatě podobné tematické zaměření,

nejdou zcela stejnorodé povahy. Mezi některými pasážemi a odděleními panuje – co se týče jejich původu – časové rozpětí překonávající celé desetiletí. Jindy sice je časový odstup původních rozpracování určitých témat o mnoho menší, to ovšem nijak nepřekonává značný rozdíl v autorově myslitelském nasazení a tedy i ve způsobu promýšlení jednotlivých záležitostí.

Výše uvedené skutečnosti přinášejí jeden nevídaný důsledek – autor se nemůže za všechna svá vyjádření a za perspektivy a podoby svého myšlení postavit stejnoměrně, protože některá jsou mu v době dokončení práce *blíže* než jiná; to však nesnižuje autorovu odpovědnost nejen za celek práce, ale i za všechny jednotlivé části, jež – ačkoli s nimi jejich autor nemusí být v souhlasu a souladu – svědčí jednoduše o omylech, jež zůstávají takto přiznány, či v lepším případě dosvědčují jisté posuny jeho myšlení.

Zatímco většina relativně samostatných a ucelených textů věnovaných filosofii, jež je zde představena, byla v prvotní podobě buď publikována v odborných recenzovaných periodikách, kolektivních monografiích, sbornících či v podobě vysokoškolské učebnice, nebo představena na konferencích, tak většina textů věnovaných problematice chórismu nebyla ani publikována, ani veřejně prezentována.

Níže uvádím seznam publikací, v nichž byly publikovány texty zamýšlené do této práce a v upravené podobě uveřejněné v této práci:

Vybrané otázky filosofie výchovy. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta 2014, S 88. ISBN 978-80-7290-658-1.

Podstatné myšlení ve výchově a krize ve vzdělávání. *Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigmata - ideje - realizace*: sborník z 18. výroční konference České pedagogické společnosti konané ve dnech 16.-17. února 2011 v Praze - Dostupné na CD.

Myšlení moudrosti ve výchově. *In Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektivě*. Sborník z mezinárodní konference konané v kongresovém centru Smolenice Nitranskou univerzitou ve dnech 28-29. listopadu 2010; Trnava: Trnavské univerzity v Trnavě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN: 978-80-8082-439-6.

Symbol a cesta k jeho promýšlení. *In Symbol ve výchově umění a sportu: filosofická reflexe*. [Kolektivní monografie]. Naděžda Pelcová a Anna Hogenová et al. Praha:

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN: 978-80-7290-428-0.

Filosofie výchovy mezi vědami (a intence celku) II [in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 3. 1. číslo, VII. ročník. – Winter 2010. ISSN 1214-87252.

Filosofie výchovy mezi vědami (a intence celku) I. *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 2. číslo, VI. ročník - Spring 2009. ISSN 1214-87252.

Mezi filosofií a uměním (O paradoxních textech a výchově) In *Ethos ve výchově, umění a sportu: Sborník z mezinárodní konference konané na Univerzitě Karlově Pedagogické fakultě v Praze dne 15. 5. 2008*. Eds. Naděžda Pelcová a Anna Hogenová. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN: 978-80-7290-387-0.

Filosofie výchovy v kontextu uvažování Friedricha Nietzscheho. Ústí nad Labem, 2005. Diplomová práce. Univerzita Jana Evangelisty Purykně v Ústí nad Labem. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Mgr. Petr Bláha, Ph.D.

3 Horizont filosofie výchovy

Filosofii výchovy se pokusíme porozumět ‚krajinně‘ – ‚topologicky‘, totiž jako jednotnému celku vzájemně provázaných a dynamicky (a ‚dia-logicky‘) do sebe vzájemně promlouvajících a proměňujících se souvislostí. Vynasnažíme se filosofii výchovy nahlédnout jako příležitost ke vstupu do *organické krajiny*, či též – a lépe – jako příležitost k proniknutí do ‚krajiny organičnosti‘, do krajiny živé nikoli z vnějších obrysů, z externích proměnných či neproměnných podmínek, či z určitých statických struktur, ale do krajiny *živoucí* ze samé *dynamiky zhušťování*⁹⁹ (prolínání, stýkání, rozvíjení) ‚krajinotvorných‘ *souvislostí smyslu*.

Aby mohla být *filosofie výchovy* nahlédnuta jako krajina *svérázného živlu myšlení*, musí se jako ‚celek‘ stát *otázkou*, a proto se nejprve pokusíme nahlédnout samu filosofie výchovy jako filosofický ‚problém‘. Posléze zaměříme pozornost na vybraná důležitá ohniska myšlení, jejichž promyšlením doufáme úžeji proniknout do živlu myšlení a do souvislostí spolurozhodujících o povaze a smyslu (soudobé) filosofie výchovy. Protože se vynasnažíme ke zvolené problematice přiblížit myšlením zohledňujícím též možnost ‚topologické‘ perspektivy, pokusíme se z *dálky* a *opatrně* směřovat ke dvěma orientačním znamením: a) myslet a upřednostňovat zvolené otázky s ohledem na promyšlení chórismu; b) myslet daná témata souvztažně, anebo s ohledem na budoucí promyšlení jejich vzájemných vztahů.

Ve druhé části této kapitoly přejdeme od tázání po povaze a možnostech filosofie výchovy k představení a promyšlení rozhodujících vybraných ‚dějinných motivů‘ (tedy genetických motivů určujících způsob ‚dění‘ smyslu v jejím prostoru), abychom se nakonec zamysleli nad souvislostí filosofie výchovy, podstatného myšlení a etické dimenze.

⁹⁹ S odkazem na ‚dichten‘.

3.1 Filosofie výchovy jako problém

O tom, že *filosofie výchovy* stejně jako *výchova* sama nejsou ničím banálním a samozřejmým, se musíme nejprve přesvědčit cestou tázání, neboť teprve až ze skutečného tázání můžeme nabýt opravdovou zkušenost o *obtíži*, jež činí danou záležitost velkou a hodnou zájmu. Víme ovšem, že nestačí jen položit si otázku a téma zproblematizovat, ale že je třeba předstoupit přímo před ony nesnáze spojené s danou záležitostí a že je nutné tyto nesnáze neobejít, nerozpustit v možných řešeních, ale ustát je a vydržet s nimi v doteku, dokud se neotevře nová dimenze porozumění problému.

Pokusíme se porozumět filosofii výchovy zápolením s následujícími výzvami. Otázkeme se, jak pojímat filosofii jako problém (3.1.1), položíme si otázku po smyslu filosofie výchovy (3.1.2), budeme se tázat na vztah filosofie výchovy věd (3.1.3) a nakonec si položíme otázku po možném výměru filosofie výchovy (3.1.4).

3.1.1 Pojetí filosofie výchovy jako problému

V následujícím zamyšlení se pokusíme *přistoupit k filosofii výchovy* tak, abychom ji byli s to *„pojímat“* jako *problém*. Aby bylo ve věci tohoto předsevzetí učiněno jasno a aby záměr v něm obsažený nenabyl podoby pouhého klišé, je třeba jeho intenci předrozvinout v následujícím krátkém vysvětlení. Co tedy znamená *přistoupit k filosofii výchovy tak, aby byly otevírány dveře možnosti „pojímat“ ji jako problém?*

Snaha pojímat filosofii výchovy jako problém samozřejmě dovoluje ohlašovat se celé škále *myslitelských nároků*, jež mohou svérázným způsobem filosofii výchovy povolávat k tomu, aby ze sebe vydávala počet. Vůdčím vodítkem otevírajícím prostor myšlení problému (jakožto problému) může být shledán požadavek *přístupovat k promyšlené záležitosti tak, aby šlo v první řadě o samu pravdu, o pravdu promyšlení promyšlené záležitosti*. Způsob interpretace tohoto „prvního nároku“ je velmi podstatný, neboť nikoli nárok sám, ale především ona klíčová interpretace, jež v prvotním rozhodnutí nabude vrchu, udá pravděpodobně ráz celé myslitelské cestě.

Jak má být myslitel vhod pravdě té záležitosti, jež jej k sobě přizvala? Jak může probudit svoji živoucí přináležitost k cestě, po níž ubíhají stopy vedené vnitřní dynamikou hry dávající zakoušet tíhu gravitace odhalující se závažnosti pravdy?

Jednou ze samozřejmě se prosazujících možností, která vyhovovat pravdě, je *výkon poctivého zkoumání*, jehož poctivost věrně směřuje k věci samé. V této variantě interpretace ‚prvního nároku‘ spočívá zásadní obtíž. Sama věc zájmu totiž nikdy není pouhým jasně daným předmětem, jehož povahu by bylo možné jednoznačně a trvale definovat. Prvotní přípravné úkony mající zajistit přístup k věci a vycházející z první předběžné zkušenosti s ní mohou záhy zatarasit cestu k prostoru, v němž je věc ochotna o sobě vypovídat sobě vlastním způsobem. Všimněme si, že *vyvstání a vynesení záležitosti* do podoby problému se děje v oblasti příprav, v oblasti chystání se pro věc samu. ‚Pojímat‘ záležitost jako problém není totéž co záležitost ‚problematizovat‘; rozdíl spočívá v povaze ‚myslitelského tahu‘, jímž se myslitel ‚chystá‘ na vlastní setkání se záležitostmi zájmu.

Problematizovat tedy může znamenat připravovat svoji ‚věc‘ na zkoumání, vyzvedávat ji do předem připraveného otevřeného pole, do předem připravených podmínek, a tam ji rozdělit na složky, které budou jednotlivě zkoumány. Takto je tedy možné rozštěpit filosofii výchovy na jednotlivá témata a ta podrobovat zkoumání. Nám rozhodně nepůjde o to, abychom kriticky problematizovali všeliké filosoficko-výchovné aspekty jen proto, že nám to ostrovtip dovolí, nebo proto, že je to jednoduše možné. Nechceme si totiž připravovat svoji záležitost, ale chceme nejprve připravovat (prozkoumávat) sami sebe, naše předpoklady myšlení. V následujícím zamyšlení se tedy budeme snažit osvojovat si takové myšlenkové *nasazení* vyjadřující ‚problémový‘ ráz filosofie výchovy, které nám dovolí usilovat o *dvě* směřovatné věci.

První věcí, jež by myšlenkové nasazení mělo zohledňovat, je osvojování si takového hlediska, jehož zaujetí nám umožní promýšlet filosofii výchovy jako *celek*. Záměr promýšlet filosofii výchovy jako celek přináší kromě pozitivních možností také mnohá úskalí, či dokonce i pasti. Víme například, že je značně obtížné, ne-li zcela nemožné, získat ucelený pohled na filosofii výchovy soustavným a systematickým mapováním její krajiny se všemi jejími významotvornými prvky; i kdyby se nám takový úkol dařilo naplňovat, rozhodně by nebylo jisté, zda bychom si zjednali přístup k filosofii výchovy

tváří v tvář, tedy s tváří obrácenou vůči jejímu smyslu, nejen k celku nahromaděnému jejích projevů.

Za ve stejné míře nejistý může považovat také pokus nahlédnout celek filosofie výchovy z odstupu k jejím krajním mezím, tedy z vnější perspektivy jiných oblastí lidské činnosti, například z perspektivy formální kritické reflexe zkoumající vzájemný poměr různých věd a filosofických disciplín. Můžeme tušit, že výměr filosofie výchovy artikulovaný z nefilosofické pozice či z obecné roviny by byl nejen nepřesný, ale spíše přímo zavádějící. To nicméně neznamená, že je možné hodit za hlavu promýšlení souvztahu filosofie výchovy k oborům pojícím se s oblastmi výchovy a vzdělávání, o něž se zde též pokusíme.

Jaká se tedy nabízí cesta pro promýšlení filosofie výchovy jakožto celku? Cesta *filosofická – filosofující –*, cesta *tázající se na podstatu* filosofie výchovy, na *možnosti její bytnosti*. Aby se však intence předcházející myšlenky nerozplynula v pouhý program ‚dobývání bytností‘, ale aby byla nahlédnuta v počátcích jejích možností, je třeba dodat, že smyslem tázání po bytnosti (filosofie výchovy) není nějaká bytnost, kterou by bylo lze uchopit (a zde již nezáleží, zda se bytnost pokoušíme artikulovat jako vůdčí ideu shromažďující nejvlastnější náležitosti promyšlené záležitosti či jako určitou povahu dynamické souvislosti vztahů, jimž se ona záležitost děje), ale sama zkušenost dynamiky tázání dotýkajícího se smyslu.

Myslet filosofii výchovy jako celek je možné jen z filosofického živlu, tedy ze samotného centra filosofie výchovy, z takového tázání po podstatě filosofie výchovy, jemuž jde o filosofii výchovy. Myslet *filosofii výchovy* jako *celek* můžeme vlastně jen tehdy, když ponecháváme myšlení filosofie výchovy myslet sobě vlastní způsobem svoji vlastní záležitost. Myslet celek filosofii výchovy neznamená z vnějšku nahlížet konglomerát jejích přístupů a problémů, ale nechávat pronikat do myšlení jednotu, jež přichází s odpovědným promýšlením záležitosti, o níž filosofii výchovy jde v plném napětí hloubky jejího tázání.

Shrňme tedy, že k filosofii výchovy si *ohleduplným tázáním na podstatu filosofie výchovy* chceme *zajistit svobodný postoj soustředěné distance k podstatným možnostem její bytnosti*. Takové tázání ovšem rozhodně není nevinné: nejedná se o čisté zkoumání toho, co jest – nehodláme zkoumat fakta, abychom v posledku do popředí vyzdvihli určitou faktickou souvislost jako nutně vyplývající z prozkoumaných faktů.

Akceptujeme-li *hermeneutický* vhléd do povahy filosofie a rozumíme-li filosofii jako *myšlení promýšlejícímu myšlení*, tedy rozumíme-li filosofii z hlediska dynamického korelativního souvztahu *myšlení myšleného* a *myšlení předpokladů myšlení myšleného*, pak je zřejmé, že *tázání po možnostech bytnosti je vždy spolurozhodováním o této bytnosti*. To také platí pro naše zamyšlení. Usilujeme-li o promýšlení filosofie výchovy jako celku prostřednictvím tázání po její podstatě, pak je třeba též přijmout za svůj úkol aktivní spolurozhodování o její bytnosti. A samozřejmě za toto spolurozhodování musíme nést také odpovědnost.

Raději ještě jednou podotkněme, že smyslem našeho tázání po možnostech bytnosti výchovy není o této bytnosti rozhodnout (definitivní rozhodnutí není ani žádané, ani možné); půjde nám o to rozvíjení takového tázání, jež umožní myslícímu vstoupit na cestu promýšlení bytnosti filosofie výchovy a bytností výchovy a vzdělávání. Autor věří, že odpovědně zdrženlivé a zájmu plné promýšlení bytnosti je jedinečnou cestou k prosvětlujícím vhlédům, jež nelze nabýt jinak, než ze svérázné zkušenosti s usilováním o kontakt se smyslem – a uvědomělou reflexi zkušenosti usilování o smysl obvykle pojmenováváme slovem ‚myšlení‘.

Druhou věcí, jež má spoluurčovat charakter našeho myšlenkového nasazení směřujícího k promýšlení filosofie výchovy jako problému, je záměr filosofii výchovy nejen jako problém pojímat, ale také ji jako problém navenek představovat: rádi bychom se v následujícím zamyšlení vynasnažili, abychom filosofii výchovy představili jako problém, a to nikoli s ohledem na její vnitřní problematičnost, ale s ohledem na její závažnost konstatovanou vzhledem k oblastem výchovy a vzdělávání. Můžeme totiž jednoznačně souhlasit se Zdeňkem Kratochvílem, který v závěru své dnes již proslulé knihy věnované výchově říká, že „autentická výchova má vždy filosofickou dimenzi. Vzdělanost je totéž jako filosofičnost. Oddělení výchovy a vzdělání od filosofie by vedlo k jejich popření.“¹⁰⁰

Prezentovat a prosazovat filosofii výchovy jako problém znamená poukazovat na skutečnost, že filosofie výchovy je doopravdy tím, co je třeba brát vážně (vážněji než

¹⁰⁰ KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1. S 111.

se dosud bere). Vždyť vzít něco vážně jako problém je možné až tehdy, když nahlédneme do skrytých souvislostí a vzhledem odhalíme skutečný význam, jenž skýtá promyšlená záležitost. Protože porozumět něčemu jako problému jest porozumět tomu tak, že je to hodno odpovědného zájmu, hodláme následujícím zamýšlením filosofii výchovy *vyzvednout jako to, oč je třeba pečovat*.

V této části disertační práce nejprve zmíníme některé otázky, jež v tázání po bytnosti filosofie výchovy nemohou zůstat nevysloveny, protože dotazují možné důvody motivující k myšlenkovému vstupu, na její inspirativní území. Posléze se zamyslíme nad *povahou a smyslem* filosofie výchovy. Pro toho, kdo chce filosofii výchovy porozumět, je – dle mého názoru – následující část velice důležitá, neboť nesprávné porozumění filosofii výchovy může čtenáři znemožnit přístup k jejímu smyslu.

3.1.2 Otázka smyslu filosofie výchovy

Jaký je smysl filosofie výchovy? A proč se vůbec věnovat filosofii výchovy? To budou naše vůdčí otázky, jejichž prostřednictvím se pokusíme tázat po *podstatě výchovy*, po její *bytnosti*. Protože se po *bytnosti výchovy* netážeme proto, abychom některé z ohnisek myšlení bytostné podstaty vychovávání obnažili a vyzvedli, ale především proto, abychom zakusili rozměr bytostného tázání, pokusíme se toto tázání probudit tázáním po možných důvodech naznačujících, proč (a zdali vůbec) má dnes smysl věnovat se filosofii výchovy.

I. *Nejprve otázky bez vyslovené odpovědi*

S tázáním po smyslu filosofie výchovy, které vyvstává ze situace současné doby a do níž též směřuje, se vynořuje řada neodbytných otázek zpochybňujících její místo ve snahách usilujících o rozvoj v oblastech výchovy a vzdělávání. Můžeme se například ptát, zda dnes – v době, kdy podle Heideggera a jeho následovníků metafyzika již dávno dosáhla

svého konce a kdy vědou všech věd je *kybernetika*¹⁰¹ (teorie managementu¹⁰²) – má filosofování jako takové vůbec nějaký smysl.

Lze vůbec *filosofovat* nad výchovou a vzděláním v době, která radikálně upřednostňuje *výkonnost a flexibilitu*? Vždyť ten, kdo filosofuje, zachází se svým *časem* velmi neefektivně, protože jej upírá *,výkonu*¹⁰³. Kdo *myslí*, tomu myslitelské usebrání brání reagovat tak pružně, jak si příliv aktuálně naléhavého žádá. A navíc, je-li řeč nejen o filosofování jako takovém, ale dokonce o *filosofování o výchově a vzdělávání*, pak se disproporce případné neadekvátnosti takového filosofování vůči požadavkům doby stupňuje takřka kvadraticky. Vždyť *,staré* porozumění vzdělání, porozumění vycházející z v jistém smyslu přirozené souvztažnosti filosofie a vzdělání, chápe vzdělání jako *hloubku proniknutí do souvztažné jednoty skrytých souvislostí* a jako *napojení na zdroj lidskosti*, zatímco *,nové* porozumění vzdělání akcentuje *šíři pohotové připravenosti pro různorodé, objektivní (měřitelné) výzvy současné doby*, jež lidskosti přenechává jen okrajové místo, místo na periferii dění smyslu – pozorovatelný smysl se děje především na poli ekonomicky vykazatelné aktivity.

Myšlení činí věci složitějšími, jak na různé způsoby a na různých místech připomíná M. Heidegger.¹⁰⁴ Kdo se snaží doopravdy myslet podstatné s ohledem na celek, bývá laskavými považován za pošetilého, funkcionáři však za nebezpečného.

¹⁰¹ Kybernetiku zde myslíme v nejširším smyslu jako *,vědu o řízení*‘, nikoli tedy jen o přenosu informací. Řecké κυβερνήτης (kyberetikos) označuje kormidelníka. O kybernetice jako vůdčí vědě budoucnosti hovoří M. Heidegger. (HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1.)

¹⁰² Management je některými filozofy považován za metafyziku dnešní doby. Tito filozofové si všimají toho, že management radikálním způsobem udává (diktuje) způsob, *jak se jsoucí jeví a jak je s ním zacházeno*. Veškeré jsoucí se pak jeví jako zásoba energie a je s ním zacházeno tak, aby z něj tato energie mohla být (kdykoli) vymožena. *,Ideální* jsoucí (jsoucí, které nejvíce jest) je takové, které je plně k dispozici; ten, kdo mu vládne, si s ním může dělat, co se mu zlíbí – může jej tedy kdykoli proměňovat ve svůj užitek. (Více např. u těchto autorů: M. Heidegger, J. Patočka, A. Hogenová, A. Novák, D. Rybák.) Z takto rozvinutých souvislostí musíme promýšlet též otázky současného vzdělávání.

¹⁰³ Filosofii výkonu se zabývá Anna Hogenová. Ve své monografii věnované výkonu, kterou zde doporučujeme ke studiu, se táže *„Kde se vzalo to šílené zbožňování výkonu?“* HOGENOVÁ, Anna. *K filosofii výkonu*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005. ISBN: 80-86861-35-X. S 9.

¹⁰⁴ Explicitně např. HEIDEGGER, Martin. *Martin Heidegger: rozhovory k osmdesátým narozeninám*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2013, 52 s. ISBN 978-80-7298-477-0.

Jaký tedy může mít v současnosti smysl filosofie, když člověk vždy býval v její perspektivě nahlížen jako bytost spíše nepřipravená a vpravdě nehotová? Má se filosofie aktivně podílet, a to např. svojí účastí na výchově vychovatelů, na vytváření člověka připraveného a pohotového, jak si jej ‚doba žádá‘?

Podobně se dnes můžeme tázat, zda není (a vždy nebylo) filosofování pouze přílišným luxusem těch, kteří si mohli dovolit zahálku, nebo těch, kteří do něj utíkali před skutečností. Nemá filosofie cele ustoupit vědě, jež je v poznání reality mnohem úspěšnější? Není filosofie atavismem z dob, kdy člověk ještě neuměl myslet vědecky? Nepostačí učitelům a vychovatelům bohatě věda o výchově?

Mnozí pedagogičtí praktici, stavějící se mnohokrát proti všemu teoretickému (zvláště pak proti filosofování), považují vědu za rezervoár mnoha užitečných i neužitečných nápadů, z nichž některé je možné – se zrnkem soli v oku – uvádět úspěšně do praxe; jako celek ovšem věda nepředstavuje těžiště jejich profesního sebevědomí. Věda je strohá teorie, kterou je třeba obtížně převádět do oblasti praxe. Víme též, že od učitele se žádá mnoho: jednak aby byl odborníkem na svůj obor a jednak aby byl odborníkem na výchovu a vzdělávání. Dále aby byl spolehlivým a výkonným pracovníkem. Je tedy vůbec možné po učiteli ještě žádat, aby byl ‚filosofem‘?

A nakonec zbývá položit otázku, jak je to se samotnou oblastí výchovy a s filosofováním? Není výchova, jež proniká celou dimenzí lidského bytí, něčím zcela samozřejmým a jasným? Není tím, s čím je každý sice intuitivně, avšak velmi niterně seznámen? Není přemíra teoretizování o výchově samotné výchově spíše na škodu?

II. *Posléze odpovědi nejisté ...*

Protože tušíme, že *samozřejmé* odpovědi mohou být také nejvíce *zavádějící*, musíme se pokusit vytrvat v tázání, nést si zmíněné otázky nezodpovězené a hledat klíče k porozumění problémům, jež tyto otázky zastupují. Přístupme k zásadní otázce: *Proč se vlastně zabývat filosofií výchovy?*

Logickou odpovědí toho, jehož by filosofie výchovy měla zasahovat nejvíce, totiž pedagoga či studenta pedagogického studia,¹⁰⁵ může být, že filosofie výchovy představuje *doplnění jeho odborného vzdělání*. Aspirant pedagogiky může říci, že filosofie výchovy je mu zdrojem ‚nových teoretických informací‘, které může zařazovat do kontextu svých znalostí a jež mu umožní vytvářet si celistvější obraz o světě výchovy.

V tomto duchu by se filosofie výchovy rýsovala zejména jako *disciplína přispívající k rozšiřování teoretického vědění* o výchově a vzdělávání. Teoretické vědění filosofie výchovy by pak bylo výrazně vázáno na akademickou přípravu profesí majících co dočinění s výchovou a vyhovovalo by požadavku na všeobecnou a co možná nejúplnější teoretickou vybavenost profesionálů. Takováto odpověď ovšem nedostačuje, neboť se nezakládá na porozumění filosofii výchovy. Po smyslu filosofie výchovy pro ‚člověka pedagogického‘ se musíme tázat pečlivěji.

Víme například, že vyučovat, a to i na profesionální úrovni, lze bez jakéhokoli obcování s filosofií. Stejně tak je možné vyučovat bez hlubších teoretických znalostí z oblasti psychologie, pedagogiky a didaktiky. Vyvstává tedy oprávněná otázka, zda filosofie výchovy (např. vyučovaná v rámci rozšiřujícího pedagogického studia) není jen další teoretickou disciplínou, kterou je třeba přetrpět, aby se nám dostalo plného pedagogického vzdělání. Až samo dosažení formálního vzdělání by pak otevíralo plodnou oblast praxe, kterou bychom měli považovat za jediný oprávněný zdroj skutečného pedagogického vzdělání.

S výše uvedenou perspektivou můžeme polemizovat, a to nejen proto, že filosofie rozhodně není pouhým systémem poznatků – je spíše *neutuchajícím a pravdě odpovědným pohybem (hnutím) myšlení* -, ale už také proto, že samotná ‚praktická‘ zkušenost (rozumem nereflektovaná) bývá často slepá, a to zvláště tehdy, když znamená rychlou hotovost člověka k neochvějným názorům.

K tomu, abychom celku své zkušenosti porozuměli, potřebujeme nahlížet povahu základů, ze kterých naši zkušenost interpretujeme. Sókratovsky řečeno, abychom lépe

¹⁰⁵ Po ‚výslovném filosofickém vzdělání pro pedagogy‘ explicitně volá též Z. Kratochvíl. Viz KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1. S 111.

rozuměli žitému, musíme nejprve vykonávat pohyb *anamnésis* – pohyb rozpomínání se na skryté předpoklady určující podobu naší zkušenosti.

Připusťme nakonec, že filosofie výchovy má své hluboké oprávnění, ovšem opodstatněnost tohoto oprávnění vyvstane až tehdy, kdy filosofii výchovy nahlédneme v jejím vlastním místě a poodhalíme tak její inspirativní sílu. K tomu, abychom filosofii výchovy našli v místě, které je jí vlastní, musíme učinit vstřícný krok: *začít o fenoménech výchovy myslet filosoficky*.

Myslet filosoficky znamená *tázat se z hloubky vlastní myslitelské zkušenosti a jít vstříc samotné proměně myšlení*. Pohyb proměny myšlení samozřejmě vrhá proměněné světlo na myšlené záležitosti, jež se dříve zdály být jasnými, neměnnými či nepodstatnými, stejně jako prosvětluje temné kouty, o kterých jsme neměli dosud ani tušení.

Protože *zkušenost myšlení* je především *zkušeností tázání* na to, co je vskutku podstatné, nehodláme se věnovat filosofii výchovy proto, abychom si učinili určitý obraz o proměnách pedagogického a výchovně orientovaného filosofického myšlení, ani proto, abychom našli ideální způsoby vychovávání nebo abychom si ve věci výchovy udělali jasno.

Filosofií výchovy se hodláme zabývat, abychom se učili myslet výchovu a vzdělání v hloubce tázání, jež zvláštním způsobem prohlubuje vztah k výchově. Prohloubení, či rozšíření, vztahu k záležitostem výchovy, činí tento vztah *vážnější* (tedy *vzácnější, odpovědnější, odvážnější*) a *otevřenější*. V určité zkratce můžeme říci, že na území filosofie výchovy vstupujeme proto, abychom lépe porozuměli hloubce výchovné dimenze, abychom nově zakusili úctu k tomu, co si jí v horizontu této dimenze zaslouží, a především abychom si *zjednávali svobodný postoj k výchově*¹⁰⁶.¹⁰⁷

Sama možnost svobodného postoje k výchově je klíčová, nicméně svobodný vztah je zde stejně nesmírně důležitý, jako je též obtížný. Je jasné, že až ze zkušenosti svobody se rodí

¹⁰⁶ Úsilí o získávání svobodného vztahu je pro filosofii výchovy zcela zásadní. Je pravděpodobně jedním z nejpodstatnějších cílů, které jsou hodny sledování. Můžeme se domnívat, že až ze svobodného vztahu k výchově povstává vychovatel, který může vychovávat ze své svobody a ke svobodě.

¹⁰⁷ Jinými slovy: Ve filosofii výchovy se učíme také schopnosti vztahu – ke jsoucímu, k sobě samým, druhým. Vždyť skutečného vztahu (bez úcty, touhy a lásky) lze jen těžko doopravdy vychovávat; bez vztahu se výchova proměňuje na *prosté* (avšak ve vějíři mnoha teoretických kontextů komplikované) *výkony* mechanické povahy.

svobodná rozhodnutí a svobodné činy. Svobodné činy jsou ty, za kterými si dokážeme stát, neboť nevycházejí z porozumění jednotlivostem (a není třeba je ospravedlňovat různými teoriemi), ale vyvstávají z porozumění samotným *životním celkům*¹⁰⁸.

Tyto *celky*, jež v interpretaci Anny Hogenové postrádají okraj (margo)¹⁰⁹ jsou přístupné především v *napětí bytostného tázání*, nikoli však v představách. Protože nemají margo (a protože není možné se k nim přiblížit *představujícím myšlením*¹¹⁰), nejsou sice bezprostředně uchopitelné a jednoznačně vykazatelné, ale zato mají moc hluboce pronikat celým člověkem.

Zmíněné celky mohou být srozumitelné jako celky životní zkušenosti, jejichž jedinečnou celistvost nemůžeme zakoušet tím, že pouze shromažďujeme a sčítáme jednotlivé zkušenosti (poznatky) mající s nimi co dočinění. Lásku, krásu, svobodu, spravedlnost, odpovědnost, smrtelnost a jiné nepochopíme jinak než z naší hluboké zkušenosti s nimi, než ze zkušenosti s dotykem jejich smyslu. Zdá se, že právě ve filosofování bychom měli v sobě nacházet citlivost (mysl) pro tyto tzv. *„celky bez okraje“*, protože zkušenost s nimi je provázena zkušeností svobody.

Jak dobře víme, zdrojem svobody je ve filosofii tradičně *sebepoznání*, respektive *sebepoznávání*. Sebepoznávání se však děje v *námaze*, které můžeme rozumět též jako *pohybu vymaňování se z lhostejnosti* směrem k odpovědnému a rozumějícímu zájmu. Sebepoznávání – jež lze přirovnat k hledání svého vlastního zdroje, ze kterého člověk může žít tak, aby byl skutečně sám sebou – vždy bolí, a proto je také usilování o svobodný postoj nesmírně náročné.

¹⁰⁸ Zřejmě porozumění těchto celků vedlo v řecké filosofii k uvedení pojmu *„idea“*.

¹⁰⁹ Margo – *„okraj“*, za který by je bylo možné *„uchopit“*.

¹¹⁰ *„Představující myšlení“* – myšlení, které si *„věci“* před-stavuje, staví je před sebe (jako na podstavec – *Gestell*), aby nad nimi mělo vládu; před-stavovat tedy může znamenat *„uvádět „věci“ do stavu, v jakém si je žádáme „mít“*, tedy ve stavu připraveném k vypovídání o sobě, ve stavu připraveném k použití.

Při představování můžeme proměňovat úhel pohledu, upravovat vlastnosti představovaného: dokonalost představy spočívá v její jasnosti a zřetelnosti; představování si žádá mít svůj ideální obraz, obraz v dokonalém provedení; představovat znamená stavět k použití před sebe, představovat si dle vlastních zájmů.

Nicméně pokud chceme *vychovávat* (a vzdělávat) ‚*doopravdy*‘ (*do pravdy*), bez tohoto úsilí se neobejdeme. Žít z vlastního pramene, žít neodvozeně, znamená ‚*počátkovat*‘¹¹¹ – žít z vlastního počínání času. Žít z vlastního pramene tak vlastně znamená též ‚vládnout‘ schopností tvořit (rodit) smysluplný čas, nikoli však čas měřitelný, čas tikajících hodin, ale svobodný čas zrozený pro nastávání dosud neznámého smyslu. Takový je čas, v němž *nevyřčené* (nevýslovné), *neznámé* a *nezištné* dokáže nejen přestávat útoky *vyřčeného*, *zjevného* a *zištného*, ale kde ono tajuplné může také začít zrát a pomalu dozrávat. Výše uvedený čas bývá řecky označován jako *kairos*.

V této souvislosti musíme připomenout, že Radim Palouš hovoří o čase budoucím jako o *čase výchovy*.¹¹² Přijmeme-li tuto jeho pronikavou vizi¹¹³, pak musíme také spatřit, že onen *budoucí čas výchovy* již nyní povolává ty, kteří jsou ochotní a odvážní se bytostně tázat po podstatném, aby usilovali právě o schopnost proniknout a prodchnout (v současné době všudypřítomný) čas tikajících hodin právě časem *kairos* – časem orientovaným na smysl.

Jednou ze zásadních možností filosofie výchovy je její síla podněcovat tázavé myšlení v oblasti výchovy a vzdělání, tedy rozvíjet takové myšlení, jež umožní myslícím bytostem žít, vychovávat a vzdělávat z vlastní zkušenosti s celkem světa a z vlastní zkušenosti svobody. Filosofie výchovy pak může člověku pomáhat s obranou vůči mnoha zdánlivě neotřesitelným ‚diktátům všelikých smyslů‘, byť spolehlivě odůvodňovanými politickými, vědeckými, náboženskými či jinými autoritami.

Filosofií výchovy se můžeme zabývat proto, abychom se učili být více bedlivými k tomu, jak člověk je, jak pečuje o své ‚nyní‘ (‚o celek svého času‘¹¹⁴), jak sám sobě ve světě rozumí a nerozumí, jak rozumí a nerozumí jsoucím.

Filosofie výchovy může těm, kteří se učí přijímat odpovědnost za výchovu a svět, pomoci zaujímat vztah k našemu společnému času¹¹⁵ a tento čas naplňovat. Avšak nikoli

¹¹¹ Myšlení ‚počátků‘ a ‚počátkování‘ je neodmyslitelně spojeno s filosofií M. Heideggera.

¹¹² PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. 1.vyd. SPN: Praha 1991. ISBN 80-04-25415-2.

¹¹³ Dlužno podotknout, že ono rozhodnutí o přijetí této vize nemusí nijak souviset s ‚reálnými‘ prognózami budoucího, ale především s vhladem, že je možná takto chápanou budoucnost naplňovat.

¹¹⁴ – ‚o celek svého času‘, tedy o své ‚bylo‘, co ‚jest‘ a ‚bude‘.

¹¹⁵ Čas nesmlouvavě odměřující bývá označován jako ‚*chronos*‘, smysluplný čas, čas zrání, bývá nazýván ‚*kairos*‘. Ke vztahu času a výchovy doporučujeme též následující text Zuzany Svobodové: SVOBODOVÁ,

naplňovat jej podle často nesourodých či krátkozrakých požadavků toho, co se aktuálně domáhá vlády nad výchovou a vzděláním (nad člověkem), ale dle vlastního svědomí, jež se probouzí v opravdovosti tázání po tom, co je tázání hodno. Je pravděpodobné, že bez takového tázání, jež je dle Heideggera *zbožností myšlení*¹¹⁶, nenalezneme úctu ani k světu, k druhým či k sobě samým.

Díky filosofii výchovy a jejímu tázání po bytnosti výchovy můžeme nabývat to, bez čeho filosofické vychovávání a vzdělávání nebylo možné a bez čeho by se vychovávání a vzdělávání pohybovalo pouze v rámci sevřeného horizontu představového myšlení, jež vrhá člověka do nespočtu neřešitelných dilemat výchovy. To, co nám může filosofie výchovy prostřednictvím tázání po podstatě výchovy pomáhat získat, je svobodný vztah k vychovávání. Bez (chorismatické) distance svobodného vztahu k vychovávání, jež umožňuje člověku vychovávat i v „prosté“ pravdivosti jeho akceptované, a tedy i přiznávané situace, je vychovávající vržen do soukolí vnitřních i vnějších sil, kterým není zpravidla s to čelit.

Vychovávající, zvláště pak učitelé, každodenně prožívají rozpor mezi „vypočítanými“, často jen pasivně (a z vnější nutnosti) přebíranými ideály a mezi samotnou zkušeností výchovné situace. Ideály, jež jsou vlastně jen ideálními představami vykalkulovanými z jiných představ vzhledem k určité ekonomice účelu, nikoli ve vztahu k tajemství nevšedního rozměru výchovy a k neredukovatelnosti a vzácnosti každé výchovné situace, jsou tím, co má výchovu a vzdělávání organizovat a dávat jí jednotný tvar. Ovšem ve výsledku se zdá, že tyto ideály, o něž se často opírají školské reformy, svojí organizující mocí výchovu a vzdělání ve svém důsledku spíše znemožňují.¹¹⁷

Tam, kde není usilováno o svobodný vztah k výchově a k vzdělávání a kde si představové ideály formálně vynucují poslušnost vychovávajících (samozřejmě že naštěstí většinou

Zuzana. Čas a výchova: z trvání k času in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 3. číslo, VII. ročník. Summer 2010. ISSN 1214-87252. (Dostupný elektronicky na <http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/index.php>)

¹¹⁶ Viz HOGENOVÁ Anna. *Tázání je zbožností myšlení*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2007. ISBN 978-80-7379-006-6.

¹¹⁷ Předmětem zamyšlení by zde mohly být rozpory související s kurikulární reformou probíhající v ČR (např. rozpor mezi změnou na papíře a změnou skutečnou) a s Boloňským procesem (např. dělení pedagogických studijních programů).

po formální stránce), tam logicky dochází k neustálému selhávání jednotlivců odpovědných za vychovávání a vzdělávání. Aniž bychom chtěli odjímat komukoli odpovědnost nezbytnou k naplňování jeho povolání, můžeme soudit, že zmíněná individuální selhávání vůči stanovovaným ideálům rozhodně nejsou individuálními selháními – vyplývají spíše z dominance představového myšlení, v němž zcela nabývá vrchu myšlení vypočítavé, opírající se sice o pečlivé analýzy faktů, ale postrádající zakotvení v prožívaném vztahu ke smyslu. Představované ideály, ideály jakožto obrazy ‚ideálního stavu‘ před-stavené před nás jakožto vzory, jsou zaměňovány s idejemi, v nichž přichází ke slovu vhledy vydobyté v náročném a časově neurychlitelném úsilí o smysl.

Filosofii výchovy se můžeme věnovat proto, abychom prostřednictvím tázání zakoušeli životní původnost, kterou budeme moci předávat dál. Filosofie výchovy směřuje k filosofickému vychovávání, k rozvinutí dimenze, bez níž je vychovávání nereflektovaným prosazováním techniky (výchovy), té techniky, jež se sice zdá být nástroje, ale ve skutečnosti přenosovým kanálem, kterým skrze nás protékají mechanismy¹¹⁸, jimž nerozumíme a jež si nás tiše podrobují.

3.1.3 Filosofie výchovy mezi vědami

Filosofie výchovy není plané teoretizování – a není plané ze dvou důvodů, z vazby ke dvěma pólům svého rozpětí, z vazby k tomu *nejvíce filosofickému* a z vazby k tomu *nejvíce výchovnému*. Jistě by bylo možné o povaze vztahu filosofie výchovy a speciálních věd souvisejících s výchovou a vzděláváním rozhodnout následováním určitých myslitelských stereotypů a prohlašovat buď jejich roztržku, nebo jejich přirozenou slučitelnost (‚kompatibilitu‘) a návaznost. Odpovědi však nechceme mít předem hotové – snažíme se ustát nesnáze – a zajímá nás, jak mohou vědci vycházet s filosofy. Klademe si tedy si otázku po vztahu filosofie výchovy a speciálních věd a tážeme se, *zda se filosofie výchovy může otevírat speciálním vědám a zda je může nechat promlouvat do svých filosofických záležitostí.*

¹¹⁸ Například zděděné a nereflektované návyky, jež se předávají z generace na generaci, nebo podsunuté ideální představy, jejichž smyslu doopravdy nerozumíme, ale jež se snažíme realizovat.

Text věnovaný tázání po *povaze filosofie výchovy, po povaze vědy a po možnostech nahlížení jejich vzájemného vztahu* je rozdělen do šest částí: I. Filosofie výchovy zahlízející k vědám, II. Věda v perspektivě filosofie, III. Otevřená vzájemnost filosofie a věd, IV. Myšlení filosofie a myšlení věd a V. Vztah filosofie výchovy k vědám, VI. Závěrem.

I. Filosofie výchovy zahlízející se k vědám

V první části se zaměříme na problematičnost povahy filosofie výchovy, která – jak se zdá – v kruzích odborných i neodborných budí určité rozpaky. „*Dostane-li se otázka filosofie výchovy na přetřes v teoretických kruzích, dochází zpravidla k rozpačitému přešlapování.*“¹¹⁹ Takto zní věta, která stojí na počátku tohoto časopisu, věta, kterou Jaroslava Pešková v roce 2004 poprvé odemkla horizont nově vzniknuvšího filosofického časopisu *Paideia*.¹²⁰ Rozpačitost kolem filosofie výchovy trvá a netýká se jen odborných kruhů. Co se filosofie výchovy týče, zdá se, že ve veřejném mínění zavládá určité neporozumění či nedorozumění.

Už samo spojení *filosofie výchovy* se může zdát podezřelé, neboť označuje myšlení, které zřejmě nemůže být v pravém smyslu zváno skutečnou filosofií, protože se jedná o jakési její zkrácení, o specializaci, a zároveň je očividné, že filosofie výchovy není ani klasickou vědou, jež by praktickým způsobem rozšiřovala a pořádala lidské poznatky o tom, jak správně (mládež) vychovávat a vzdělávat. Pokusme se lépe porozumět *filosofii výchovy* a tomu, co rozpaky kolem ní způsobuje.¹²¹

¹¹⁹ PEŠKOVÁ, Jaroslava. Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení. PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY [online]. 2004, roč. 1., č.1. (Autumn 2004) [cit. 2008-12-02]. Dostupné z URL: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia>>. ISSN 1214-8725.

¹²⁰ Filosofický časopis Pedagogické fakulty UK, vycházející od roku 2004.

¹²¹ Příčin, které mohou (českou) filosofii výchovy problematizovat, může být samozřejmě více. Jedna možná leží i v samotné problematičnosti současné výchovy. Svůj podíl zde může mít sama nepřehlednost postmoderní situace, zřejmá nestabilita institucionální a rodinné výchovy i množství otázek [o kterých v souvislosti s dekonstruktivní filosofií výchovy hovoří Marek Fajfer (2008)], které v současnosti dopadají na hlavu učitele. (FAJFR, Marek. Pokus o nástin dekonstruktivní filosofie výchovy. *PAIDEIA*:

Současná česká filosofie výchovy má poměrně jednoznačný charakter, který je dán vztahem k české a evropské filosofické tradici. Filosofie výchovy může růst v Komenského intenci k tomu ‚*jedinému nezbytnému a pro život podstatnému*‘. Díky Janu Patočkovi může rozvíjet koncepci ‚*péče o duši*‘, díky návaznosti na evropskou filosofii (linie Husserl, Heidegger, Fink, Patočka, Palouš) může vyrůstat z antických kořenů a orientovat se na vertikálu bytí, na transcendenci. V návaznosti na tuto tradici může česká filosofie výchovy rozumět sama sobě bez toho, aby se dovolávala definic, které jsou tolik ku pomoci speciálním vědám.

Zmíněné sebeporozumění české filosofie výchovy není zcela samozřejmé a rozhodně není vlastní všem filosofickým tradicím myšlení o výchově.¹²² Není také zcela intuitivní. Souvisí s porozuměním tomu, co stručně a jasně vystihuje Aleš Prázný, když zdůrazňuje, že ‚*filosofie výchovy není filosofií aplikovanou na výchovy a vzdělání, nýbrž (že je) jádrem filosofie.*‘¹²³ Podobná slova nezaznívají explicitně příliš často, ale jednoznačně neustále plynou (unterwegs) pod kůží filosofie výchovy.

Ve světle onoho sebeporozumění česká filosofie výchovy pak není chápána jako specializovaný a specializující se obor filosofie zabývající se filosoficky svým ‚předmětem‘, ale je jí rozuměno jako svéráznému filosofickému postoji ke světu, který je charakterizován souvztažnými intencemi k otevřenosti a odpovědnosti vůči člověku a celku, intencemi, jež se projevují především v touze realizovat péči o duši ve společném ohnisku výchovy a filosofie.

Bez vzhledu do této klíčové skutečnosti není možné rozumět jádru filosofie výchovy a předcházet nepochopení, ze kterého vyrůstají jednotlivá nedorozumění. *Až vhled*, který v odhalenosti zachycuje vnitřní *souvislost filosofie a výchovy* ústící v reálnou možnost

PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY [online]. 2008, roč. 5., č.2. (Spring 2008) [cit. 2009-06-16]. Dostupné z URL: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia> > ISSN 1214-8725.)

¹²² Příkladem může být britská koncepce, jež se od šedesátých let rozvíjela na půdorysu analytické filosofie. W. Carr (2004) se rozhodl proměnit rozšířit pojmání britské historie filosofie výchovy tak, aby bralo v potaz filosofii před nástupem filosofie analytické. (CARR, Wilfred. *Philosophy and Education. Journal of Philosophy of Education*. 2004, vol. 38., No. 3. 55- 73p. ISSN: 0309-8249.)

¹²³ PRÁZNÝ, Aleš. *Výchova jako přehodnocování hodnot*. Pardubice: Univerzita Pardubice 2007. 188s. ISBN 978-80-7194-990-9. S 6.

svérázného životního postoje, kterému ona odkrytá vnitřní souvislost dává náboj životní smysluplnosti, *otevívá a zakládá skutečný prostor filosofie výchovy*.¹²⁴

Zájem filosofie výchovy o vědy může být odkryt ve dvojitým podstatném ohledu. První ohled odhaluje snahu filosofie výchovy hledat možnosti svého poměru k vědám. Ve druhém ohledu se filosofie výchovy může zajímat o vědy k vůli jejich dominantnímu vlivu na vzdělávání, výchovu a budování světonázoru.

Pro naše úvahy je zásadní tázání po obecném vztahu filosofie a věd. Půjdeme po stopách následujících otázek: Jak se věda může ukazovat filosofii. Co má věda s filosofií společného? Jak se může filosofie otevírat vědě a věda filosofii? Jak se liší myšlení filosofie a myšlení věd? Jaký je vztah filosofie výchovy a věd, co se týká vzájemných nároků?

II. Věda v perspektivě filosofie

Ve druhé části se nejprve podíváme na to, jak se věda může ukazovat filosofovi Martinu Heideggerovi, aby se nám ve světle filosofické perspektivy ukázal možný *charakter* věd. Poté se zaměříme na filosoficky *sporná místa v charakteru vědeckého poznání* a pokusíme se tázat po tom, co filosofie a vědy sdílejí a čím se liší; řeč bude o *univerzalitě a předběžné intenci celku v myšlení*.

Čím je věda v oku filosofa? Ve zjišťování možných cest odpovídání sledujme Heideggerovo hledisko. Věda je především charakteristický způsob odtrvávání jsoučna, který Heidegger popisuje jako „*význačný vztah ke světu, skrze který se vědy obracejí k jsoučnu samému*.”¹²⁵ Také jiné nevědecké aktivity se obracejí ke jsoučnu samému,

¹²⁴ Dokud bude filosofii výchovy rozuměno především jako filosofické specializaci (zpola vědě), jež má služební charakter a jež plní jakési nutné společenské funkce, bude stále mezi ní a ‚kruhy‘ sdílejícími její oblasti zájmu vládnout neporozumění.

¹²⁵ „*der ausgezeichnete Weltzug zum Seinden selbst*” (HEIDEGGER, Martin. *Co je metafyzika?* [německo-česky]. Přeložil Ivan Chvatík. 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2006, ISBN 80-7298-167-6. S42.)

ale věda se navíc „vyznačuje tím, že způsobem sobě vlastním dává první a poslední slovo výslovně a jedině věci samé.“¹²⁶

Na otázku „V čem spočívá bytnost vědy?“ Heidegger odpovídá „krátkou větou“: „Věda je teorií skutečného“.¹²⁷ ‚Skutečné‘ (das Wirkliche) zde etymologicky i významově souvisí s ‚působením‘ (wirken) a ‚působit‘ Heidegger explikuje jako „přinášet sem, před nás, před námi se skýtat.“^{128 129} Slovo působit pojmenovává „způsob, jak je přítomné přítomným.“¹³⁰ Slovo *theoria*¹³¹ je v posledku etymologicko-filosofických úvah a v kontextu řeckého myšlení interpretováno jako „*uctívá pozornost k neskrytosti přítomného*“.¹³²

Původní řecká hloubka oné teorie skutečného, tedy jakési *uctivé pozornosti k neskrytosti toho, co se skýtat ve svém přítomnění*, je významově zkrácena přenesením do prostředí jazyka a myšlení starých Římanů. Kromě proměny ‚*theoria*‘ v ‚*contemplatio*‘¹³³ dochází také k zásadní změně v oblasti skutečného: *energeia* napříště zní jako *actus*.¹³⁴ K tomu

¹²⁶ HEIDEGGER, Martin. Věda, technika a zamyšlení. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1. S 43.

¹²⁷ HEIDEGGER, Martin. Věda, technika a zamyšlení. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1. S 37.

¹²⁸ HEIDEGGER, Martin. Věda, technika a zamyšlení. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1. S 40.

¹²⁹ Skýtat: her- und vor- bringen.

¹³⁰ A dodává: „Působit znamená přinášet sem a před nás, ať už tak, že se něco skýtat v přítomnosti samo od sebe, či tak, že ono poskytnutí výskytu vykonává člověk.“ (HEIDEGGER, Martin. Věda, technika a zamyšlení. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1. S 40)

¹³¹ *Théa*(podívaná) + *horon* (popatřit) = „*popatřit na podobu, v níž se přítomné ukatuje, a prostřednictvím takového pohledu u ní ve vidění prodlít.*“ (HEIDEGGER, Martin. Věda, technika a zamyšlení. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1. S 43)

¹³² Citát pokračuje: „*Teorie ve starém, a to znamená časném, svěžím, nikterak zastaralém smyslu je 'opatrující zření pravdy.'*“ (HEIDEGGER, Martin. Věda, technika a zamyšlení. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1. S 44)

¹³³ Později s překladem řeckého *theoria* do latinského *contemplatio* však došlo k setření původní bohatosti významů a do popředí vystoupil moment „rozpítvávajícího, rozčleňujícího pozorování.“ (HEIDEGGER, Martin. Věda, technika a zamyšlení. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1. S 44.)

¹³⁴ „Římané překládají, a to znamená myslí, chápou *ERGON* z 'operatio' jakožto 'actio' a na místo *ENERGEIA* říkají 'actus', což je zcela jiné slovo se zcela jiným okruhem významů. To, co bylo přineseno

Heidegger říká, že „*to, co bylo přineseno ,sem' a ,před' námi se skýtá, se nyní ukazuje jako to, co se dává (er-gibt) jako výsledek nějaké ,operatio'.*”¹³⁵

Co má být zajištěno v neskrytosti, se už nemůže samo skýtat, ale musí vyvstat až z činnosti jako *výsledek*¹³⁶, ve kterém *,přítomné dospívá do zajištěné stability (Stand)'*. Jakmile je přítomné stabilně zajištěno, je přivedeno do ‚použitelného stavu‘ (der Bestand).¹³⁷ V zajištěné stabilitě (Stand) se přítomné *„staví před nás, begegnet, dává se našemu představování. Skutečné se nyní ukazuje jako to, co nám stojí naproti, jako Gegen-Stand, předmět.*”^{138 139}

Přítomné se stává předmětem před-stavování (Vor-stellen), protože jest předmětem zpracování, pojednání (Betrachtung)¹⁴⁰ Věda jakožto teorie *„výslovně vybízí a nutí skutečné, aby vyvstávalo ve své předmětnosti. Věda ustanovuje (stellen) skutečné. Ustanovuje je takovým způsobem (darauf hin stellen), aby se každé skutečné vždy před- stavovalo (darstellen) jako následek nějakého působení, tj. přehledné posloupnosti*

'sem' a 'před' námi se skýtá, se nyní ukazuje jako to, co se dává (er-gibt) jako výsledek nějaké 'operatio'. Výsledek (das Erlebnis) je to, co vyplývá z nějaké actio jako to, co po ní následuje následek (Erfolg). Výsledek přivodilo něco, co mu předcházelo jakožto příčina.“ (HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1. S 41)

¹³⁵ HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1. S 41.

¹³⁶ Faktické je získáváno právě skrze konání (*facere*). (HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1. S 41) Pro příště není úkolem člověka připravovat (pečovat o) pole, ve kterém se má zaskvět přítomné, ale jeho úkolem směřovat svoji aktivitou přímo k ukázání přítomného; dle druhu aktivity se ukáže druh přítomného.

¹³⁷ HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1. S 41.

¹³⁸ Tamtéž.

¹³⁹ „Ale ani středověké ani řecké myšlení si nepředstavuje přítomné jako předmět. Nazvěme nyní způsob přítomnosti tohoto přítomného, které se v novověku ukatuje jako předmět, předmětností.” (HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1. S 42-43.)

¹⁴⁰Zpracování, pojednání - Betrachtung se vztahem k latinskému tractare, německý překlad latinského contemplatio.“>Nach etwas trachten< znamená: k něčemu se dopracovávat, sledovat to, klást tomu nástrahy, abychom si to zajistili. (NOVÁK, Aleš. *Moc, technika a věda: Martin Heidegger a Ernst Jünger*. 1.vyd. Praha: Togga, 2008. ISBN 978-80-87258-01-9. S 124. S 46.)

účinků způsobených stanovenými příčinami. Skutečné se tak stává sledovatelným a přehledným jakožto posloupnost účinků.”¹⁴¹ Přítomné, které není zajištěné ve smyslu předmětnosti, není pro vědu skutečné, protože nelze změřit a nelze použít.

Pro vědu, kterou musíme chápat ve smyslu novověké vědy (vůči antické *epistémé* a středověké *doctrina-scientia*) platí, že se zabývá ‚fakty‘, že je ‚experimentální‘ a že je ‚kalkulujícím a měřícím (exaktním) výzkumem (zkoumáním)‘.¹⁴² Avšak „základním rysem vědy, který ji charakterizuje jako vědu novověkou a nechává ony tři zmíněné charakteristiky k specificky závaznému významu, je to, co Heidegger nazývá ‚matematicnost‘,“ říká Aleš Novák.¹⁴³ *Mathématický* charakter novodobé vědy je specifický způsob odhalování přítomného (věci), ve kterém je předem rozhodnuto, co a jak bude připuštěno jako skutečné a v jaké podobě budou napříště věci známy.¹⁴⁴

Vědě vládne metafyzický princip *Machenschaft* (princip ‚*disponující zhotovenosti*‘), který je „označením specificky dějinné metafyzické pozice“, jež ze své perspektivy odpovídá na zásadní (ontologické) otázky: „1) Jak je určeno bytí jsooucího? 2) V jaké podobě se podává pravda (neskrytost)? 3) V jaké podobě či určení vystupuje lidství člověka, které tomuto podávání pravdy (neskrytosti) bytí odpovídá?“¹⁴⁵

Povšimněme si, že „*machenschaft* jakožto označení vnitřní, významové dynamiky určování pravdy (neskrytosti) bytí jsooucího v celku je tím, co Heidegger nejpozději od roku 1949 bude myslet v radikální podobě motivu *Ge-stell* (‘totální disponovatelnost’) v souvislosti s radikalizovanou formou fenomenologie tzv. ‚součtvěří země a nebe, božských a smrtelných‘.“¹⁴⁶ Přičemž pojem *Gestell* Heidegger chápe jako

¹⁴¹ Tamtéž.

¹⁴² HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1. S 46.

¹⁴³ NOVÁK, Aleš. *Moc, technika a věda: Martin Heidegger a Ernst Jünger*. 1.vyd. Praha: Togga, 2008. ISBN 978-80-87258-01-9. S 126.

¹⁴⁴ “‘Mathéma’ znamená podle Heideggera to, co je známé, to co známe, to s čím jsme seznámeni a na základě toho, že jsme se tomu naučili. ‘Mathéma’ je to, co se lze naučit a dále učit (ve smyslu předávat učení), ‘mathésis’ má pak význam ‘nauka’.” (NOVÁK, Aleš. *Moc, technika a věda: Martin Heidegger a Ernst Jünger*. 1.vyd. Praha: Togga, 2008. ISBN 978-80-87258-01-9. S 12. S 130)

¹⁴⁵ NOVÁK, Aleš. *Moc, technika a věda: Martin Heidegger a Ernst Jünger*. 1.vyd. Praha: Togga, 2008. ISBN 978-80-87258-01-9. S 12.

¹⁴⁶ Tamtéž.

„*vymáhavý nárok, který člověka soustřeďuje k tomu, aby to, co se odkrývá, zjednával jako použitelný stav zásob, pojmenujeme tedy nyní slovem Ge-stell, ustanovující zjednávání.*”

147 148

Takto se nám soudobá věda vykresluje jako zvláštní způsob odkrývání jsoučna, který je však v mnohém ohledu problematický: a to jak ve vztahu k samým jsoučnům v rámci celku světa, tak v jeho vlivu na (de)formování člověka.

Protože „*problém filosofie je svět vcelku*“, ¹⁴⁹ filosofie je vždy na pozoru před vědami, ve kterých se zdá být celkovost světa již předem, na samém počátku jejich cesty rozpuštěna. Předmětem filosofické kritiky je především věda v její novověké podobě, v níž srůstá s *technikou* ¹⁵⁰. Úspěch novodobé vědotechniky je dvojznačný, neboť je zřejmé, že věda, která za pomoci techniky očividně prodlužuje schopnosti člověka, si jej také podmaňuje; skutečný dosah a rozsah onoho druhého pohybu však zřejmě zůstává ve skrytosti.

V souvislosti s novodobou vědou hovoří mladý Patočka o tom, že „*neživé vstoupilo na místo živého.*“ ¹⁵¹ Novodobá věda *rozlamuje žitelný svět ve dvě* ¹⁵² a významně se

¹⁴⁷ NOVÁK, Aleš. *Moc, technika a věda: Martin Heidegger a Ernst Jünger*. 1.vyd. Praha: Togga, 2008. ISBN 978-80-87258-01-9. S 19.

¹⁴⁸ Platí, že „*Gestell je způsob odkrývání, který vládne bytnosti moderní techniky, přičemž sám není nic technického.*” (S 20) „*Bytnost techniky je jakožto úděl odkrývání nebezpečím*” (S 28) HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1.

¹⁴⁹ PATOČKA, Jan. *Fenomenologické spisy I: Přirozený svět: texty z let 1931-1949*. Připravili k vydání Ivan Chvatík a Jan Frei. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008. ISBN 978-80-7298-307-0. S 133.

¹⁵⁰ Heidegger vyjmenovává dva výroky odpovídající (instrumentálním a antropologickým, nikoli duchovním určení) na otázku, co je to technika: „*Jeden říká: Technika je prostředek k určitým cílům. Druhý říká: Technika je konání člověka. Obě tato určení patří k sobě. Neboť stanovovat účely, zjednávat k nim prostředky a používat jich je lidské konání.* (HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. S7.)

¹⁵¹ „*(...) neživé vstoupilo na místo živého, bůh jakožto explikativní pojem odstraněn.*” (PATOČKA, Jan. *Fenomenologické spisy I: Přirozený svět: texty z let 1931-1949*. Připravili k vydání Ivan Chvatík a Jan Frei. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008. ISBN 978-80-7298-307-0. S 129.)

¹⁵² Připomeňme Patočkovo prohlášení, že „*moderní člověk nemá jednotný názor světa*“ a že „*žije ve dvojím světě, totiž ve svém přirozeně daném okolí a ve světě, který pro něj vytváří moderní přírodověda.*” (PATOČKA, Jan. *Fenomenologické spisy I: Přirozený svět: texty z let 1931-1949*. Připravili k vydání Ivan Chvatík a Jan Frei. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008. ISBN 978-80-7298-307-0. S 132.)

přičiňuje na ‚*desantropomorfizaci světa*‘¹⁵³ S vědou se nemění ‚pouze‘ představa světa, ale mění ‚*samy principy chápání věcí*‘ a náš ‚*celkový poměr ke skutečnosti*‘.^{154 155} Novodobá věda tak není pouhou oblastí rozmachu lidstva, ale sama se stává výsadní *formou* lidského poznání a *silou* udávající charakter lidské existenci právě vymezením způsobu, kterým si člověk může a má rozumět. Není divu, že Husserl začal hovořit o ‚*obratu ve všeobecném hodnocení věd, k němuž došlo na přelomu posledního (tedy 19 a 20.) století,*‘ přičemž zdůraznil, že tento obrat se netýká jen ‚*jejich vědeckosti, nýbrž toho, co vědeckost, co věda vůbec znamenala a může znamenat pro konkrétní lidský život.*‘¹⁵⁶

Husserl se ptá: ‚*Co dovede věda říci o rozumu a nerozumu, co dovede říci o nás lidech, subjektech takové svobody?*‘ A odpovídá: ‚*Věda o pouhých tělesech nedovede zajisté o takových subjektech říci nic, vždyť právě abstrahuje od veškerého subjektivna.*‘¹⁵⁷ Husserlovo prohlášení, že ‚*vědy o pouhých faktech vytvářejí lidi vidoucí jen fakty,*‘¹⁵⁸ neztratilo ani na své pravdivosti, ani na své prorocké síle. Přesto je třeba tvrdosti oněch slov porozumět a nedémonizovat jimi vědu. Jisté je, že vědy scházejí tím, s čím zacházejí, stejně jako jiné mohutnosti lidských aktivit; samy by však nebyly možné, kdyby v nich stále nevládl *heuristický* živel, kdyby v jejich jádru nehořel oheň touhy po samotném

¹⁵³ PATOČKA, Jan. *Fenomenologické spisy I: Přirozený svět: texty z let 1931-1949*. Připravili k vydání Ivan Chvatík a Jan Frei. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008. ISBN 978-80-7298-307-0. S 132.

¹⁵⁴ Tamtéž.

¹⁵⁵ ‚Antický nebo středověký člověk, přemýšleje teoreticky o světě, nepochyboval, že jeho myšlenka se týká principiálně téhož souboru věcí, který mu byl přítomen při prožívání smyslovém, naivním, teoreticky nezprostředkovaném. My sami této jistoty už nemáme, alespoň jí nemá dnešní naše společnost jako celek.‘ (PATOČKA, Jan. *Fenomenologické spisy I: Přirozený svět: texty z let 1931-1949*. Připravili k vydání Ivan Chvatík a Jan Frei. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008. ISBN 978-80-7298-307-0. S 132.)

¹⁵⁶ HUSSERL, Edmund. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie: úvod do fenomenologické filozofie*. Z němčiny přeložil Oldřich Kuba. 2. vyd. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0561-7. S 27.

¹⁵⁷ HUSSERL, Edmund. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie: úvod do fenomenologické filozofie*. Z němčiny přeložil Oldřich Kuba. Vyd. 2. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0561-7. S 28.

¹⁵⁸ HUSSERL, Edmund. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie: úvod do fenomenologické filozofie*. Z němčiny přeložil Oldřich Kuba. Vyd. 2. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0561-7. S 27.

poznání, jež se neomezuje na použitelnou vědomost. Jak říká Heidegger: „*Člověkem vždy vládne úděl odkrývání.*”¹⁵⁹

Věda si drží nárok na univerzalitu.¹⁶⁰ Univerzální nárok věd způsobuje, že dosah a rozsah jejich působnosti přesahuje okruh, který si vyměřují dle povahy svého předmětu. Nárok univerzality vědy také může být odvozen z před-pokladu, že věda má před sebou jeden svět, jedno univerzum.¹⁶¹ Otázka je, zda se v případě onoho základního naladění na celek světa jedná skutečně o před-poklad, který si věda stanovuje, nebo zda se jedná o samu základní podmínku, jež vůbec umožňuje existenci vědy, která vyvstává z řecké zkušenosti. Připustíme-li druhou možnost, pak by nás mělo zajímat, jak se tato celkovost dává vědě dříve, než se věda sama probouzí, tedy jak je v myšlení vůbec možná tzv. „*předchůdná intence celku.*”¹⁶²

Celkovost se jistě nedává jako něco hotového, ba naopak, poskytuje se spíše jako výzva, jako otevřenost, jež vystupuje před člověka a vyzývá jej, aby vstoupil do jejího prostoru. V této předchůdné otevřenosti se dává celý nový svět. V doteku s předchůdností nově nastávajícího světa se stává intence celku skutečně hmatatelnou, zřejmou.¹⁶³ A v náhlosti

¹⁵⁹ HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha : OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1. S.24.

¹⁶⁰ Ale o jakou univerzalitu se jedná? Může jít o univerzalitu poznatků, jež mají být univerzálně platné – tedy platit pro celé univerzum? Může jít také o univerzalitu základních metod, jež by opět měly být použitelné v celém rozsahu univerza a jež by snad jednou mohly odkrýt samotný celek veškerenstva?

¹⁶¹ Ono se vůbec zdá, že je věda možná a smysluplná pouze tehdy, pokud si nárokuje být klíčem k bráně k celku světa.

¹⁶² Důležitosti „předchůdné intence celkovosti v našem myšlení“ se ve své stati „K problematice celku“ (v knize K filosofii výkonu) věnuje Anna Hogenová, která o celku říká, že „je předchůdné vůči vědomí, stejně jako je předchůdná světlina (Lichtung), či Dasen (pobyt).“ (HOGENOVÁ, Anna. K filosofii výkonu. 1. vyd. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005. ISBN: 80-86861-35-X. S 556.)

Později též: „Celek je předchůdný, je důležitější než části, které jsou koneckonců částmi jen díky předchůdnému celku. Zde se nejedná o problém gestaltismu, protože tento vztah k celkovosti je pouze cartesiánským vztahem k celku a celkovostem. Celek zde má vždy margo, má okraje, je tedy vždy jen velkou částí.“(Tamtéž)

¹⁶³ Snad také z pozice této předchůdnosti, ze které se neustále vykresluje nastávající celek, může Herakleitos prohlašovat, že je slunce vždy nové. “[*Je zřejmé, že podle Herakleita] / i slunce je nejen každý den nové, / ale [že je ustavičně] vždy nové.*” (Herakleitův zlomek B6 v překladu Z.Kratochvíla. KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Délský potápěč k Hérakleitově řeči: pro ty, kdo se potápějí až do krajnosti*. Praha: Herrmann & synové, 2006. ISBN 80-87054-00-8.)

onoho nenastávání, jež se vyhupuje do lidského horizontu, proniká člověkem intence celku, ta intence, která snad způsobila pregnanci řeckého myšlení, jež propuklo ve filosofii a vědu.

Je tedy možné, že věda se nerodila jako určitá forma poznávání, jak to bývá často retrospektivně interpretováno, že se nezrodila v myšlení prvních proto-vědců, kteří začali prozkoumávat svět, ale že se zrodila společně se zrozením světa, tedy s probuzením intence k celku světa, s prolomením jednotného světa do jsoucna jménem člověk. Až skrze toto prolomení celku do člověka mohly vznikat první otázky, jež byly smysluplné již – a především – svým samotným tázáním, nikoli užitečností možných odpovědí.

Univerzální intence stojí při zrodu vědy, intence, díky které se věda, dříve než započne své konání, již ukazuje jako *smysluplná a převratná*. Kdyby to řecké, co ve vědě panuje, neneslo původně nárok na univerzalitu, tak by nemohla propuknout věda řeckého typu.

Díky zpřítomňování předběžné intence celku a skrze ni, skrze její schraňování, je možné svědčit zvláštnímu a jedinečnému víření, jež se odehrává ve světlině jevení a o kterém snad Heidegger mluví jako o vířícím prstenu, kterému se lehounký vír země a nebe, božských a smrtelných vykroučí do *svitku své jednoduché semknutosti*.¹⁶⁴ Úkolem člověka je pak svědčit této události, tomuto podstatnému dění, které *se vskutku děje*, úkolem člověka je vstoupit do hry zrcadlení.¹⁶⁵

K vehemenci věd směřujících zcela do svých vlastních oblastí patří zapomenutost na intenci celku. Bída věd propuká tehdy, když vědy v horečnatém a rozprostraněném rozmnožování vlastní moci zapomínají na svůj původ, ve kterém byla a stále je intence

¹⁶⁴ „Co se stává věcí, uvlastňuje se z jemného víru zrcadlové hry světa. Teprve až svět zasvitne, a to patrně náhle, jako svět, zaleskne se vířící prsten, a lehounký vír země a nebe, božských a smrtelných se mu vykroučí do svitku své jednoduché semknutosti. V souladu s tímto lehounkým vírem je věcnění samo nepatrné a každá prodlévající věc poddajná, nenápadně se poddávající své bytnosti.” (HEIDEGGER, Martin. *Básnický bydlí člověk* [německo-česky]. Přeložil Ivan Chvatík. Vydání 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2006, s.37 ISBN 80-7298-165-X.)

¹⁶⁵ Předchůdná intence je pak principem, ve kterém hra světla a stínu ještě není tou hrou proti sobě stojících protikladů, jak ji známe z naší pozdní zkušenosti se světem, ale je ještě hrou těch pra-zvláštních protikladů, hrou, ve které se různorodé proměňuje v jednotě, a to aniž by ještě vystávalo do ‚obrazu‘ oněch proti sobě stojících protikladů či protiv. (O takové hře snad svědčí např. někteří presokratici a mistři východní moudrosti.)

k celku přítomna. Novověké vědy rozpouštějí své srdce tím, že se neustále vrhají kupředu ve snaze překonat meze právě dosahované periférie. V této vrženosti před sebe často nejsou schopny hlubší reflexe, tedy výjimečné sebe zahrnující reflexe samotného celku světa.

Vědy, pokud chtějí, tak reflektují především samy sebe: svoji minulost, svoji působnost, perspektivy svých budoucností. Jakmile „nastane řeč“ o celku, bytostně se vzpouzejí, neboť si celek před-stavují mnoha složitými způsoby, které jim stejně jako předpokládaný celek světa unikají. Vědy chtějí porozumět celku jako faktu, ale nehodlají jej hledat jako intenci, tj. jako nefaktickou a předběžnou možnost (otevřenost) smyslu a otevřenost pro (netušený) smysl.

Vědy, jak víme od Husserla, mají tendenci okamžitě přeskakovat od intence rovnou k jejímu „předmětu“, nedokážou si vědomě podržet intenci jako intenci. Pokud se věda, či pro ni typický způsob myšlení, odhodlá vydávat za porozuměním celku, bude se muset pokusit zůstat v tomto určitém případě – v případě celku – u intence samé.

Pro vědu, která – jak víme od Heideggera – „se vyznačuje tím, že způsobem sobě vlastním dává první a poslední slovo výslovně a jedině věci samé,“¹⁶⁶ je nesmírně náročné udržet si skutečné povědomí o předběžné intenci celku, nicméně i o ni musí věda bojovat, protože bez této intence se z ní vytrácí smysl.

III. Otevřená vzájemnost filosofie a věd

Ve třetí části nás bude zajímat především možnost vzájemného otevírání filosofie (výchovy) a věd. Chceme-li nalézat otázky v té podobě, ve které se nalézají v našem myšlení, a nechceme-li je tvořit předem k obrazu našich odpovědí, musíme se přibližovat k mezi, jež uzavírá *kruh věrného uvažování* a snažit se pohybovat se na jeho periférii, či dokonce se nechat excentricky vynést za ni. Skutečně excentrické pro filosofii je otevřít sebe samu vědám a nechávat vědy promlouvat do její vlastní povahy.

¹⁶⁶ HEIDEGGER, Martin. *Co je metafyzika?* [německo-česky]. Přeložil Ivan Chvatík. 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2006. ISBN 80-7298-167-6. S 43.

Vztah k tomu, na čem nám záleží, se neobejdeme bez pochybování. Neustálá přítomnost *otevřeného pochybování* o povaze toho, na čem nám záleží, se nám jeví tak nutná a přirozená jako sama *existence* našeho *vztahu* k tomu, na čem nám záleží.

Otevřené tázání, jež se *týká vztahu jako celku*, umožňuje zakládat vztah, jehož počátky jsou ve znamení prohlubující se *úcty* a otevírajícího *úžasu*.¹⁶⁷ Pokud je vztah opravdový, podrží si své počátky (otevřenost úcty a úžasu), ponese je dále, bude schopný se k nim vracet a dále sám sebe rozvíjet v dimenzi *eusébia*.¹⁶⁸

Otevřené tázání týkající se celku rozvíjí autentický rozměr vztahu. Autentický rozměr se rozvíjí tehdy, kdy účastníci (celku) *mohou prozrazovat* svoji povahu (fysis) ve světle otevřeného tázání (s ohledem na celek), protože jejich prozrazování bude ostatními akceptováno v té míře, v jaké se celku vydávají. Ovšem nezapomínejme, že *prozrazování* zde netkví v obsahu prozrazení (přiznání ‚ve vysloveném‘), ale v ochotě svědčit pro jiné. *Otevřeně se tázat* jest totéž co nechávat do sebe promlouvat proměňující řeč toho, který k nám mluví slovem, ve kterém riskuje sám sebe; kdyby ovšem tato řeč nebyla bytostná, nemohla by proměňovat.^{169 170}

Hodnota prozrazujícího svědectví nespočívá v míře užitečnosti pro zúčastněné, ale v objevení pramene, jenž toto svědectví umožňuje, ve vyjevení zdroje společného spolubytí, ve vyjevení toho, že je vůbec možné nějakým záhadným způsobem sdílet intenci celku.

¹⁶⁷ Prohlubující se úcta a úžas zde odkazují bytostně dynamický charakter odhalování.

¹⁶⁸ Podle Z. Kratochvíla řecké „eusébia” přeložitelné jako „náboženství” je utvořeno od kmene „seb” s možnými významy „úcta” – „úžas”- „vztah”. Podkapitola *Schopnost úcty, vztahu, úžasu* dostupná též na URL: <http://www.fp.vslib.cz/kfl/materialy/FVI/Html/03_text_15_03.htm> (KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1. S 65.)

¹⁶⁹ Zde připomeňme pojem *parrhesia*, kterému se v jedné ze svých posledních přednášek věnoval M. Foucault. Řecké *parrhesia* je možné překládat jako *upřímnou* (svobodou) *řeč* (free speech, franc-parler, Freimüthigkeit). Mluvit ve smyslu *parrhesia* znamená nic si „pro sebe nenechávat”, říkat vše, mluvit ve shodě se sebou. (FOUCAULT, Michel. *Discourse and Truth: the Problematization of Parrhesia: Six lectures given by Michel Foucault at the University of California at Berkeley, Oct-Nov. 1983.*)

¹⁷⁰ Protikladem otevřeného tázání je účelové zpochybňování, jež je vedené vůči jedné části celku určitým ‚činitelem‘, který sám sebe nezahrnuje do otázky a který se odmítá vložit do rizika společného tázání - jeho otázka pak není pro něj rizikem a netýká se celku.

Vzájemnost, jež činí vztah původním, je založena na tázání. Tázání není mechanickým či systematicky kritickým pochybováním, ale *sdílením společné otázky*, k vůli které činitelé vztahu vystupují ze svých (subjektivně) zaujatých pozic a vydávají se všanc tázání.

Pochybování může vztah narušit, tázání však nikoliv – neboť v tázání ti, kteří se na vztahu podílejí, bytostně sdílejí to, co je zakládá, co zakládá jejich ‚společensví‘ (jejich společnou jednotu, jejich ‚celek‘). Tím, co má onu zakládající moc a co tvoří *religio* původního vztahu, je *radikální otevřenost*, kterou není možno vymodelovat (zformovat), ale jež se rodí takřka zázračně otřesem a obratem.

IV. Myšlení filosofie a myšlení věd

Na stopě *počátků*, ‚vztahu‘ a zároveň ve vztahu *k počátkům*, ‚vztahu‘ je především myšlení, které skutečně myslí, tedy takové myšlení, jež implicitně pretenduje na to, aby bylo *zajedno s bytím* (Parmenides).¹⁷¹ Ve stati *Ontologie výchovy*, ve které je ontologie (výchovy) „*chápana jako myšlení bytí a výchova jako určení životu*“, se autor J. Michálek¹⁷² obrací k Heideggerovým přednáškám *Was Heißt Denken*, aby zdůraznil pro filosofii výchovy významný rozdíl mezi ‚*počítajícím myšlením*‘ a ‚*zamýšlejícím se přemýšlením*‘. Jedním z podstatných úkolů filosofie výchovy pak může být pečovat o to, aby se z výchovy nevytratilo skutečné myšlení – *zamýšlející se přemýšlení*.

Když byl Heidegger¹⁷³ požádán, aby vysvětlil svoji větu „*Die Wissenschaft denkt nicht.*“ odpověděl jednoduše tak, že se věda nepohybuje v dimenzi filosofie, že ale je, aniž by to

¹⁷¹ τὸ γὰρ αὐτὸ νοεῖν ἐστίν τε καὶ εἶναι - *Vždyt' myslet a být je totéž*. (Varianta překladu: „Nebot' myšlení a bytí je totéž.“; Výkladový překlad: „Nebot' totéž je, že něco může být myšleno, i to, že je.“ /nebo: že může být/) - Parmenides, úryvek z B3, překladová verze Z. Kratochvíla in Překlad Parmenidových zlomků (text je dostupný též ve formě (doc/pdf) na URL: <<http://www.fysis.cz/presokratici/parmenides.htm>>. [cit.2008-12-10]. (Též KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Délský potápěč k Hérakleitově řeči: pro ty, kdo se potápějí až do krajnosti*. Praha: Herrmann & synové, 2006. ISBN 80-87054-00-8.)

¹⁷² MICHÁLEK, Jiří. *Ontologie výchovy. Reflexe*. 1995, č. 13, str. 3.1-3.13. Dostupné na UPL: <<http://www.reflexe.cz/the-ontology-of-education/>> ISSN 0862-6901.)

¹⁷³ HEIDEGGER, Martin. *Martin Heidegger im Gespräch*. (in) *Gesamtausgabe Abt. 1. Veröffentlichte Schriften Bd. 16 Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges 1910 – 1976*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000. 842S. ISBN 3465030400.

věděla, na této dimenzi závislá. A později dodal, že věta „*Věda nemyslí.*“ není výtkou, ale konstatováním o *vnitřní struktuře* vědy, která patří k její bytnosti (Wesen).¹⁷⁴

Ponechme stranou mnohost interpretací Heideggerovy věty „*Die Wissenschaft denkt nicht.*“, jež jsou často více nereflektovanými *projekcemi* osobního vztahu interpretujícího k Heideggerovi než poctivým hledáním interpretačních možností a jež počínají nařčeními Heideggera z mysticismu a německého iracionalismu a končí absolutní adorací heideggerovské filosofie. Jedna věc se však zdá být zřejmou: existence předělu, *rozepře*¹⁷⁵ mezi filosofií a vědou (vědami).

Ačkoli z předchozí Heideggerovy citace můžeme nabýt pocitu, že Heidegger svojí větou jen konstatuje určitý fakt, neměli bychom tomu zkreslujícímu dojmu podléhat, a tudíž bychom se neměli nechat zlákat k interpretaci zabydlené v jednom z možných obsahů oné věty. Věta „*Die Wissenschaft denkt nicht.*“ je dle mého názoru především gestem, jakýmsi pokynem (*der Wink*), jenž nás má učít správně *rozlišovat*.

Jde o rozlišení mezi „*počítajícím myšlením*“ a „*zamýšlejícím se přemýšlením*“¹⁷⁶ a zároveň také o rozlišení mezi členy ontologické difference, mezi jsoucнем a bytím.

¹⁷⁴ „*Die Wissenschaft bewegt sich nicht in der Dimension der Philosophie. Sie ist aber, ohne daß sie es weiß, auf diese Dimension angewiesen. (...) Der Satz: die Wissenschaft denkt nicht, ist kein Vorwurf, sondern is nur eine Feststellung in der inneren Struktur der Wissenschaft zu ihren Wesen gehört.*“ (HEIDEGGER, Martin. *Martin Heidegger im Gespräch.* (in) Gesamtausgabe Abt. 1. Veröffentlichte Schriften Bd. 16 Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges 1910 – 1976. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000. 842S. ISBN 3465030400. S. 705)

¹⁷⁵ „Na rozdíl od pře (*litige*) by *rozepře* (*différend*) byla příkladem konfliktu mezi (přínejmenším) dvěma stranami, který by nemohl být rozřešen spravedlivě, protože chybí pravidlo souzení aplikovatelné na obě argumentace.“ (LYOTARD, Jean-François. *Rozepře.* Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1998. 323s. ISBN 80-7007-119-2. S. 19)

¹⁷⁶ Řeč je o podstatném myšlení, které Heidegger pojmenovává jako *Besinnung*, což také „znamená uvolnit se a nechat se vést (*Gelassenheit*) k tomu co je hodno otázky.“ (HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení.* Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1.)

Ladislav Benyovszky připomíná, že „*Besinnung* je postoj (*Haltung*) ve smyslu ‚být otevřen vůči všemu tomu, co se nás týká‘ (*angehen*)“ a že se jedná o „specifický myslitelský postoj, který (Heidegger) který často nazývá *Besinnung* (budu jen tlumočit: Bezprostřední vstup do smyslu), či *seinsgeschichtliche Besinnung*, a který stojí takřkajíc ‚v opozici‘ k postoji *Betrachtung* (pojednání, traktování), či *historische Betrachtung*. *Besinnung* proti *Betrachtung*, *seinsgeschichtliche Besinnung* proti *historische Betrachtung*, *Geschichtliche* proti *Historische*, a dokonce *Denken* proti *Philosophie* - tak je to míněno!”

Samo rozlišení se však odehrává díky Mezi-(Zwischen)-prostoru, který je pro nás klíčový a který si musíme podržet, abychom dokázali ‚vztahu‘ mezi ‚počítajícím myšlením‘ a ‚zamýšlejícím se přemýšlením‘ (popř. mezi jsoucnem a bytím) porozumět tázáním týkajícím se celku jejich vzájemného vztahu.

J.-M. Salanskis upozorňuje, že „Heideggerova věta je smysluplná v rámci heideggerovského diskursu především ontologicky.”¹⁷⁷ A dodává: „Na první pohled je smysl věty takový, že věda nemyslí, protože není fundamentální ontologií.”¹⁷⁸ Zde je vymezený rámec, ve kterém věta nabývá své plné platnosti, rámec, jehož alfou a omegou je tázání po bytí, jež se diametrálně liší od každého jiného tázání.

Pro člověka myslet znamená vstupovat do vztahu s bytím, tedy být myšlením, jež vstupuje do vztahu s bytím. Hledat vztah k bytí znamená tázat se společně s bytím po povaze celku vzájemného vztahu a také společně odpovídat, tedy samozřejmě nikoli v podobě faktických odpovědí¹⁷⁹, ale v podobě hledání společné otázky, jež je neustálou výzvou k překračování vlastních hranic, výzvou k realizaci chórismu¹⁸⁰, který umožňuje rozvinout otevřenost (mezi-prostor, spáru), ve které jsou předmětné a nepředmětné síly v rovnováze, tedy jsou vyaretované, jak by možná řekla prof. A. Hogenová.¹⁸¹

Autentické pobývání v otázce je excentrické, neboť je vždy riskantním vystoupením, je realizací meze (chórismu), která udržuje otevřený prostor tázání, jenž není zachován a svazován tíhou faktických odpovědí. Je-li tento prostor (toto mezi/zwischen)

(BENYOVSZKY, Ladislav. ‚Dějinnost bytí‘ a problém počátku. E-LOGOS: ELECTRONIC JOURNAL FOR PHILOSOPHY. Published 1999. ISSN 1211-0442.)

¹⁷⁷ SALANSKIS, Jean-Michel. Die Wissenschaft denkt nicht. *Tekhnema: Journal for Philosophy and Technology*. 1995.

¹⁷⁸ Tamtéž.

¹⁷⁹ Heidegger říká, že „otázky jsou cesty k odpovědi. V případě, že by tato odpověď byla jednou dána, musela by spočívat v proměně myšlení, nikoli ve výpovědi o nějakém věcném obsahu.“ Zároveň tušíme, že „úkolem myšlení“ by mělo být vždy „vydat dosavadní myšlení všanc určení věci myšlení“ (HEIDEGGER, Martin. Konec filosofie a úkol myšlení. 1. vyd., edice Oikoyomenh. Praha: ISE 1993. 54s. ISBN 80-85241-41-2.)

¹⁸⁰ „Chórismos je oddělení, rozlišení samo o sobě, oddělení absolutní, samo pro sebe. V něm není obsaženo žádné tajemství dalšího zemědilu kdesi za oddělujícím oceánem, nýbrž jeho tajemství je nutno vyčíst z něho samého, najít je čistě v něm samém.“ (PATOČKA, Jan. Negativní platonismus. Vydání 3., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2007. ISBN 978-80-7298-273-8. S.54.)

¹⁸¹ Vycházím z osobní zkušenosti získané při přednáškách prof. Hogenové.

zachováván, zůstává rozlišení členů ontologické diference také zachováno. Můžeme se domnívat, že v tomto rozlišení (jež je podržením otázky po celku vztahu jsoucna a bytí) je možné realizovat plnost celku v jediném detailu, v jediné části celku, která tím, že se vyjevuje ve svém vlastním světle (ve svých mezích), zjevuje též to, co ji umožňuje se jevit – světlo celku.

Uvažuje-li vědec vědecky, tedy je-li poslušen pravidel vědy, a je-li dokonce zároveň schopný reflektovat tuto mez, jež jej určuje a jež dává jeho myšlení tvar, může parafrázovat Heideggerovu větu a říci si „*Die Wissenschaft denkt mich.*“ Vědec, stejně jako předměty vědy, jsou v jistém smyslu vědou myšleny; věda člověku určuje charakter světa a sám je jí tedy myšlen a obmyšlen: Člověk je vydán jejímu myšlení. Lehkovážná parafráze „*Die Wissenschaft denkt mich*“ si však podržuje také svoji druhou tvář. Je-li dobře pochopena, může na svém samém dně, ve skrytosti udržovat nadějí, protože v pochopení této věty se vykresluje oblast, do které věda nemůže vstoupit, a ukazuje se mez, za kterou nedosahuje faktické myšlení. V uznání skutečnosti, že člověk je (ve své fakticitě) spíše myšlen vnějškem, se otevírá prostor pro nepředmětné pojetí člověka.

Podíváme-li se ještě jednou na Heideggerovu větu „*Věda nemyslí.*“ jako na gesto naznačující nutnost správného rozlišování mezi ‚myšlením tázání‘ a ‚myšlením odpovědi (otázek)‘, nikoli tedy jako na větu konstatující existenci nepřeklenutelného zlomu mezi filosofií a vědou, můžeme chápat tuto větu i jako výzvu, aby věda, jež je stále součástí jednoho původního toku myšlení, nezapomínala na to, že filosofie v ní (nikoli k ní) promlouvá, neboť souvisí s vnitřní povahou původního řeckého pohybu myšlení.

Fakt, že je filosofie poměřována speciálními vědami podle měřítek, které vědy užívají samy na sebe, a že je nahlížena tedy jako ‚svého druhu specializovaná věda‘ zastírá skutečnost, že filosofické myšlení (pojímané nikoli jako nástroj filosofie, ale jako myšlení samo) je podstatou skutečného poznávání – nikoli ovšem ve smyslu definitní pravdy (či její legitimizace), ale ve významu smysluplného poznávání, které bez skutečného vztahu není možné.

Filosofie, ve svém plném znění, není jen ztělesněním tázajícího se myšlení, ale také inklinuje k tomu být vědou, a to zřejmě se vším, co k vědě patří. Pocházejí-li vědy z filosofie, rozvíjejí především geny, kterou jsou filosofií vlastní. Filosofie, která by nenechala v sobě promlouvat vědu, by nemohla existovat v té podobě, v jaké ji známe.

V. Vztah filosofie výchovy k vědám

Když se Jan Patočka táže na to, „v čem spočívá užitek filosofie pro výchovu a pedagogiku,” nalézá, že filosofie díky své schopnosti „pochopit celek skutečnosti”, „ovládnout celkově sebe a svět” a díky schopnosti „uvažovat a zachycovat to, co celku života dominuje, co mu dává smysl” je pro pedagogiku, jež „má vždycky za předpoklad určitou ideu smyslu života,“ nepostradatelnou, neboť je plně kompetentní „o všech takových ideách uvažovat”.¹⁸²

Filosofie je mocná především tím, že dokáže myslet celek takovým způsobem, že jej zviditelní těm, kteří jej sami nevidí, a dokonce dokáže přenášet na jiné jemnost onoho naladění na celek, které proměňuje životy; filosofie dokáže tedy předávat naladění tak jemné, že ti, kteří si ho nejsou vědomi a nemají je ani předem znatelně v tušení, nejsou s to často uznat ani jeho pouhou možnost. Filosofie takto zachází s poznáním něčeho zvláštního, co není sice uchopitelné, ale co přesto nějak je. Proto také filosofie ví, že skutečné poznání není něčím, co by bylo lze vyzískat předem naplánovaným dobýváním, protože ono nutně přesahuje původní záměr hledajícího.

Pokud si věda myslí, že se setkává pouze se svým předmětem, tak může jen ubývat na smyslu. Pokud si věda uvědomuje, že se skrze svůj předmět setkává se světem jako s celkem, může si uvědomovat skutečný prostor smyslu, který ji umožňuje. V rámci svého vlastního zkoumání věda nemůže dostat samotnou možnost celku světa (intenci celku) před oči. Právě proto, že nelze tuto intenci vystihnout na úrovni jednotlivých věd, svoji nezastupitelnou roli tu musí hrát filosofie.

Na úrovni rozhodující otázky po intenci celku dochází k rozepři ve vzájemném rozumění filosofie výchovy a výchovných věd; právě zde nastává předěl mezi speciálními vědami a filosofií, neboť vědy předpokládají, že úkolem ‚specializované‘ filosofie je ‚*odpovídat jejich společně přidělenému jsoucnu*‘, tedy v jistém smyslu vyhovovat požadavkům věd, které se danou oblastí jsoucího také zabývají.

¹⁸² PATOČKA, Jan. Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. III. Kacířské eseje o filosofii dějin tento své azek připravili k vydání Ivan Chvatík a Pavel Kouba. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2002. ISBN 80-7298-054-8. S 372.

Filosofie výchovy v takovém odpovídání není doma a nemůže beze zbytku plnit ‚funkce‘, které jsou na ni uvalovány. Filosofie výchovy nemůže prostým způsobem jednotit znalosti o výchově a vzdělávání a automaticky je zařazovat do širších souvislostí, protože ve své podstatě není žádnou meta-vědou. Stejně tak nemůže odpovídat na otázky vyvstávající z jednotlivých oblastí zkoumání, jež jsou jí vědami kladeny tak, jako by filosofie výchovy mohla ze své perspektivy přímo promlouvat do konkrétních sporných otázek – což samozřejmě většinou nemůže. Filosofie výchovy nemůže ani plnit funkci arbitra mezi jednotlivými názorovými proudy myšlení věd nebo mezi jednotlivými vědami.¹⁸³

Protože vědy na své otázky nedostávají odpovědi v mezích svých očekávání, pochybují často o smyslu filosofie nebo o ‚odbornosti‘ filosofů. Pokud nějaké odpovědi od filosofů získají, upraví si je k obrazu svému, což znamená, že je efektivně začlení do struktury svých poznatků a s jejich pomocí upevní konzistenci svého poznání. Filosofie výchovy nemůže ani výchovným vědám automaticky poskytovat určitá legitimizační zastřešení nebo jim přímo zprostředkovávat komunikaci s jinými vědami.

Zásadní úkol filosofie výchovy vůči vědám je totiž jiný, a to vnášet do výchovou zabývajících se věd podněcující jinakost, novou otevřenost, ve které ony samy budou s to nalézat nové možnosti svého pohybu odkrývání. Obecným úkolem filosofie výchovy pak je např. otevírat a umožňovat komunikativní vztah mezi různými myšlenkovými proudy – ale nikoli tak, že by filosofie působila jako překladatelka, ale tak, že by jim pomáhala objevovat (vzájemné) průlomy nových možností.

Úkolem filosofie není ‚podávat‘ vědám řešení, ale umožnit jim smysluplně komunikovat s jejich netušenými možnostmi. K tomu má filosofie k dispozici právě ‚jako nástroj‘ tážení po celku – a může to být jak celek veškerenstva, tak celek určité vzájemnosti, či společné intence tušené za horizonty. Filosofie může tedy vnášet do věd tušení celku, pomáhat jim, aby se učily ‚počítat‘ se skrytým a s intencí k celku jako s vlastní součástí. Ačkoli věda – na rozdíl od filosofie – nemůže tuto intenci myslet, musí v sobě schraňovat ‚tušení‘, které intenci celku v sobě nese.

¹⁸³ Příkladem mohou být konkrétní otázky, kdy se od ‚filosofů výchovy‘ očekává, že se jednoznačně vysloví k určitým soupeřícím trendům nebo tendencím v oblasti výchovy – anebo že pomohou nalézt speciálním vědám odpověď na konkrétní otázky, kterými si vědy nejsou jisti.

Podstatné je, že tušení celku není možné bez jasného rozlišení, bez *chórismu*¹⁸⁴, ve kterém se rýsuje zásadní mez mezi sférou toho, oč se vědy zajímají, a sférou samotné otevřenosti, jež je sice vědami a filosofií společně neobyvatelná, ale ve které z prázdna promlouvá příslib nečekaného a neočekávatelného smyslu, který se ohlašuje v dynamice odhalování světa.

Bez porozumění *předchůdné intenci celku* chápané jako podmínky otevírající prostor smyslu, ve kterém je teprve možné poznávání, dochází k významnému hodnotovému převrácení, jež hluboce zasahuje do oblastí věd, výchovy a vzdělávání. V tomto převrácení získávají přednost významy před smyslem a jednotlivé znalosti před skutečným poznáním: možnost smyslu se pak vytrácí – mimo jiné také proto, že nemá povahu zjistitelného faktu. Zůstává jen nekontrolovatelné znalostní bujení zbavené dimenze smyslu a přirozeného etického rozměru. V takovém případě již neplatí, co říkal o platónské péči o duši Patočka, a totiž, že poznáváme, protože pečujeme o duši – a nikoli obráceně.¹⁸⁵

K hlubokému poznání nemůžeme totiž dojít pouhým seznamováním se s realitou, ale musíme absolvovat skok, obrat, ve kterém se nám nově otevře překvapující celek naší situace. Poznání, jež si člověka nově podmaňuje, nemívá charakter konkrétní znalosti či faktické obeznámenosti, ale je bohatstvím, které jaksí překračuje skutečnost.¹⁸⁶

¹⁸⁴ Chórismus zde ochraňuje samotnou možnost náhledu, totiž Patočkovu nejvyšší negativní ideu, jež je právě tím prolomením celku do myšlení člověka, které společně zakládá filosofii a vědu. Vždyť také Patočka říká, že, „vezmeme-li tedy metafyzicky ideu jako zkratku chórismu a ten jako symbol svobody, pak možno říci, že filosofie pojetím ideje stojí a padá a že nikdo nepochopí filosofii, komu není přístupná idea.“ (PATOČKA, Jan. Negativní platonismus. Vydání 3., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2007. ISBN 978-80-7298-273-8. s. 55.)

¹⁸⁵ V kontextu interpretace platónské péče o duši říká Patočka, že (...) „nepečujeme o duši, abychom pronikli k posledním důvodům a nahlédli první příčiny, jak je tomu u Demokrita, nýbrž poznáváme, protože pečujeme o duši.“ PATOČKA, Jan. Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. II, Stati z let 1970-1977, nevydané texty a přednášky ze sedmdesátých let. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 1999, s77. ISBN 80-86005-91-7.

¹⁸⁶ Radim Palouš namísto klasického explikativního rozkladu slova filosofie jako lásky k moudrosti mluví o filosofii též jako o moudrosti pramenící z lásky; tento významový obrat s prohloubením původního smyslu velmi jasně „ilustruje“ přednost celkového porozumění před pouhou seznámeností. Viz PALOUSH, Radim. *Čas výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991.

Ke skutečnému poznání, které zakládá i možnost výchovy v silném smyslu, nemůžeme dojít jen získáváním a pořádáním nových informací, ale musíme se samy vystavit platónském záblesku jiného světa, který nám ukáže celek naší vlastní situace ve zcela nečekaném nasvícení. Až v obratu, ve kterém vítězí *odvaha a náhled*¹⁸⁷ (nad nevšímavou opatrností a formalitami), se může člověk chopit svého osudu, tedy stávat se člověkem a začínat se otevírat (tomu naléhavě) dynamickému v neznámém, jež jedním tahem člověka přemáhá stejně, jako jej nechává zvítězit.

Právě proto, že si je filosofie výchovy bytostně vědoma oné přednosti smyslu před významy může být výchovným vědám silným zdrojem inspirace, ale pouze tehdy, když budou vědy ochotny přijímat její výraznou jinakost. Jen v této výrazné jinakosti se zachovává naděje na *udržení myšlení* ve výchově.

VI. Závěrem

Cestu této podkapitoly jsme započali pozastavením nad rozpaky kolem filosofie výchovy, které se však ukázaly do určité míry pochopitelné, a to vzhledem k jisté rezistenci filosofie výchovy vůči jejímu definování. Později se jako klíčové ukázalo nahlédnutí, že filosofie výchovy může na základě své tradice rozumět sama sobě a rozvíjet se nikoli jako partikulární filosofický obor, ale jako svérázný postoj k samotné „věci“, před kterou stojí celá filosofie jako taková.

V tázání po charakteru novodobých věd se nám ukázaly prvky, které sice jednoznačně znásobují faktickou úspěšnost lidského snažení v různých oblastech života, ale jež zároveň ubírají člověku z možností jeho sebeporozumění. Přes veškeré rozpory mezi filosofií a vědami se nám ukázala naděje právě v porozumění jejich společnému vzniku, který mohl nastat vlomením ideje celku světa do lidského myšlení. Vědomí celku, jež stálo u jejich společného zrodu, se pak dále prozrazuje ve filosofii jako intence celku v myšlení a ve vědách jako obecný nárok na univerzalitu.

Dále jsme se zabývali otevřeností tázání jako tím, co umožňuje autentický vztah k celku. Vztah pojímaný konkrétně jako „*vztah k celku vztahu*“ se nám ukázal jako možný model pomáhající nám porozumět možnostem komunikace mezi filosofií a vědami. Ukázalo se,

¹⁸⁷ ‚Odvaha a náhled‘ zde ve významu, který jim přikládal Jan Patočka.

že filosofie i věda musejí přijmout podmínku otevřeného tázání, ve kterém riskují svá vlastní pojetí. Filosofie výchovy se tedy může otevírat vědám, pokud nebude zapomínat na svoji tradici a neztratí ze zřetele *tázání*. Pokud filosofie výchovy chce být ve skutečném vztahu k vědám, musí je začlenit do svého celku, tedy navracet se s nimi k tázání, ve kterém riskuje sama sebe.

Závěrem dospíváme k názoru, že základním posláním filosofie výchovy vzhledem k výchovným vědám je připomínat jim *jejich společnou intenci pronikající a prostupující ty oblasti lidské činnosti spojené s výchovou*. Jednotlivým výchovným vědám se tato intence snadno skrývá v pohybu jejich sebe-určování a převléká se do šatů konkrétních definic, které však postrádají otevřenost původní intence naladěné na výchovu. Pokud výchovné vědy podlehnou převlekům vlastního definování, pak mohou podlehnout také zdání, že každé z nich jde v podstatě o něco jiného.

3.1.4 Výměr filosofie výchovy

Nyní nás čeká náročný úkol, a to úkol, jehož cílem je proniknout do svérázu filosofie výchovy. Po vzoru jiných výměrů řekněme se, že filosofie výchovy je *filosofickým oborem, který se zabývá výchovou*. Tato interpretace je samozřejmě snadno srozumitelná, bohužel může být zavádějící. Abychom nahlédli, proč toto určení nedostačuje, musíme se pokusit proniknout do samotného *živlu filosofování* a do *živlu myšlení filosofie výchovy*. V žádném případě nám tedy nejde o definice, ale o porozumění filosofii, konsekventně filosofii výchovy. Bez tohoto porozumění nemůžeme doopravdy filosofovat.

Běžně se hovoří o různém členění filosofie či o odlišných cestách filosofování. Je dobré si však uvědomit, že zde neplatí analogie s vědou. Filosofii není možné jednoduše a bezesbytku členit na obory, jak tomu činíme ve vědě. Ve filosofii nevládne ‚záležitost‘, které čelíme, ale *tázavé myšlení*.

Filosofie se nemůže spoléhat na danost ‚věci‘, jíž se zaobírá. Nemůže se spoléhat ani na metody, jež ‚věc‘ sama vyžaduje, aby byla poznatelná, nebo na ty metody, které vyvstávají z pohybu myšlení nad určitou ‚věcí‘. Proto chceme-li být věrni podstatě filosofování, nemůžeme jednoznačně konstatovat ‚předmět‘ filosofie a nemůžeme

nadobro vymezit pole jejího zájmu tím, že toto pole jako oblast určitého jsoucího vydělíme z celku světa tak, jak to vidáme u věd. Výše uvedené však samozřejmě neznamená, že filosofie spočívá ‚na vodě‘ a že se zabývá ‚tak nějak‘ ‚vším‘ a zároveň ‚ničím‘ – jak je možné někdy zaslechnout v ozvěně ‚veřejného mínění‘.

O filosofii platí, že je doma v živlu myšlení, což znamená, že nemyslí jsoucí jen jako daný fakt v kontextu jiných faktů, ale *myslí myšlení jsoucího*. Tímto pohybem si myšlení získává odstup od sféry prostě jsoucího (ontického) a přivrací se ke zkoumání toho, z čeho jsoucí jako takové povstává (sféra ontologická).¹⁸⁸ Přičemž zkoumání ontologického se neděje s předem jasným zdůvodněním, kterým by se filosofie mohla ohánět v případě, že by se měla obhajovat. Patočkovsky řečeno, nefilosofujeme proto, abychom prozkoumali nejzazší základy světa a abychom si prostřednictvím poznání přizpůsobili svět naší vůli. Filosofujeme proto, abychom dostáli naši odpovědnosti (ke světu, k pravdě), díky níž se stáváme tím, kým se máme stát. Můžeme tedy říci, že nehledáme pravdu proto, abychom se o ni mohli opřít, ale protože pravda nás povolává k tomu, abychom jí naslouchali. Až nasloucháním pravdě se totiž stáváme lidmi.

Z výše uvedeného vyplývá, že filosofie není bujarou sofistickou či bezuzdným teoretizováním (hrou se slovy), ale je nalézáním odpovědnosti k neznámému, ale již pociťovanému smyslu. Filosoficky myslet neznamená teoretizovat: vytvářet imaginární teorie, budovat ideály, tvořit představy vzdálené životu či tvořit si na vše názor. Jejím oborem není představování (jak bývá myšlení většinou rozuměno), ale odpovídání tomu, co je podstatné.

Jakmile se myšlení naladí na tušení podstatného, přestává si před-stavovat a začíná myslet, tj. nechává ono podstatné pronikat do celku lidské bytosti. Protože filosofické myšlení není pouhým představováním a protože neusiluje o to, aby díky poznání vládlo nad skutečností, není ve své podstatě ani vytvářením ‚projektů‘, jež by měli být realizovány na způsob aplikace (implementace).

Odvážíme-li si tedy rozumět filosofii výchovy z porozumění samotné filosofii, zjišťujeme, že filosofie výchovy nemůže být bezesbytku považována za (1)

¹⁸⁸ Obrat od senzuačního k myšlení (myšleného) nazývá Sókrates ‚druhou plavbou‘. Zatímco plavba první je plavou za přispění větru, druhá plavba je náročnější, neboť se o ni sami musíme přičinit vesly myšlení. Viz dialog Faidón 96a - 102a.

specializovaný filosofický obor zabývající se filosoficky určitou výsečí jsoucího (výchovou), stejně jako nemůže být považována bezesbytku za filosofii (2) *aplikovanou* či *aplikující*.

Ad 1) Pokud porozumíme filosofii výchovy jako specializovanému filosofickému oboru, učiníme z ní *meta-vědu o výchově* (vztáhneme ji k výchově pouze v jejích ontických projevech) a výrazně omezíme její možnosti: již nebude moci přímo vypovídat o člověku a o celku světa, ale bude pouze nástrojem kritického myšlení odborníků na výchovu a vzdělávání (pedagogů, tvůrců vzdělávací politiky, sociologů výchovy atd.), ztratí tak svoji filosofickou původnost.

Ad 2) Jisté nedorozumění může též vyvolat, když je filosofie výchovy ‚vyměřena‘ jako *aplikovaná* filosofická disciplína. Tímto označením, jež je příhodnější pro vystižení charakteru určitých specializovaných věd než oborů filosofického myšlení, může být řečeno buď to, (a) že filosofie výchovy je mostem mezi teorií a praxí, tedy že uvádí poznatky základního (filosofického) výzkumu blíže určité (tedy pedagogické) praxi. (b) Nebo jím může být vyjádřena skutečnost, že filosofie výchovy provádí svoje původní zkoumání vedoucí k získávání takových znalostí, jež mají být uplatněny při dosahování specifických a praktických cílů.

Uvedená vymezení vyplývající ze zařazení filosofie výchovy do kategorie disciplín aplikovaných jistě nepostrádají svá odůvodnění. Vždyť filosofie výchovy bezpochyby nalézá inspirující podněty u myslitelů, v jejichž myšlení výchova nehrála ohniskovou roli. Zároveň nelze popřít, že výchovně orientovaní filosofové promýšlejí témata, aby usnadňovali dosahování předem určených konkrétních cílů.

Ovšem v celkovém pohledu je toto určení nevyhovující. A to nejen proto, že v jistém smyslu filosofii výchovy významově oklešťuje, ale především protože vyvolává nevhodné představy: např. takové, že úkolem filosofie výchovy je uvádět filosofické nauky (vzcházející z dějin filosofie) do výchovné praxe, potažmo realizovat abstraktní projekty ‚zbudované filosofy‘ stejným způsobem jako se naplňuje architektonický plán při stavbě domu. Taktéž ztotožnit snahu filosofie výchovy s úsilím o naplňování konkrétních a předem určených cílů je nesmyslné.

Jak nyní vysvítá, nelze od filosofie výchovy žádat konkrétní výchovné návody, průlomové návrhy do vzdělávací politiky či vyvrácení nebo potvrzení určitých výchovných pozic.

Protože filosofovat znamená být na cestě, vracet se k původní otevřenosti, vracet se k začátkům, či před ně, nejedná se o oblast naukovou, o oblast, kde se lze naučit takovým poznatkům, které bude možné přímo realizovat či jiným způsobem upotřebit.

Uzavíráme nyní stručným shrnutím: Filosofii výchovy zde nebudeme pojímat jako specializovaný filosofický obor zabývající se výchovou. Budeme ji rozumět jako *„svérázné filosofické perspektivě“ zabývající se (filosoficky) „výchovu“ nejen jako „klíčovým fenoménem pro porozumění lidské existenci“, ale především též jako „otevřenou a ohniskovou dimenzi, v níž je člověku (stále ještě možno) usilovat o smysl bytí“.*

3.2 Vybrané dějinné motivy filosofie a filosofie výchovy

V této části přivrátíme pozornost k vybraným nosným pilířům řecké filosofie a jako takovým k jednomu ze základů evropské vzdělanosti. Důvody toho přivrácení jsou zřejmé: jedná se o obrácení ke specificky „dějinnému“ jakožto k stále ještě žhavé výhni rozhodování o podobách a možnostech a zakoušení smyslu. „Otevřenost“ a „žhavosti“ řecké „dějinnosti“ je ještě umocněna svým charakterem: *„poskytováním příležitosti otevřené dimenze k rozpoznávání původnosti“¹⁸⁹ a „spekulativní povahou“¹⁹⁰ pohybu specifického způsobu bytí¹⁹¹ v dimenzi hloubky.*

K řeckým kořenům myšlení a k jejich půdě se zahlížíme především proto, abychom se opětovně učili myslet „počátky“, jež v myšlení – doufejme – stále ještě promlouvají, a abychom tyto „počátky“ uchovali tím, že se pokusíme dotazováním na „počátkující“

¹⁸⁹ Význam „původnosti“ spočívá v *„naladění, nasměrování a odemčení lidské citlivosti pro smysl do hloubky smysluplné otevřenosti, v jejichž vzdálených sférách se skrývá základ společný nejen určitým lidem, lidstvu či živoků, ale celku všeho jsoucího.“* Tento (jakoby společný) vztah ke (společné) původnosti (schraňované v Logu) je bytostně *„dějinný“*, čímž nemyslíme ani jeho historický význam, či je jeho dějovost, ale především to, že tento vztah k původnosti nemohl pouze nějak vyvstat z toku dějin, ale že musel být vykonán svobodně jako čin rozhodující se pro možnost spolurozhodovat o bytnosti jsoucího. Nedílnou součástí tohoto rozhodnutí je tedy nejen se účastnit nastávání smyslu v samovolně se dějícím světě, ale přijmout účast a odpovědnost za samu povahu smyslu, za jeho charakter.

¹⁹⁰ – na chorismatické distance založenou –

¹⁹¹ – porozuměnému jako souvislost bytí a myšlení –

řecké myšlení znovu „počátkovat“.¹⁹² Je totiž možné, že *učením se počátkovat* se lze pokoušet z (našeho) myšlení znovu (u)činit „událost myšlení“. A můžeme se obávat, že v současné době jsou si pouze nemnozí vědomi toho, že *myšlení* může být *událostí*. Co však můžeme myslet „událostí“ a „událostí myšlení“, to se musí v myšlení teprve ukázat.

Nejprve se zaměříme na tři významová klíčová významové pole řecké filosofie: *lógos*, *idea*, *alétheia*. Dále se budeme věnovat interpretacím významových ohnisek, jež mohou být inspirativní pro porozumění filosofickým předpokladům výchovy: *scholé a ascholia*, *areté*, *sofia a polymatheia*, *sebas a eusebia*. Naším úkolem v této části práce je přiblížit se vybraným rozhodujícím motivům řeckého myšlení a jejich promýšlením znovu zakoušet jejich *dějinnou povahu*, tedy jejich rozhodující počátkující jedinečnost spoluúčastníků „události myšlení“, jež [stále ještě] trvá.

3.2.1 Vybraná pojmová ohniska řecké filosofie

V této části se zaměříme na vybraná tři ohniska myšlení, jež představují vzájemně propojené cesty vedoucí k sestupu ke kořenům řeckého filosofického myšlení. Vybíráme stěžejní výrazy *Lógos*, *idea*, *alétheia* pro jejich význam, vzájemnou spojitost a interpretační potenciál.

I. Logos

Výraz *Logos*¹⁹³ (λόγος) přivádí *v hloubce, mohutnosti a váze svých významových souvislostí* „zamýšlející myšlení“ zpět k samému *srdci* řecké filosofie a přivádí je též do dějiště výhně myšlení, kde stále ještě jde o osud bytí jsoucího. Promýšlením *Logu* se dostáváme nejen na půdu řeckého myšlení, ale přímo do samotného jeho jádra, k němuž

¹⁹² Vždyť v samotné povaze původního řeckého myšlení je rozumět si jako dějinné události, rozumět si ze svých počátků. K nimž je třeba se neustále vracet, aby zůstávala nezapomenuta šíře původní zrozené hloubky a povaha hloubky pochopená jako vstřícná distance.

¹⁹³ V tomto textu ponecháváme velké písmeno na počátku, abychom naznačili, že je zde míněn Logos jako samotný princip myšlení.

je nutno hledat cestu, neboť skrze vyhledávání a následování této cesty můžeme zakoušet původnost řeckého myšlení. Filosofie, jako svébytný a svérázný pohyb lidského ducha se rodí právě přívratem k *Logu* (respektive k *logoi* - plurál).¹⁹⁴

Logos, ať už v interpretacích nabývá jakýchkoli podob, zůstává také nadále pramenem identity Evropy, či alespoň stále ještě umožňuje myslet Evropu z *ideje* či jako *ideu*. Řecká filosofie se výrazně spolupodílela na formování našeho současného myšlení. Antický Logos stále určuje, jak myslíme a jak žijeme, je pro evropské myšlení osudovým pojmem – vždyť jej můžeme nakonec přeložit také jako osud.¹⁹⁵ Logos zůstává určujícím hybným momentem naší současnosti, neboť vehementně poukazuje k povaze způsobu, jakým jsme uchopili svět a jak jsme se nechali světem uchopit. Ačkoli *povaha* „setkání se světem“ („zmocnění se světa“) prostřednictvím naší spoluúčasti na udávání se smyslu na způsob logu je nepochybně dvojnásobná, je zřejmé, že porozumění této *povaze* není zdaleka ještě vyčerpáno, o čemž dle mého svědčí, jak aktuálně prožíváme tázání po bytnosti a smyslu techniky.¹⁹⁶

Nyní se nespokojíme pouze různými podobami jeho překladu, kterých je nespočet (rozum, myšlení, úsudek, řeč, slovo, řád, osud), ani nám nemůže postačit vyzdvižení rozdílu mezi „logem“, „mýtem“ a „eposem“ a určení logu jako rozumné (zdůvodňující) řeči. Co znamená *logos*, se nejlépe dovíme, když se budeme učit „myslet řecky“ – myslet s řeckými filozofy.

Řecké podstatné jméno *Logos* povstává z řeckého slovesa *legein*, které v heideggerovské tónině může znamenat *shromážďovat a jako shromážděné předkládat*¹⁹⁷, případně jako

¹⁹⁴ Viz Otázka ideje dobra. In GADAMER, Hans-Georg. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. 1. vyd. Praha : ISE, 1994. ISBN 80-85241-46-3.

¹⁹⁵ KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Délský potápěč k Hérakleitově řeči: pro ty, kdo se potápějí až do krajnosti*. Praha: Herrmann & synové, 2006. ISBN 80-87054-00-8. (např.) S 10.

¹⁹⁶ Zdá se totiž, že *promyšlení povahy techniky* je zcela neoddělitelné od *promyšlení povahy Logu*, neboť není nemyslitelné, že tyto dva momenty rozumění světu (uchopení světa) jsou součástí jednoty topologické, dynamické vzájemnosti jednotného, jedinečného a určitého typu ekstáze lidského bytí na světě.

¹⁹⁷ Přesněji: *Legein* znamená „nechat (něco) vyvstávat po spolu“ jako to, co se nás týká ve své naléhavosti. Viz HEIDEGGER, Martin. *Vorträge und Aufsätze*. 11. Aufl. Stuttgart : Klett-Cotta, 2009. ISBN 978-3-608-91090-2. S 216. S 216.

usebírat do jednoduché jednoty¹⁹⁸. Logem tedy vládne pohyb usebírání podstatného a jeho ‚proměňování‘ do prosté jednoty (vhledu).

Vnitřní pohyb uvnitř Logu a jeho význam, zvláště pro výchovu a život v lidském společenství, zřetelně a navýsost lidsky artikuluje prof. Palouš: „Logos, dia-logos (...) neznamená, že dva mluví, nýbrž že jsou spolu podrobeni LOGU, tomu, oč jde, ne svévoli, ale niterně upřímnému vydávání počtu předmětu hovoru; teprve taková situace umožňuje, aby ‚skrze‘ (= DIA) společné svědčení pronikalo to podstatné. (...) V tomto smyslu vlastně každá poctivá výuka zahrnuje vyučujícího, žáka a to, oč jde – učivo, logos. Jestliže učitel prezentuje především svou suverenitu, svou znalost, je to špatně. Dominuje-li naopak subjektivita žáka, je to nesprávné. Když matematik, uchvácen logem své znalosti, popíše tabuli bezchybnými matematickými sekvencemi, aniž by se pohyboval v dialogickém rámci, chyba! Žádný z těchto tří pólů nesmí převládnout: dialog je tam, kde je společenství lidí, (sic) obrácených k LOGU.“¹⁹⁹

Zdá se, že ‚usebírání‘ se ovšem neděje náhodně – není výrazem lidské libovůle. A dokonce o něm zřejmě můžeme říci také to, že se ono ‚usebírání‘ (‚udávání‘/‚uvlastňování‘) odehrává jako určitá lidská ‚přináležitost vzájemnému účastenství na dění smyslu‘, což tedy znamená, že se zde rozhodně nejedná jen o výkon lidského individuálního myšlení, ale že tu spíše jde o způsob odpovědné spoluúčasti na dynamice odehrávání se smyslu, tedy o způsob účasti vycházející z nahlédnuté a zakoušené jednoty myšlení a bytí.

Usebírání *legein* následuje povolávání nerozlišené vnitřní jednoty *Logu*. Člověk se usebírá (uvlastňuje) nikoli tím, že by pouze sbíral to, co nachází a spojoval to v jedno, ale tím, že naslouchá řeči *Logu*, že nechává logos, aby do něj promlouval. To, čemu je třeba naslouchat, je řeč logu, říká Herakleitos.²⁰⁰ Protože řeč jednoznačně souvisí s Logem, tak nasloucháme-li Logu, a z tohoto naslouchání pak dokonce promlouváme,

¹⁹⁸ Viz Anna Hogenová. Viz např. knihy *K fenoménu pohybu a myšlení* a *K filosofii výkonu*. (Viz seznam použité literatury).

¹⁹⁹ PALOUŠ, Radim. BERÁNEK, Josef. *Dobrodružství pobytu vezdejšího: Radim Palouš v rozhovoru s Josefem Beránkem*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. ISBN 80-7195-052-1. S 74-75.

²⁰⁰ „Jestliže vyslechli ne mě, nýbrž řeč, je moudré, aby souhlasili, že všechno jest jedno.“ Herakleitos, zlomek B50 in KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Dělský potápěč k Herakleitově řeči: pro ty, kdo se potápějí až do krajnosti*. Praha: Herrmann & synové, 2006. ISBN 80-87054-00-8.

tak v řeči nepromlouváme my sami, ale promlouvá námi sama řeč – řeč z jednoty Logu, řeč celku.²⁰¹

Z toho, co bylo naznačeno výše, lze také vytušit možnost porozumět Logu *topologicky*, což může být ve vzácném souladu nejen např. s Herakleitem, ale též s mysliteli neevropských tradic. V takovém případě by topologické porozumění Logu odkrývalo původní půdu zkušenosti, z níž mohl Logos povstat jako *určující*, *událost myšlení* a zároveň jako jedna z jejích podob.

Jakou specifickou podobu by Logos, myšlený jako určitá událost myšlení, mohl mít? Co by pro něj mohlo být příznačné? (Jakým způsobem mohl být Logos rozhodnut a o čem při jeho zrodu rozhodnuto nebylo?) Zdá se, že Logos oplývá jistou dvojznačností: v jistém smyslu mu můžeme rozumět jako schráně ‚ochraňující‘ a ‚ve vazbě k sobě podržující‘ *předběžnou intenci celku*, s níž se z chorismatické distance rodí náš vlastní svět, svět jako jedinečný celek, svět jako fenomén a svět jako vzájemný souvztah všech jeho fenoménů.

V prvním smyslu je Logos jakožto schrána předběžné intence celku zachovávajícím poutem ke zkušenosti této pronikající intence, intence, z níž se ve vlastním smyslu rodí dějiny, a protože dějiny jsou v podstatě záležitostí myšlení, jsou vlastně událostí sebezaložení vlastního myšlení, tedy extatickým vyvstáním myšlení a zaujetí své pevné – vyaretované – pozice právě v tomto vytrvávajícím vyvstání jakožto v sebou založeném základu: dějinný počátek sebenalezení a sebe zakotvení myšlení jako založení sebe sama do svých vlastních základů je sebe projasňujícím vlastním vynořením dimenze otevřenosti jako pole možného rozumění.

Ve druhém uvedeném smyslu může být Logos pochopen jako *uvědomí vnitřní jednoty a provázanosti jsoucího*, které však zvláštním způsobem původní ‚dějinný nápráh chorismatické distance‘ *postrádá*²⁰² a jednak jej v intuitivní podobě částečně *zachovává*, ale neudrhuje jej plně v pozornosti vůči celku bytí a nebytí, ale jen vůči jsoucímu, k celku světa jakožto celku jsoucího – přítomného. Zdá se, že předběžná intence celku v současném pojetí Logu ožívá jakožto tušení celku na způsob přítomného rozdělování

²⁰¹ Srov. s přednáškou Řeč. In HEIDEGGER, Martin. *Básnický bydlí člověk*. 1. vyd. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993. ISBN 80-85241-40-4.

²⁰² Jedná se o Heudeggerovu zapomenutost na bytí a zapomnění na ontologickou diferenci?

ve prospěch budoucího se ukázání základních souvislostí (ἀνάλλυσις): intence se skryla, zůstala představa celkovosti.

Logos můžeme tedy chápat jako výraz pro určitou událost myšlení (zakládající horizont myšlení, krajinu) a jako výraz pro povahu této události. Interpretovat povahu této události můžeme mnohým způsobem, ovšem z hlediska vhlédnutí do povahy Logu jakožto záležitosti *topologické*, zde ve smyslu vzájemného jednotícího dynamického vztahování jakožto vzájemného promlouvání do sebe a vypovídání o sobě,²⁰³ je možné klást si otázku po původnější půdě ‚myšlení‘, z jejichž možností byl Logos jakožto událost myšlení vyzvednut.

Plná a vědomá zkušenost Logu jakožto zkušenost vnitřní jednoty souvislostí spatřená ještě z distance vůči Logu, jako též ono dějinné vyzvednutí Logu musejí přicházet z půdy původnější než Logos. Ačkoli pro tuto půdu nemáme ještě jméno, tušíme, že bude hluboce souviset se záležitostmi chórismu a s událostí původnější události Logu – předběžně můžeme tuto předcházející vrstvu označovat výrazy ‚*froneein*‘/ ‚*sofronein*‘, což jsou (volně překládáno) výrazy pro *vědomí* a *myšlení*²⁰⁴, v nichž etymologicky zaznívá základ, jenž promlouvá též v řeckém pojmenování bránice²⁰⁵ – tedy jakéhosi mezního pole dynamiky pohybu existence.

II. Idea

Idea ‚je‘ skutečný *filosofický problém*, opravdová *výzva* pro toho, kde chce *myslet*, nikoli si jen představovat.²⁰⁶ Porozumění ideji je zřejmě klíčové pro porozumění *zásadní příležitosti* řecké filosofie, té příležitosti, jež je nám (dosud) snad ‚*zcela stejně*‘ možná,

²⁰³ Také u Aristotela zaznívá, nejenže „o jsoucím se mluví mnoha způsoby, ne pouze jedním“ (Metafyzika - XI, 3, 1060b 32), ale též že „jsoucno (to on) se vypovídá mnoha způsoby“ (Metafyzika - VII, 1, 1028a 10). ARISTOTELÉS, KŘÍŽ, Antonín, ed. a REZEK, Petr, ed. *Metafyzika*. Překlad Antonín Kříž. 3. vyd., V nakl. Petr Rezek 2. Praha: Rezek, 2008. 482 s. ISBN 978-80-86027-27-2.

²⁰⁴ – ‚uvažování‘, ‚rozvaha‘, ‚být uměřený‘, někdy též v překladové variantě ‚Besinnung‘ –

²⁰⁵ Viz KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Délský potápěč k Hérakleiově řeči: pro ty, kdo se potápějí až do krajnosti*. Praha: Herrmann & synové, 2006. ISBN 80-87054-00-8. S 132.

²⁰⁶ Nečekejme, že si řekneme, co idea ‚je‘, kromě toho, že ‚je‘ problémem. Tázáním po ideji nesměřujeme k odpovědím, ale k otázkám.

jako byla kdysi myslícím Řekům. Zmíněnou příležitostí je *dimenze zkušenosti myšlení z myšlení vlastní podstatné zkušenosti*. Řecké filosofující myšlení je myšlením *sui generis*, přičemž – a to se zdá být zásadní – toto myšlení, a potažmo též myšlení ideje, nemůže být *redukováno* pouze *na myšlení ,nějakého něčeho‘*, takového *něčeho*, jež by mělo být myšleno co *nejadekvátněji*, ve správném, odpovídajícím tvaru.

Bytostný myslitelsky proud řeckého myšlení není ve vlastním smyslu *nabýváním názorů*, ale je především *svéráznou a jedinečnou zkušeností*. Je zřejmé, že v této vrstvě myšlení rozhodně nejde o konkrétní správnost, a proto zapřísáhle diskutovat o tom, jaká interpretace nějakého myslitelského motivu je jediná správná, je nejen pošetilé a zpupné, ale především *„neřecké“*, *„nefilosofické“*; vždyť při citlivém a zdrženlivém čtení Platónových dialogů musí být zřejmé, že Sókratovi ve své podstatě nikdy nejde o nějaké předmětné a předmětně správné vymezení pravdy na způsob faktického určení (ideálního), ale že mu vždy jde o prozkoumání pravosti samé zkušenost a o obrácení k myšlení jakožto myšlení myšlení.

Proto zde zřejmě také platí, že ten, kdo chce získat přístup k myslitelské příležitosti řeckého myšlení, neměl by primárně usilovat o jednoznačné *„dešifrování“* určitého původního charakteru ideje (např. skrze otázku *„Co je idea?“*), ale měl by spíše usilovat o zakoušení zkušenosti řeckého myšlení, tedy o zkušenost vstupování do vlastního živlu myšlení prostřednictvím cest naznačených antickými Řeky.

Mnozí filosofové chápou ideu zcela odlišným způsobem, a proto také zcela odlišně interpretují nejen základy filosofie, ale také vlastní povahu naší současnosti.²⁰⁷ Také následující interpretace je jednou z mnoha a rozhodně nemá být chápána jako nějaké správné vystihování záležitostí ideje, ale jen jako snaha o rozhovoření se myšlení.

Řecké slovo *idea* není slovem ledajakým, neboť spočívá s dalšími významovými ohnisky v jádře souvislostí, jež určují způsob, z něhož rozumíme tomu, co jest. Samotná *„váha“* *„ideje“*²⁰⁸ tak významně spoluurčuje umístění těžiště, jež udržuje pohromadě²⁰⁹ nejen

²⁰⁷ Na tomto místě se nemůže ideou zabývat pečlivěji, pokusíme se usilovat jen o to nejpodstatnější.

²⁰⁸ - významového ohniska jménem *„idea“* -

²⁰⁹ - *„táhem“* ve smyslu *„legein“* -

naše porozumění²¹⁰ světu, ale též soudržnost naší vnitřní životní konstelace, tedy soudržnost toho, kým jsme²¹¹.

Slovo *idea* souvisí se slovem *eidos* (vid, podoba, vzhled). Věci – ‚jsoucná‘ – k nám přicházejí tak, že se nám podávají (prozrazují) v nějaké ‚podobě‘. V podobě, v níž se nám podávají, je zachován²¹² jejich vlastní původní tvar (morfé). Tvar (morfé) věci je zase promlouvajícím výrazem toho, co jsoucí drží pohromadě, toho, bez čeho by jsoucí nemohlo být tím, čím jest – tedy bytnosti (to ti en einai). Zkušenostní jsoucí chápeme jako tvar (morfé).

Ve vyšší poznávací vrstvě navazující na morfé se vyjevuje *eidos*, který jakožto amalgám lidského patření vstříc věci podržuje *morfé* věci, přičemž *eidos* může být hodný svého jména jen tehdy, kdy on sám je zřen v roz-vrhu pojivého (ve smyslu *fügen*) od-dělení nejen jako pouhé ‚viděné‘, ale též jako opora *nahlížení samotného vidění viděného*.

Zatímco morfé, tedy tvar uchopený jakožto tvar, přináleží pevně a nedílně věci, na níž závisí, *eidos* vyvstává až povolán tahem svobodě zrozené otázky umožněné zabydlením se myšlení ve spáře neobydlené jsoucím. Vlastní půdou možnosti vystání *eidosu* je však tichá zkušenost *chórismu* jakožto krajní meze uvolňující otevřenost volného prostoru právě pro *eidos*. Ona tichá zkušenost *chórismu* se však může stát zkušeností vyslovenou. *A právě živá a vědomá zkušenost chórismu* – například v podobě zkušenosti zakoušení nejkrajnější meze tedy v podobě zakoušení nemanipulovatelné krajnosti, kterou lze ustát jen její bezvýhradnou, ale neidealizovanou akceptací,²¹³ či v jiné podobě jako zakoušení neomezené dimenze svobody – *je tím, díky čemuž povstává ‚idea‘*. *Zkušenost chórismu* jakožto bezprostřední *zkušenost jednoduchosti nevýslovné jednoty* předcházející všechny celky se pak myšlení zabydluje ‚idea‘. Zatímco *eidos* sobě uchovává ideální morfé, *idea* schraňuje nevýslovné: myslitelsky do světa zkušenosti ukotvuje nevýslovné povolávající myšlení k jeho povznesení, k vstřícné distanci vůči tomu, co jest, a k ponechavosti možností odlišných a i zcela se vylučujících variant – vždyť podstat jejich přirozenosti je stejná.

²¹⁰ - rovnováhu porozumění a neporozumění -

²¹¹ - např. soudržnost toho, (a) kým fakticky jsme, (b) kým jsme jinak než fakticky a (b) kým nejsme -

²¹² - nebo se v ní ukrývá -

²¹³ Thomas Dylan.

Eidos je tedy možné také nazít; ‚výtěžkem‘ takového nazření může být ‚idea‘, neměla by však chápána jako nějaká jeho obraz. Jestliže tedy *eidos* zachycuje povahu věci (morfé) a sám je nahlížený jako nahlížené, pak *idea* zachycuje, či přesněji umožňuje/poskytuje povahu ‚eidosu‘: *idea* zachovává *eidos*, *eidos* zachovává *morfé*, v *morfé* promlouvá *bytnost* (tu ovšem neznáme; zřejmě se ráda skrývá).

Zásadní problém pak nastává v porozumění ‚ideji‘ jako takové. Jestliže *eidos* podržuje tvar věci, pak *idea* podržuje tvar *eidosu*: *idea* tak může být chápána jako ‚*eidos eidosu*‘, ‚*tvar tvaru*‘. Ovšem lépe – *idea* je jen ideou ideje. Je jeny povahy.

Od ideje jako ‚*tvaru tvaru*‘ není daleko k ideji jako ‚*pravzoru*‘. Je-li *idea* ‚*tvarem* všech *tvarů*‘ určitých jsoucen, pak se zdá, že tímto ‚*tvarem* všech *tvarů*‘ je ‚*pravzor*‘. Protože *pravzor* je ‚*vzorem* všech *vzorů*‘, nejčistší jejich formou, pak je logické, že je ‚*otcem*‘ (původcem) všech jednotlivých *tvarů*. Zdá se, že *idea* jako *pravzor* se otiskuje do všech jsoucen stejného druhu. Zde dospíváme k obzoru klasické interpretace platónské ‚*nauky o idejích*‘.

Říše idejí (jakožto nejčistších podob, dokonalých *pravzorů*) je oddělena²¹⁴ od všeho zbývajícího a odvozeného jsoucího, s nímž se setkáváme ve světě. Náš svět není světem plnohodnotným, protože je světem stínovým. Nepatříme samotné ideje, ale pouze jejich odrazy – stíny. Odtud též Platónova *jeskyně*.

Základní situace pro porozumění idejím se však podstatně mění, když se proměňuje porozumění vztahu mezi *idejí* a *eidosem*. *Idea* totiž nemusí být chápána jako prostý výtěžek *eidosu*. *Idea* nemusí být chápána jako ‚*tvar tvarů*‘, jako ‚*tvar vystupňovaný*‘, dokonalý ve své ‚*jasnosti a vymezenosti*‘.

Stejně jako ‚*bytnost*‘ věci není totožná s jejím ‚*tvarem*‘, také ‚*idea*‘ chápána nyní jako *bytnost* ‚*eidosu*‘ nemusí být totožná s ‚*eidosem*‘ samotným. Mezi ‚*idejí*‘ a ‚*eidosem*‘ může být celkový ‚*roz-díl*‘: rozdíl celkové povahy, rozdíl, v němž jde o dimenzionálně odlišnou kvalitu. *Idea* pak už nemusí – ba nesmí – mít podobu ‚*tvaru*‘. *Idea* není již *pravzorem*, není obsahem. Je tím, co obsah umožňuje a co obsahu umožňuje, aby obsahem byl.²¹⁵ Zde bychom mohli pokračovat dále v rozvíjení této základní situace

²¹⁴ Je oddělena předělem označovaným řecky jako *chórismos*.

²¹⁵ *Ideu* nemůžeme určit vůči obsahu. Je totiž oddělena od vší možnosti takového určování, odvozování z určitého. Nemůžeme tak říci, zda má obsah, či zda obsah nemá – nemůžeme říci, že je prázdná či otevřená.

jiného porozumění ideji než jako pozitivního pravzoru, to však není záměrem tohoto textu.

Nastínili jsme dvě možnosti porozumění ideji: a) interpretaci běžnou (školskou) a b) interpretaci (řekněme s Patočkou) ‚negativní‘, převrácenou.

Pro nás je nyní myslitelsky důležitá interpretace druhá, protože především ona je otevřenou otázkou, možností, jak jinak chápat klíčové okolnosti určující naše porozumění světu, jak pohnout těžištěm, o kterém byla řeč na počátku tohoto oddílu.

Idea chápaná v proměněném světle není ‚praobrazem‘, ‚vzorem všech tvarů‘. Není tedy schránou nějakého věcného obsahu, o kterém bychom se mohli domnívat, že je ztělesněním ‚věčné‘ pravdy. Idea, ve výše uvedeném filosofickém smyslu, není ani kategorií, abstrakcí. Idea je tak především problémem, živou otázkou, jež nám proniká do myšlení. Proto také můžeme říci, že to nejsme my, kdo pronikáme k ideji (idejím), ale že to jsou spíše ideje, které vstupují do nás a veskrze nás pronikají. S jejich pronikáním do našeho myšlení se proměňuje také naše vnitřní konstelace, tedy to, kým (v jádru) jsme.

Většinou nemůžeme (konkrétně) říci, co je pravda, co je láska, co je krása, co je spravedlnost (apod.). Přestože nedokážeme vydat počet ze zmíněných ‚skutečností‘, tyto ‚skutečnosti‘ nějak chápeme a ony námi dokážou pronikat a proměňovat celek našich životů.

Ať už ideu vnímáme jako ‚otevřenost pohledu‘, jako ‚průzor‘, jako ‚tah otevírajícího se obzoru rozšiřující horizont viděného‘, jako ‚spáru, z níž do nás proniká blesk ‚jednoty celku‘, jako ‚setkání skutečného s neskutečným‘²¹⁶, jako ‚pozadí pro vystávání jsoucího‘, jako ‚původní pramen našeho sebe zakoušení‘ či jako ‚pramen svobody‘, vždy je nám idea ve své podstatě nepředmětným celkem, který nemůžeme zakusit tak, že zpracujeme předmětné, byť jakkoli přesně a pečlivě. Jak vyplývá z druhého porozumění ideji, povaha

Neboť prázdnota či otevřenost a obsažnost jsou tím, co idea umožňuje, nikoli tím, čím je. Idea není vidět, to ale neznamená, že je neviditelná – neviditelné je něco, co se skrývá, co je nám nejvzdálenější (co je za hranicí všech možností našeho vidění). Idea se neskrývá, spíše naopak – je možná tím, co je nám nejbližší, tím, co vůbec umožňuje blízkost.

²¹⁶ - setkání čisté, plné skutečnosti (energeia) s nevyčerpatelnou hloubkou možností (dynamis), setkání, v němž je *možnost* ‚uskutečňovaná‘ právě jako *čistá možnost* a v němž je *skutečnost* *možností všech skutečností*.

„ideje“ není odvozená z povahy „eidosu“, nelze ji zakusit pouze zkoumáním určitého tvaru – poznáním pouze faktického.

A až nyní, díky tázání se po ideji, se dostáváme k tomu, k čemu jsme směřovali – totiž k výzvě mířící do výchovy. Teprve nyní totiž dokážeme pochopit a ocenit nejen Husserlovo zjištění, že „vědy o pouhých faktech vytvářejí lidi vidoucí jen fakty“²¹⁷, ale jsme s to docenit vhléd Patočkův: „Nepečujeme o duši, abychom pronikli k posledním důvodům a nahlédli první příčiny (...), nýbrž poznáváme, protože pečujeme o duši.“²¹⁸ Až z péče o duši (o pravdu, o smysl), se dostavuje skutečné poznání, nikoli však naopak.

III. Alétheia

S filosofií vždy souvisí otázka pravdy. Pravda je to, z čeho pramení moudrost, bez pravdy není filosofie tak, jak ji známe v řeckém pojetí vůbec možná. Pravda ovšem může nabývat různých podob. V současné době rozumíme pravdě především jako souladu myšleného se skutečností. Předpokládáme, že svět se skládá s objektivních skutečností, které je možno zachycovat a popisovat.

Když se tedy mluví o pravdě, lidem vytane na mysli především to, co se ukazuje jako pravdivé, neměnné jsoucí. Otázka pravdy je ale mnohem složitější, neboť pravdu nemůžeme jednoduše ztotožnit s tím, co považujeme za pravdivé. Abychom lépe porozuměli otázce pravdy, měli bychom se ptát po samé její podstatě: Co je podstatou pravdy? Co činí pravdu skutečně pravdou?

Víme, že jakmile se začínáme tázat po podstatách, nedocházíme k jistým odpovědím, ale otevírají se nám především nové obzory otázek. Proto nemůžeme ani čekat, že podstatu pravdy odhalíme v nějaké věčné podobě, nebo v podobě definice. Zdá se, že v bytnosti pravdy spočívá samotné tázání po pravdě samé.

²¹⁷ HUSSERL, Edmund. Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie: úvod do fenomenologické filozofie. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0561-7. S 27.

²¹⁸ PATOČKA, Jan. Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. II. Stati z let 1970–1977, nevydané texty a přednášky ze sedmdesátých let. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-91-7. S 126.

Zatímco dnes pravdě rozumíme výše vyjádřeným způsobem, který lze vyjádřit řeckým slovem *orthotes* (správnost), je možné pravdě rozumět zcela jinak. Řecké *alétheia* překládáme jako pravda. Slovo *a-létheia* znamená ne-skrytost. ‚A‘ je zápor a ‚léthé‘ označuje skrytost.

Pravda ve smyslu *alétheia* není shoda myšlení s věcí, ale je spíše jejím vyjevováním se do ne-skrytosti - je vynořováním se ze skrytosti. Jak tomu můžeme rozumět?

Především pokud pravdu nevnímáme jako adekvaci (shodu myšleného se jsoucím), tak se hledání pravdy neodehrává pouze jako ověřování myšleného (představ) v objektivní realitě skutečného. Hledání pravdy znamená pak spíše přicházení vstříc tomu, co se chce ukázat, co chce být zjeveno. Takto pravdivé vystupuje (rodí se) z pozadí, které ještě neznáme, které nemáme stanovené, které nemáme zmapované.

Jinými slovy: pokud rozumíme pravdě jako *orthotes* (jako správnosti), pak jako pravdivé nejčastěji nalézáme to, co chceme jako pravdivé nalézt, to, o čem je rozhodnuto, že to bude nalezeno. Pokud rozumíme pravdě jako ne-skrytosti, pak se otevíráme možnosti příchodu toho, co vůbec neznáme a co přichází z půdy, kterou ještě neznáme. Pravda ve smyslu ‚*alétheia*‘ nám tak umožňuje setkávat se s nečekaným a zakoušet to, co není zřetelné a měřitelné.

IV. Souvislost Logos – idea – alétheia – chórismos - výchova

Sebeuvědomění řeckého filosofujícího myšlení se jakožto svérázná událost myšlení odehrává jako příklon k Logu, ale zřejmě od samého počátku také na půdě Logu. Přes všemožné interpretace není snadné jednoznačně říci, čím tato půda ve své pravdě jest a jaký je její osud v dějinách myšlení – to by bylo lze pouze perspektivy distance k této půdě, pouze z perspektivy jiné události myšlení.²¹⁹

V předcházejících podkapitolách jsme volně pojednali o tématech *Logos – idea – alétheia*, přičemž Logos, nahlížený z *topologické perspektivy*, jsme rozpoznali jako svébytnou

²¹⁹ Možností bychom zda našli více: Můžeme hovořit o události zrození *jednotého souvztahu myšlení a bytí* (Parmenides), o tematických půdách *fronein/sófróné, noésis noeséos, první a jiné počátky myšlení, ‚Ereignis‘, čtvřina* apod.

dimenzi myšlení, jejíž povaha je určena charakterem jejího prostoru: nedílnou, neredukovatelnou a nepřevoditelnou jednotou dynamicky se proměňujících a vzájemně se určujících (do sebe promlouvajících) souvislostí; mít na mysli Logos znamená mít na mysli tuto jednotu, zohledňovat ji, pokoušet se porozumět podstatným vztahovým rysům této jednoty (ontické a ontologické struktury).²²⁰ Světu je tedy rozuměno na způsob jednotného souvztahu jsoucího a smysl se v této dimenzi odehrává jakožto *děj*²²¹ ve vztahu k této jednotě souvislostí. Člověk, jenž si rozumí jako *jsoucím*, *jemuž jde o to, jak jest* (Dasein), je nedílnou součástí dimenze Logu, a proto mu též v jeho bytí jde o to, být na způsob Logu – uskutečňovat autentickou jednotu svých podstatných možností usebíráním se pohybem rozumějícího bytí – myšlením.²²²

Výše uvedený pohyb, kterým bytí *rozumějí si jako myšlení*²²³ přichází k sobě samému, můžeme (spolu s řeckými mysliteli) pojmenovávat jako pohyb duše, *jemuž ve svém pohybu v posledku nejde o nic jiného, než o pravdu bytí* postupně promlouvající do ‚pole neskrytosti‘ (alétheia) v podobě ‚ohlašujících‘ se idejí, jež ovšem samy nejsou žádnými pravzory, ale určitými rozhodujícími těžišti prostoru souvislostí, jichž přítomnost neprožíváme jako *konkrétní doložitelné vědění o něčem*, ale jako (určitou celkovou) *zkušenost* (jistě jedinečné) *zkušenosti myšlení*, do níž promluvil nedílný celek jednoty souvislostí.

Vzhledem k tomu, že *bytostná výchova* nemůže být nikdy ‚nějakým neurčitým‘ vychováváním, ale že se musí dít ze vztahu k podstatným vrstvám zkušenosti smyslu (zkušenosti myšlení bytí), jedním z úkolů filosofie výchovy by mohlo být náležitě *zohledňovat ony rozhodující ‚nepředmětné celky‘*, zde pojmenovávané jako určité

²²⁰ Samozřejmě snaha porozumět může být rozvíjena různými způsoby a s odlišnými důvody (filosofie, věda, umění, práce, sport).

²²¹ Odhalování, skrývání, nastávání, sebezapírání, uskutečňování (atd.) řádu jednoty.

²²² Tato koncepce má ovšem své meze, neboť zbývá mnoho otázek. Například: Je půda Logu jedinou možnou zakládající půdou myšlení? Je určení pobytu (Dasein), jak je známe z Heideggerova *Bytí a času* (viz 9. § in HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 2., opr. vyd. Praha: Oikoymenth, 2002. ISBN 80-7298-048-3.), možné též mimo půdu Logu? Nevyjadřuje naše porozumění vlastní existenci interpretační perspektivu, jež by se mohla zcela proměnit s proměnou perspektivního staviště myšlení (Mám na mysli například důsažný posun myšlení od myšlení bytí jakožto ‚myslitelského promýšlení bytí‘ (genitiv objektový) k vstoupení do myšlení bytí jakožto ‚myšlení bytí samotného‘ (genitiv subjektový).

²²³ Zde by byla možná též převrácená formulace: myšlení, rozumějící si jako bytí.

celkové zkušenosti o zkušenosti myšlení, ukrývající se v hlubších vrstvách souvztahu dynamických souvislostí (Logu), tedy ty celky, jejichž zohledněním se *výchova fakticky kontextuální* (výchova z kontextů a do kontextů, výchova jakožto jedna situace z mnoha) proměňuje na výchovu jako *neopakovatelnou událost promlouvající do celku světa*.

3.2.2 Vybrané pojmy řecké filosofie vztahující se k filosofii výchovy

I. *Scholé a ascholia*

Původní význam slova, k jehož etymologii se vracíme proto, abychom odkryli jeho původní významový náboj, může být překvapující. V interpretaci R. Palouše můžeme rozumět slovu scholé jako „prázdní“. Palouš upozorňuje, že až do doby moderní měla škola podobu školy „nedělní“. Smyslem školy nedělní nebyla ani příprava na budoucí povolání, ani příprava jedince pro začlenění do stávajícího společenského systému.

Smyslem školy nedělní bylo především poskytnout účastníkům této školy prázdeň, svobodný čas vymaněný z každodenní zaneprázdněnosti uvolněný pro péči o smysl.

Přenechejme slovo Radimu Paloušovi: „Co vlastně znamená původně ‚škola‘? Výraz škola je odvozen od řeckého slova SCHOLÉ, jehož doslovný překlad je ‚prázdeň‘. Nás tato etymologie zaráží: vždyť prázdeň čili prázdniny je doba, kdy škola není! Původní řecký význam poukazuje k zcela jiné funkci školy, než jak jí rozumíme a než jak škola funguje v současné realitě. SCHOLÉ-prázdeň je prostorem, kde člověk není zaneprázdněn denním shonem a ruchem četných životních obstarávek, kdy každodenní starosti i radosti, zaměstnání i zábavy podstupují a kdy se rozprostře mezera, která má jakýsi ‚magický‘ účín: nepřítomnost zaneprázdnění otevírá náhle pohled na to, co není všednodenní, co je krom-obyčejné, mimo-řádné. Je-li lidský životaběh neustále vyplňován tou či onou činností běžného, obyčejného životního rytmu, člověk ‚nemá čas‘, nýbrž ‚čas má člověka‘; teprve tehdy, kdy z moci časování běžného času, totiž z ustarané shánčlivosti, vypadne, naskytne se mu příležitost pro obrat k zvláštnímu. SCHOLÉ je příležitost pro cosi nevšedního, pro cosi nedělního. (Český výraz ‚neděle‘ poukazuje

na nedělání, tedy k prázdní – SCHOLÉ.) Nedělní prostor je otevřeností pro neobvyklé pohledy kolem sebe, na sebe sama, nad sebe: je prostorem pro božské.²²⁴

Jak vidno, současná podoba institucionální školy nabrala jednoznačně podobu zcela protikladnou k původnímu obsahu slova scholé. Dnešní škola je výtečným příkladem zaneprázdněnosti ve všech jejích možných podobách. Jedním ze všeobecně přijímaných smyslů školy je umožnit rodičům věnovat se jejich zaměstnání. Sama škola se pak stává zaměstnáním pro děti. Smyslem školy, ať už je prezentovaný jakkoliv, není pak otevřít žákovu duši prožitku nevšedního, ale uvádět jej do zákonů všednosti.

Opakem řecké scholé je tzv. ascholia, která pro filosofující Řeky představovala upadlý způsob života. Významnou otázkou pro dnešní pedagogy, kteří mají zájem oživit původní obsah školy, je, jak do současné školy plné zaneprázdněnosti vrátit přítomnost momentu scholé.

II. Areté

K dalším pojmům, jež mohou být velice inspirativní, patří řecké slovo *areté*. Areté můžeme přeložit jako *zdatnost*, *ctnost* či *výbornost*. Samotný překlad slova však nevystihuje celek souvislostí, z nichž povstává právě význam „*zdatnosti/výbornosti*“. K podstatě *areté* se můžeme přiblížit tím, že se pokusíme ponořit do zmíněných souvislostí a zakusit jejich možnosti. Neměli bychom si představovat, že „*areté*“ má nějaký jeden konkrétní význam. Naše porozumění *areté* vyjadřuje způsob, jakým rozumíme podstatným souvislostem, jež nás spoluutvářejí.

Nejprve je třeba říci, že „výtečnost“ není v žádném případě totožná s dokonale vyhlížejícím výkonem. Výkon může být dosažen tam, kde pravá „*zdatnost*“, jež je zároveň vždy i „*ctností*“, zcela chybí. Areté, jakožto „*výbornost*“, „*zdatnost*“ a „*ctnost*“, totiž zřejmě souvisí s *celkem* konkrétního lidského pobytu – s jednotou konkrétního člověka. Není totiž možné, aby se *areté* rozvíjela, aniž by se rozvíjel celek konkrétní lidské existence.²²⁵

²²⁴ PALOUŠ, Radim. *Světověk a časování*. Vyd. 2. Praha: Vyšehrad, 2000. ISBN 80-7021-411-2. S 71.

²²⁵ Říci to ovšem můžeme i naopak.

Rozvíjení určité konkrétní zdatnosti může být výsostným projevem péče o duši. To však platí za předpokladu, že v rozvíjení oné zdatnosti nebudou převažovat vnější cíle. Areté jako by neměla žádný jiný cíl, než je ten, který si – implicitně – nese v sobě. Zdatnost se stává areté nejen tehdy, když jedním pohybem odsouvá všechny vnější – vzhledem k záležitosti areté nepodstatné – cíle, ale především tehdy, když v návaznosti na první pohyb pohybem druhým všechny vedlejší cíle samy odpadají. Areté se pak stává nejen cestou svobody, ale též její zárukou.

Prostřednictvím areté se člověk stává nezávislý na všem nepodstatném, které přímo nesouvisí s naplňováním jeho smyslu prostřednictvím rozvíjení zdatnosti. Zdatnost je tak projevem péče o smysl celku (člověka, bytí). Z péče o smysl celku se rodí činy, v nichž jednota celku „přežívá“. Areté můžeme rozumět také jako bytostnému způsobu tázání po tom, co je tázání nejvíce hodno. Areté jakožto bytostné tázání má ovšem také jiné podoby, než je tázání vyjádřené myšlením či v řeči. Tázat se můžeme každým pohybem těla, každým svým postojem, jednáním, činem.

Tázání je odpovědnou účastí na dialogu – je odpovídáním na výzvy. Proto areté souvisí s přítomností výzvy a s *porozuměním* výzvě. V takovém smyslu vyjadřuje areté odpovědné porozumění vážnosti *cesty*²²⁶, která člověka povolává k sobě. Naplňování areté bychom mohli chápat jako pobývání ve vztahu rozvíjející se odpovědnosti k tomu, co povolává; bylo by pak plným vydáváním se povolávajícímu. Areté tedy nebudeme chápat jako výkonnost, ale raději jí pochopíme jako rozvíjející se horizont vztahu k pravdě. V areté je vždy přítomná celá cesta (její celek) ústící v naplňování svého základu.

Zde je třeba být na pozoru. „Naplňování základu“ není totéž co „realizace potenciálu“. Svůj potenciál realizujeme do podoby tvaru skutečnosti. Schopný člověk může realizovat svůj potenciál rozvinutím svých schopností v seberealizaci, jež může nabývat podoby viditelného a respektovaného úspěchu. Povaha úspěchu majícího povahu výkonu může být víceznačná. Vnější výkonový úspěch může nést stopy vnitřního úpadku. Úspěch může způsobit rozložení jednoty osobnosti, nebo může být výsledkem jejího nevyřešeného vnitřního rozporu. „Naplňování základu“ tedy nemyslíme konkrétní realizace vlastních možností, ale naplňování vztahu k tomu nejvlastnějšímu (avšak nepřivlastnitelnému) základu.

²²⁶ - neznámého, otevřeného, tajemného -

Areté je tedy svého druhu takovým vystředěním člověka v sobě samém, které jej otevírá pravdě a celku světa. Člověk se v napětí úsilí (ágón²²⁷) a ve vydávání se své záležitosti (celku) vydává z toho, co je pouze jeho vlastní, a zakouší nedílnou jednotu s celkem světa. Díky areté může pronikat celek do každé konkrétní situace, říká Jan Patočka.²²⁸

Víme, že ve výchově by neměl chybět celek – jednota. Celek je člověku zdrojem jeho vnitřní i vnější integrity. Každý člověk musí zdroj své integrity, pramen celku, nalézt sám na svém vlastním území. Cesta areté je cestou samostatného a sobě vlastního tázání po smyslu vlastní existence.²²⁹

III. *Sofia – Polymatheia*

V samotném základu slova filosofie zaznívá moudrost (sofia). Filosofie jak víme, je především rozvinutým vztahem k moudrosti. Jak ovšem můžeme rozumět moudrosti jako takové? Můžeme jí rozumět jako poznání, které lze vlastnit? Můžeme jí rozumět ze vztahu k ní? Je možné nějak jednoznačně vyjádřit, co je moudré a co nikoliv, a nahlédnout tedy, co je moudré skrze dosažení něčeho určitého za moudré?

Řecká filosofie zná velice dobře klíčový rozdíl mezi *moudrostí (sofia)* a *mnohoučeností (polymatheia)*. Moudrost, ať už jí rozumíme jakkoliv, stojí v příkrém protikladu vůči mnohoučenosti. Monohoučenost, tedy podrobná znalost mnohého, nejenže není zárukou moudrosti, ale zdá se, že se s ní ani neslučuje. Proto je zřejmé, že můžeme obejít celý svět a prostudovat všechny nauky, které nám budou k dispozici, a přesto se nemusíme stát moudřími. Moudrost souvisí jednoznačně s upřednostňováním toho, co je vskutku podstatné a co je hodné naší pozornosti.

²²⁷ ,Aagón – zápas, úsilí – zaznívá též ve slově pedagogika.

²²⁸ PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách, I.* Stati z let 1929–1952. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-24-0. S 33.

²²⁹ Viz HOGENOVÁ, Anna. *Areté : základ olympijské filozofie*. 1. vyd. Praze: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0046-3. a MOSKALOVÁ, Jana. Sókratovská ARETÉ. Patočkova interpretace. in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 2. číslo, II. ročník. – Spring 2005. ISSN 1214-87252. (dostupné online na <http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/>)

Toto rozlišení mezi moudrostí a mnohoučeností je samozřejmě pro filosofii výchovy klíčové. Neboť pokud hodláme vyučovat (tak trochu) filosoficky, nemáme jinou možnost, než následovat pokyn pečovat o podstatné. Ať už tomu *vskutku podstatnému* rozumíme jakkoliv, musíme rozumět tomu, že je zde závažný rozdíl mezi nepodstatným, které na nás však neustále naléhá, a podstatným, které ovšem může zůstat skryto v pozadí.

Zvažme tedy, zda moudrost není porozuměním celku z celku samotného, nikoli ze souhrnu částí celku. Celek, ať mu rozumíme jako celku vlastní zkušenosti, či jako celku jsoucího, se nám nedává předmětně, proto ani sofia nemůže mít podobu konkrétní znalosti: znalosti konkrétního. Sofia tedy není znalostí; je spíše půdou poskytující otevřený prostor pro hluboký rozumějící vztah k tomu, co jest. Snad také proto Radim Palouš ukazuje, že nám nestačí rozumět filosofii jen jako lásce k moudrosti, ale že jí můžeme chápat též jako moudrost z lásky.²³⁰

IV. *Sebas a eusebia*

Moudrost není totožná se znalostí o konkrétním, ale umožňuje znalosti rozumět. Moudrost myšlení můžeme pak interpretovat jako to, co zakládá možnost rozumějícího vztahu k myšlenému, a to ze samého vztahu k celku myšleného – k myšlení jako takovému. ‚Myšlení‘ v širším smyslu nemusíme chápat pouze jako intelektuální aktivitu; ‚Myšlení‘, jež je vědomým vztahováním se ke smyslu, může nabývat podobu jakéhokoli životního projevu lidské péče o smysl. V takovém případě by moudrost nebyla půdou umožňující rozumějící vztah intelektuálního myšlení k myšlenému, ale byla půdou zakládající rozumějící *vztah* celého člověka k celku (jeho) světa.

Lidské hledání vztahu k celku světa se může odehrávat na území různých krajín (filosofické, náboženské, umělecké, praktické), přičemž se tyto krajiny často prolínají. Pro filosofii výchovy může být inspirativní sledovat významové založení řeckého slova *eusebia* označujícího náboženskou dimenzi antického Řeka. „Nejčastějším řeckým výrazem, který česky překládáme jako „náboženství: je *eusebia*. Ani zde není řeč o bohu nebo o bozích. Kromě „náboženství“ (tedy religio) lze tento výraz překládat jako

²³⁰ PALOUSH, Radim. *K filosofii výchovy: východiska fundamentální agogiky*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3. Podkapitola Filosofie a výchova.

zbožnost (...).²³¹ Jak dále uvádí Z. Kratochvíl, řecké slovo *eusebia* se skládá z předpony *eu-* a kmene *seb*, který zaznívá v řeckém slově *sebas* označujícím *úctu, úžas, vztah*. Slovo *eusebia* pak doc. Kratochvíl interpretuje jako *lidskou schopnost dobrého vztahu*. Domníváme se, že bez této schopnosti výchova jako taková není vůbec možná, neboť aby člověk doopravdy vychovával, potřebuje nezbytně oplývat právě schopností dobrého vztahu (k vychovávanému, ke světu atd.). A samotný směr výchovy nemůže být opět vyjádřen jinak než slovem *eusebia*. Vždyť se snažíme vychovávat tak, abychom ve vychovávaném zažehnuli právě *schopnost dobrého vztahu* jako takovou. Pokud v tomto nebudeme úspěšní, budeme se v budoucnu setkávat jen se *zpupnými*²³² lidmi, kteří si budou žít jen pro sebe a vůbec nebudou tušit, že je možné žít jinak.

3.2.3 Archetypy výchovy

V této kapitole se seznámíme s podněty, které poskytuje soustava archetypů výchovy, kterou formuloval prof. Radim Palouš. Je nepochybné, že bychom dokázali rozpoznat a ocenit také jiné archetypy, než jsou ty, které zde předkládáme,²³³ nicméně nyní upřednostníme pouze ty, jež se formotvorně přičinily o naši současnou kulturu výchovy a vzdělávání.

Archetypům výchovy se zde rozhodně nechceme věnovat proto, abychom mapovali historický vývoj vzorců vychovávaní a vzdělávání, nejde nám o historii, ale o současnost. Hlubší vhled do zakládajících forem porozumění podstatě výchovy a vzdělávání nám může pomoci nejen porozumět základům naší kultury, ale především odhalit případný smysl naší budoucnosti.

Radim Palouš hovoří o několika zásadních typech porozumění výchově. Jedná se o *platónskou paideiu, křesťanské educatio* (včetně *výchovného projektu Komenského*)

²³¹ KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1. S 65. [dostupné online na adrese: <http://www.fysis.cz/filosoficz/texty/krato/vychova.pdf>]

²³² ‚*Hybris*‘ – řecké slovo pro zpupnost stojí v protikladu ke slovu *eusebia*.

²³³ Velice zajímavé by mohlo být zabývat se např. výchovnými principy, jež utvářely kulturu výchovy a vzdělávání za hranicemi západní kultury.

a o *školu doby moderní*. Zvláštní pozornost věnujeme Komenskému a jeho myslitelské perspektivě, jež je pro filosofii výchovy stále (nepřeváženou) studnou inspirace.

Samozřejmě že samostatnou kapitolu by si zasloužila interpretace postmoderního horizontu vychovávání a vzdělávání. Protože nám v tomto studijním textu jde nejprve o porozumění základům, z něhož vychovávání jako takové vychází, nepřistoupíme přímo k analýze tak složitého problému, jakým je *fenomén postmoderní výchovy*.²³⁴

I. Řecká *paideia*

Jak pregnantně vyjadřuje Zdeněk Kratochvíl: „výchova nebo vzdělání – podle toho, jak chceme překládat řecké slovo *paideia* – patří k nejzákladnějším duchovním kategoriím Řecka. Jan Patočka říká, že *paideia* je jedním z posvátných slov staré řečtiny. Je něčím, co je hodno úcty a co samo prostor schopnosti úcty vytváří; něčím, co probouzí úžas (...)“.²³⁵

Sledujeme-li uvedený citát pozorně, je nám na první pohled zřejmé, že řecké slovo *paideia* mělo mnohem hlubší významový záběr, než mají v současnosti naše slova ‚výchova‘ či ‚vzdělání‘.²³⁶ *Paideia* totiž nevyjadřovala pouhé určení konkrétní lidské činnosti, ale vyjadřovala nejvlastnější ambice řecké kultury. Proto také smysl výchovy je výsostný. V platonském pojetí nejde totiž ve výchově o nic menšího než je o *péči o duši*.²³⁷ Můžeme se tedy odvážit tvrdit, že v řecké výchově (*paideia*) se jedná o začlenění člověka do celku bytí – universa – kosmu.

²³⁴ Ke studiu můžeme doporučit: soubornou monografii *Topolória človeka* (Ed. Blanka Kudláčová) [dostupné online na adrese: <http://pdf.truni.sk/download?e-skripta/tcvvvet.pdf>], *O postmodernismu* J.-F. Lyotarda, *Svobodu* Zygmunta Baumana či Liessmannovu *Teorii nevzdělanosti*. Bližší údaje o knihách naleznete v souhrnné bibliografii.

²³⁵ KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1. S 28. [dostupné online na adrese: <http://www.fysis.cz/filosoficz/texty/krato/vychova.pdf>]

²³⁶ Ke studiu ‚paidey‘ doporučujeme: ŽDĀRSKÝ, Pavel. PAIDEIA jako naděje světovku in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 1. číslo, II. ročník. – Winter 2010. ISSN 1214-87252. [Dostupné též online: <http://userweb.pdf.cuni.cz/paideia>]

²³⁷ Péče o duši je klíčovým určením nejen pro filosofii řeckou, ale také pro filosofii novodobou. Ke studiu doporučujeme Patočkovy texty usebrané ve třech svazcích *Péče o duši I.-III*. Přehledově například v Kratochvílově výborné knize *Výchova, zřejmost, vědomí*. KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost,*

Jak připomíná R. Palouš, výchovou v platonském smyslu „se nerozumí uschopňování člověka pro běžnou životní danost charakterizovanou připoutaností k obstarávkám obvyklého denního životaběhu. Výchova není činění lidí zdatnými v rámci této všednosti, která je v jeskynním mýtu zpodobněna patřením na hru stínů.“²³⁸

Radim Palouš vystihuje smysl *paidey* odkazem na proslulý Platonův mýtus o jeskyni. Mnozí filozofičtí autoři se shodují v tom, že právě tento mýtus je ryzím vyjádřením smyslu *paidey*.

Všichni známe obraz, ve kterém jsou v nitru jeskyně upoutaní vězňové, jejichž jedinou zábavou a životním smyslem je pozorovat stínové divadlo odehrávající se před jejich zraky. Vězňové jsou upoutáni tak pevně, že nemohou pohnout hlavami a nemají tak možnost zahlédnout cokoli jiného než to, co se jim odehrává před očima.

Hra stínů je těmto vězňům jediným jejich světem. Proto také ti, kteří chtějí být ve společnosti vážení, snaží se být nejlepšími v porozumění obrazům, jež před nimi plynou. Vítězí ti, kteří se v daných obrazech nejlépe zorientují, ti, kteří vědí, jaké tvary budou po kterých následovat. Pokud se některému z vězňů podaří buď dílem šťastné náhody, nebo dílem neštěstí uvolnit svá pevná pouta, je možné, že se takto osvobozený vězeň začne orientovat v prostoru jeskyně a že se pokusí se ze svých pout zcela vyvázat.

Podaří-li se vězni uvolnění z jeho jha, bude se moci ohlédnout ke zdi, jež měl za zády, a poprvé v životě spatřit světlo ohně. Pokud vězeň překoná bolest, kterou doprovází příval světla, takového světla, se kterým se ještě nesetkal, tak spatří skutečné nádoby či sochy, jež za touto zdí nosí na hlavách za zdí procházející lidé. Odpoutaný vězeň tak může prohlédnout. Uvědomí si, že to, co celý život považoval za jediný svět, není ničím jiným než pouhou šalbou stínů.

Bude-li mít vězeň dostatek odvahy a touhy po pravdě, je možné, že se mu podaří překonat vysokou zeď a nejen vstoupit do široké chodby, v níž plane oheň, ale též postupovat vstříc k samotnému ústí jeskyně. Zde ho však čeká další nesnadná překážka – prudká zář samotného slunce. Je téměř samozřejmé, že vězeň opouštějící bezpečí svého jeskynního světa, bude zasažen prudkou bolestí, jež mu přivede sluneční světlo a opět bude třeba

vědomí. Praha: Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1. S 28. [dostupné online na adrese: <http://www.fysis.cz/filosoficz/texty/krato/vychova.pdf>]

²³⁸ PALOUSH, Radim. *Čas výchovy*. 1.vyd. SPN: Praha 1991. ISBN 80-04-25415-2. S 56.

mnoho odvahy a úsilí k tomu, aby osvobodivší se vězeň skutečně stanul pod otevřeným nebem.

Přivyknou-li si jeho oči na denní světlo, spatří jeho zrak svět, o kterém neměl dříve ani tušení. Pochopí, že povaha skutečnosti je zcela odlišná, než jak jí rozuměl po celý svůj život. Pokud tento již osvobozený vězeň není prostý svědomí, je pravděpodobné, že se bude chtít vrátit dolů do jeskyně, aby svým bývalým spoluvězňům předal poselství o existenci jiného světa a o jejich nuzném životě v temnotách. Domyslíme si, jak bude odpoutaný vězeň přijat ve svém bývalém domově.

Jak vidno, smyslem platonské výchovy je tedy jednoznačně obrat, kterým je člověk uveden na cestu zcela nového porozumění světu. Úkolem člověka je vystoupit z jeskynního prostředí a nahlédnout bohatost světa v jeho pravé podobě. Vždyť „výchova – *paidea* – znamená (...) vynoření a – zůstaneme-li u jeskynního podobenství – zásadní obrat: Odvrat od toho, co jako běžná situovanost předurčovalo lidské konání, a zároveň orientaci na to, co je v tomto smyslu ‚nad – situační‘, ‚nad-lidské‘.“²³⁹

Souhlasíme s tím, že „platonská *paideia* [je] pro naši dobu něčím těžko srozumitelným, chceme-li pro ni užívat slova „výchova“ zatíženého dnešním výrazovým územ.“²⁴⁰ Nikoli ‚jen přesto‘, ale spíše ‚právě proto‘ bychom se měli snažit pronikat do tajů platonské výchovy a uvědomovat si tak, že díky této snaze můžeme porozumět hlubším a zároveň širším základům výchovy jako takové.

Pokud chceme lépe porozumět charakteru *paidey*, můžeme si s R. Paloušem povšimnout toho, „že Platónova *paideia* „nemá žádný ze tří znaků moderní ‚výchovy‘“.²⁴¹ To znamená, že ji nemůžeme rozložit na ty prvky, které často zaznívají v nejobvyklejších definicích výchovy. V této souvislosti si též musíme uvědomit, že definice rozhodně nejsou pouhým co nejpřesnějším vydáním počtu z povahy určitého jevu, ale že též vyjadřují pevnou perspektivu, v jejímž světle se ukazuje, jak má být danému jevu rozuměno a jak s ním má být nakládáno.

²³⁹ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. 1.vyd. SPN: Praha 1991. ISBN 80-04-25415-2. S 56.

²⁴⁰ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. 1.vyd. SPN: Praha 1991. ISBN 80-04-25415-2. S 58.

²⁴¹ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. 1.vyd. SPN: Praha 1991. ISBN 80-04-25415-2. S 57.

U platonské *paidey* se nesetkáváme s jednoznačným a definitivním rozdělením rolí na vychovatele – tedy toho, kdo „*podle určitých naplánovaných předsevzetí formuje chovance*”²⁴² – a na vychovávaného, který je formován. Nejenže však v platonské výchově, odehrávající se především ve formě dialogu rovnoprávných partnerů, nenacházíme pevné vyjádření rolí *vychovatel-vychovávaný*, ale dokonce jí chybí to, čím se současné vychovávání a vzdělávání poměřuje nejvíce. Tím je právě *pragmatický zřetel*²⁴³, jenž se uplatňuje ve stanovování konkrétních cílů výchovy, těch cílů, jež často mylně bývají ztotožňovány se smyslem výchovy jako takové.

Shledáváme, že „*paideia* se přece nevyvozuje z potřeb běžné lidské praxe. Prýští ze zdroje, který je zcela mimo vše, čím člověka zahlcuje a spoutává všednodenní obstarávání (...).“²⁴⁴ Samo odhalování tohoto zdroje a schopnost člověka zabydlet se v jeho blízkosti, nebo možná dokonce v něm samém, je to, co činí výchovu – myšlenou v silném smyslu výchovou smysluplnou. Taková smyslem nasycená výchova nemusí být odvozována od pragmatických zřetelů, neboť ji táhne něco jiného než pragmatické cíle.

„*Výchovný tah je původu nadlidského,*”²⁴⁵ říká Radim Palouš. Jen z napětí tohoto tahu se stáváme lidmi, neboť jen v tomto tahu zakoušíme jak svoji neodvislost na všem druhotném, tak své pouto k tomu, co je prvotní.²⁴⁶ To, co tento tah utváří, není nic jiného než Dobro v jeho nejryzejší podobě (*Agathon*). Výchovou se tedy učíme právě vztahu k Dobru, s nímž ovšem není možné jakkoli nakládat, proměňovat je, stupňovat je a ani je využívat či zneužívat. „*Platónské Agathon (dobro) je [totiž] mimo jsoucnost, je jiné povahy, sdílet jej znamená na chvíli opustit „hemžení světa“ a ocitnout se ve velebné říši jasu a pravdivosti.*“^{247 248}

²⁴² Tamtéž.

²⁴³ Tamtéž.

²⁴⁴ Tamtéž.

²⁴⁵ PALOUSH, Radim. *Čas výchovy*. 1.vyd. SPN: Praha 1991. ISBN 80-04-25415-2. S 57.

²⁴⁶ Svoboda je zde svobodou k základům, heidegerovsky řečeno.

²⁴⁷ HOGENOVÁ, Anna. K problematice „*Areté*“ in ŠTURZOVÁ, J, BENYOVSKY, L. *O Filosofii výchovy a filosofii provádějící*. Praha: Univerzita Karlova, 1999. S 18.

²⁴⁸ K studiu vzájemné konstelace pravdy, dobra a výchovy doporučujeme text: HORSKÝ, Mikuláš. *Znovu k ideji Dobra mezi Platónem a Aristotelem* in in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES*

Můžeme říci, že platonská výchova je jednoznačně výchovou filosofickou. Nepřekvapí nás, že „filosofie se proto také zabývá i výchovou a výchova filosofií. Je obratem k lidskému porozumění sobě samému a tím porozumění jsoucnu. Výchova je *techné tés peri agogés*, událostí, která vytržením z všednosti zjevuje naši všednodennost jako takovou a je tak odhalováním zakrytosti zakrytého, tajemnosti tajemného, nakonec subordinací neordinovanému.“²⁴⁹

Ptáme-li se po nejhlubším smyslu platonské výchovy, pak tento smysl můžeme uchopit též jako „navázání jiného ‚pouta‘, než jaké vázalo jeskynní vězně a jaké vytváří všední den se svými obstarávkami: jde o svazek ‚sváteční‘, svatý, jde o ‚religio‘.“²⁵⁰

II. *Křesťanské educatio*

Řecká výchova, jež na svém počátku byla vyjádřením náboženského vztahu ve smyslu ‚eusébia‘, se proměňuje svým přechodem na půdu křesťanskou do podoby vztahu ‚religio‘. Řecké slovo *paideia* bylo překládáno do latiny jako *educatio*. V latinském *educatio* zaznívá již explicitně to, co ve slově *paideia* ještě nezaznívalo, totiž *vy-vádění*.

„Latinský výraz *educatio* odpovídá českému výchova. Je tu nejen ono ‚vy‘ (ex), odvozené od *vyvádění* z jeskyně, ale i ‚chov‘, upomínající uchování, zachování a znamenající onen respekt k singularitě, k nenahraditelnosti časně bytující bytosti.“²⁵¹

Při přeměně *paidey* v *educatio* dochází samozřejmě k několika významným změnám.

„Slovo *educatio*, *vy-vádění*, vybírá z platónského mýtu pro výchovnou aktivitu jen tu část událostí, která se odehrává až po odpoutání [vězně z okovů]; odpoutání samo má úlohu

UNIVERSITY. 3-4. číslo, VI. ročník – Autumn 2009. ISSN 1214-87252. [Dostupný též online: <http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia>]

²⁴⁹ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. 1.vyd. SPN: Praha 1991. ISBN 80-04-25415-2. S 61.

²⁵⁰ Tamtéž.

²⁵¹ PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy: východiska fundamentální agogiky*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3. S 56.

meze, oddělující dvě oblasti: oblast zaneprázdnění a oblast osvobozenou od zaneprázdnění, totiž přípravu k Dobrému.²⁵²

Dále zde nalézáme také významný rozdíl v chápání výchovy vzhledem ke správě věcí veřejných, k politice. Zatímco platonská výchova včleňovala člověka do jeho polis a člověk se stával sebou samým, když se stával účastníkem světské obce, křesťanské *educatio* neakcentuje již odpovědný vztah k obci, ale zdůrazňuje vztah odpovědnosti k osobovému Bohu. „Člověk není úkolem sebe sama, za sebe je odpovědný bohu.“²⁵³

Úkolem člověka, jenž se snaží dostat skutečnosti, že je obrazem Božím (*imago Dei*), je právě naplňování křesťanského ideálu následováním Ježíše Krista. „Educare [tak] znamená přivádět na cestu následování Krista.“²⁵⁴

Člověk již není pánem svého osudu, plně nevládne sám sebou a pro sebe, mírou mu není řád kosmu (*Logu*), ale Bůh. Jen s pomocí Boží může rozvíjet své talenty svěřené mu Bohem tak, aby v sobě obraz Boží rozvíjel co nejúplněji.

S osobně chápaným Bohem dochází k bohatému rozvíjení dimenze lidského nitra, jež se stává velmi důležitou půdou pro proměněné a proměňující se porozumění světu. Nejvyšším štěstím lidské bytosti je navracet se zpět k Bohu, nejtěžším údělem je být ztracen ve spleti světských cest a zapomínat na Boží přítomnost. Také proto svatý Augustin ve svém Vyznání volá: „Ty povzbuzuješ člověka, aby Tě s radostí chválil, neboť stvořil jsi nás pro sebe a nepokojné jest srdce naše, dokud nespočine v tobě.“²⁵⁵

Významným momentem křesťanské výchovy je hluboká ‚proměna myšlení‘, jinými slovy ‚výchovný obrat‘ – *metanoia*. Řecké slovo *metanoia* zaznívá samozřejmě také v platonském pojetí výchovy a označuje podstatnou výchovnou konverzi – *periagogé*. Nicméně v křesťanském výchovném archetypu dochází k proměně porozumění moudrosti, neboť „to, k čemu se filosofie důvěrně vztahuje svou etymologií – *SOFIA*,

²⁵² Tamtéž.

²⁵³ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. 1.vyd. SPN: Praha 1991. ISBN 80-04-25415-2. S 64.

²⁵⁴ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. 1.vyd. SPN: Praha 1991. ISBN 80-04-25415-2. S 66.

²⁵⁵ AUGUSTIN. *Vyznání*. 5. vyd. Praha : Kalich, 2006. ISBN 80-7017-027-1. Kniha 1., hl. I.

bylo v křesťanské ‚proměně myšlení‘ od základu přehodnoceno: Moudrost tohoto světa je před Bohem pošetilostí‘ (1 K 3, 19). Bůh proměnil světské mudrctví v bláznovství.²⁵⁶

Metanoia ovšem nemůže být chápána pouze jako samotný obrat – například náboženská konverze. Onomu setkání ‚*meta*‘(za/nad) a ‚*noein*‘ (myslet) může také rozumět jako neustálému posouvání, prohlubování, zjemňování myšlení (či samotné schopnosti myslet, případně schopnosti vztahovat se ke smyslu a svědčit o něm). „U křesťanského archetypu neznámá ‚obrat‘ nějakou definitivu pobývání u *Agathon*,²⁵⁷ je spíše pohybem, který je třeba svým životem neustále realizovat.

III. Komenského živý odkaz duchovní

a) Komenského jednota, rozmanitost a rozporuplnost

Jen obtížně budeme hledat jinou osobnost pocházející z našich zemí, jež by v minulosti nabyla srovnatelného světového významu, získala si respekt široké odborné veřejnosti, a jejíž myšlenkový odkaz by navíc zůstával nadále stejně aktuální jako přitažlivý. Jan Amos Komenský²⁵⁸, muž stojící na rozhraní epoch²⁵⁹, exulant, poslední biskup Jednoty bratrské, učenec píšící svá díla nejen latinsky, ale i česky, patří bezesporu vedle *Jana Husa*, *T.G. Masaryka* a *Jana Patočky* k nejznámějším českým myslitelům ve světě.

Komenského ‚ikoničnost‘ a jeho všeobecná známost nicméně nejdou ruku v ruce se všeobecným porozuměním krajíně jeho myšlení a s porozuměním živosti a naléhavosti jeho poselství.²⁶⁰ Pravda je, že rozumět Komenskému není snadné. Čím více se mu

²⁵⁶ TRETERA, Ivo. *Nástin dějin evropského myšlení: (od Thaléta k Rousseauovi)*. 2., rozš. vyd. Praha: Paseka, 1999. ISBN 80-7185-243-0. S 144.

²⁵⁷ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. 1.vyd. SPN: Praha 1991. ISBN 80-04-25415-2. S 160.

²⁵⁸ Narozen 28. března 1592 na jihovýchodní Moravě, zemřel 15. listopadu 1670 v Amsterdamu.

²⁵⁹ Hovoříme nejen o rozhraní renesance a baroka a o čase těžkého zkoušení Evropy, ale především o době, v níž se setkává duchovní a společenská atmosféra středověku s ambicemi a tužbami věku ‚nového‘.

²⁶⁰ Můžeme říci, že Komenský stále není znám a že jeho hlas promlouvá do současných záležitostí výchovy spíše jen ojediněle. Pravděpodobně i dnes platí to, co na počátku let devadesátých poznamenala prof. Jaroslava Pešková (1991): „Kdekdo se na Komenského v minulosti i přítomnosti odvolával, aniž třeba znal jedinou řádku jeho díla. Připisovaly se mu zásluhy, které neměl a (sic) zapomínalo se na významné kroky,

snažíme přiblížit a proniknout tak do jeho světa, tím více zjišťujeme, že jeho dílo není krajinou jediného horizontu, ale že je spíše celým kontinentem, bohatým na scenérie rozličné, ba protikladné, nicméně ve své nejvlastnější podstatě vždy vnitřně jednotné.

Zmíněnou jednotu, jak praví Radim Palouš²⁶¹, je možné vyjádřit zaklenutím Komenského životní dráhy²⁶², přičemž v těžišti onoho zaklenutí pak jednoznačně nacházíme ‚religiózně dané ohnisko‘²⁶³, které nám umožňuje souhlasit s tím, že ‚Komenského počínání spojuje jeho zbožnost, jeho oddanost Bohu a vydanost božímu světu‘²⁶⁴.

Rozmanitost Komenského díla, svéráz jeho celku i dílčích textů, činí jejich interpretaci obtížnou. Široké spektrum Komenského počínů zahrnuje samozřejmě učebnice, díla didaktická a práce výchovně teoretické, dále díla, jež můžeme označit jako filosofická, teologická, pansofická, teosofická a všenápravná; nechybí zároveň ani tvorba písňová či vydávání soudobých proctví.²⁶⁵

Víme též, že svéráz Komenského myšlení nespočívá jen v síle jeho génia promlouvajícího ve všeobecně oceňovaných textech, ale že promlouvá též v ‚hojnosti fantastiky‘, kterou jeho dílo oplývá. Řeč není jen o zmíněných revelacích (proctvích),

kteří učinil.“ PEŠKOVÁ, J. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. 1.vyd. Praha: DTP Kreace, 2010. ISBN 978-80-902125-6-5. S 59.

²⁶¹ PALOUŠ, Radim. *Komenského Boží svět*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25615-5. S18.

²⁶² Celý citát: „Celá myslitelská pout' Komenského se jeví jako velký oblouk kolem jediného středu. Uni-verzální koncentraci Komenského usilování reprezentují i ty nejranější Komenského spisy, na což se v Komenského literatuře nejednou upozorňuje. Obloukovitou dráhu vytváří životní průchod od míst, kde převládalo patření na Boží svět a lidskou porušenost, k místům, na nichž se skrze obrat k nitru nabízel únik ze světa. Cit pro potřebu pomoci bližním v tomto hledání vede Komenského do oblastí didaktických a k rozsáhlé teorii výchovy, aby se mu potom výchova stala ústředním nástrojem nejen nápravy lidského života, ale záležitostí celkového dějinného významu: vševýchova je cestou nápravy.“ PALOUŠ, Radim. *Komenského Boží svět*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25615-5. S18.

²⁶³ PALOUŠ, Radim. *Komenského Boží svět*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25615-5. S19.

²⁶⁴ Tamtéž.

²⁶⁵ Komenského přitakání těmto proctvím budí rozpaky mezi odborníky nyní, stejně jako je budilo kdysi mezi jeho současníky. Komenský tiskem vydával revelace Kryštofa Kottera, Kristiny Poniatowské a Mikuláše Drabíka.

ale především o Komenského *chiliasm*²⁶⁶ jakožto o jeho „*pověstném vrcholu blouznění*“, či o jeho theosofii, o důvěře v astrologii, o uplatnění mosaické fyziky²⁶⁷, o zastávání geocentrismu a o zaobírání se opravdovým perpetuum mobile a kvadraturou kruhu.^{268 269}

Není tedy divu, že různí autoři zabývající se komeniologickou látkou sahalí především po tom, co jim bylo z Komenského nejsrozumitelnější, a právě to interpretovali bez přihlídnutí k celku jeho díla (jež jim např. nebylo k dispozici) a ke Komenského klíčovým intencím. Takto byl u nás Komenský nejprve hodnocen především jako tvůrce kvalitní krásné literatury, dále jako autor didaktických příruček a až později jako teolog a filosof, přičemž zvláště rozměr teologický čeká zřejmě na své vyslyšení a ocenění dodnes.^{270 271}

Toužíme-li však získat vhled do možností porozumění Komenskému a nabýt určitou citlivost pro celek jeho díla, musíme se ptát především po jeho celku a smyslu. Neměli bychom Komenskému podsouvat to, co jsme pochopili až z doby pozdější.²⁷² Stejně jako je značně zavádějící vyzvedávat Komenského výdobytky didaktické, jako by ony představovaly jádro jeho „nauky“, a odhlížet od samého ohniska jeho tvůrčí činnosti

²⁶⁶ Chiliasmus (millenarismus) – očekávání příchodu pozemské říše Boží trvající tisíc let. V souladu s křesťanskou eschatologií (teologická disciplína zabývající se posledními záležitostmi světa) končí touto říší světové dějiny.

²⁶⁷ Biblická fyzika – fyzika mojžišovská.

²⁶⁸ PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie II*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH 1999. ISBN 8086005038. S 272-273.

²⁶⁹ Ivo Tretera komentuje původní Patočkův text *Utopie a soustava cílů u Komenského* s tím, že zde Patočka podává s „velkým kritickým zápalem, ba sarkasmem, snad nejuplněnější výčet míst, jež musíme u Komenského

považovat za fantastická.“ TRETERA, Ivo. Bylo Komenského pojetí světla „předosvícenské“? In NYTROVÁ, Olga. *Dialog na cestě*. 1. vyd. Praha: Blahoslav, 2005. ISBN 80-7000-032-5.

²⁷⁰ Srov. PALOUŠ, Radim. *Komenského svět boží*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25615-5. S 11.

²⁷¹ „Zdá se, že po prvním didaktickém zhodnocení jeho důvtipu, potom po pochopení Komenského pedagogického umu, týkající se výchovy jako celkového, samostatného jevu v lidském životě, a dále po filosofické těžbě z Komenského zdrojů zbývá pro dnešek ohlédnout se jaksí teologičtější směrem.“ PALOUŠ, Radim. *Komenského svět boží*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25615-5. S 11.

²⁷² O tom vypovídají především Patočkovy komeniologické práce.

spočívající v oblasti *filosoficko-teologické (pansofické)*.²⁷³ Také je dobré připomenout, že v Komenského díle nesetkáváme s vědou v takovém smyslu, jak vědě běžně rozumíme. Komenského snažení neustí (a ani nemůže) ve vědu jakožto „teorii skutečného“²⁷⁴, jež zkoumá objektivní realitu, izolovaná jsoucna a (technické) možnosti nakládání s nimi. ²⁷⁵ Komenského svět je tedy celkově *jinyý*.

Z výše uvedeného vyplývá, že je třeba opatrnosti, odpovědnosti i odvahy, chceme-li Komenskému v jeho vlastním světle. Přestože nás od Komenského odděluje mnohé, např. radikální odlišnost obzoru historického, společenského a náboženského, jeho individuální svéráz či jeho obtížná životní zkušenost, nic nám nebrání ve snaze usilovat o porozumění jeho myšlení z vlastní myslitelské iniciativy vedené zkušenými komeniologi (především J. Patočkou a R. Paloušem).²⁷⁶

b) Komenského vklad filosofii výchovy

*„Především se probud'te vy,
kterým je uloženo spravovat lidské záležitosti:
pedagogové ...“*²⁷⁷

²⁷³ Dlužno podotknout, že Komenský na *pravdu* zaměřenou *filosofii* a na *dobro* orientovanou *teologii* přivádí na jednu společnou půdu *pansofickou*. Jejich vzájemnou souvislostí je (dle S. Sousedíka) Logos. PALOUŠ, Radim. *Komenského svět boží*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25615-5.

²⁷⁴ Hovoříme o vědě v takovém smyslu, jak o ní píše M. Heidegger. Viz HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1.

²⁷⁵ A pokud chce být Komenský vědecký, „chce být vědecký v tom smyslu, že jeho dílo chce představovat něco jednotně skutečného“. „Komenský (však) není ani fyzikem, ani matematikem či astronomem (...),“ praví Jan Patočka. PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie II*. Praha: Oikoymenh, 1998. ISBN 80-86005-03-4. S-275.

²⁷⁶ K hlubšímu studiu doporučujeme obrátit se přímo na díla komeniologická. Doporučujeme na příklad P. Flosse, J. Peškovou, D. Čapkovou, J. B. Láška, V. Schifferovou, V. Urbánka a německého myslitele K. Shallera.

²⁷⁷ „... mudrci; bohoslovci, vedoucí duše od pozemským (sic) k nebeským věcem; světští vladaři, opatrovníci a strážci míru mezi národy!“ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jana Amose Komenského Obecná porada o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Brno: Soliton, 2007. ISBN 978-80-239-8919-9. S31.

Po stručném představení okolností nezbytných pro zahájení dialogu s Komenským, můžeme přejít ke Komenského filosofii výchovy. Cílem této kapitoly je především nastínit specifický rámec pro interpretaci Komenského filosoficko-výchovných počinů a poukázat na inspirativní moc Komenského myšlení.

Aktuálnosti Komenského dědictví zanechaného filosofii výchovy porozumíme jen tehdy, když vyjdeme z celku jeho díla, respektive když primárně zohledníme jádro jeho myšlení – jeho základní motiv. Odhalit nám jej může také i Komenského myšlenkový vývoj, který bývá obvykle členěn do tří etap na období a) *encyklopedické*, b) *útěšně moralistní* a c) *pansofické a všenápravné*.²⁷⁸

Za vyvrcholení Komenského myslitelského úsilí bývá považována právě *Obecná porada o nápravě věcí lidských*²⁷⁹, jejíž základní motiv je jednoznačný. V této *Poradě*, jež se „dotýká všech lidí a všeho lidského“²⁸⁰ nejde Komenskému o nic menšího než o následující: „z Milosti Boží, ukázat lidskému pokolení všeliké jeho dobro (...) [a ukázat], kudy se lze navrátit k dávné prostotě, klidu a blaženosti.“²⁸¹

Ačkoli pomyslný oblouk luku (života²⁸²), který Komenský napíná celou svou existencí (svými touhami i činy), má velmi široké rozpětí a v místech své krajnosti jistě není bez chvění, jeho šíp směřuje jediným směrem: Komenskému jde o dobro a pravdu, o všenápravu, o osud lidstva jako celku, tedy o osud lidstva a celku, k němuž náleží, tedy o osud universa.

²⁷⁸ PALOUŠ, Radim. *Komenského Boží svět*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25615-5. S 18.

²⁷⁹ De rerum humanarum emendatione consultatio catholica.

²⁸⁰ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jana Amose Komenského Obecná porada o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Brno: Soliton, 2007. ISBN 978-80-239-8919-9. S 19.

²⁸¹ Tamtéž.

²⁸² Řecké „bios“ znamená „život“ i „luk“. Viz KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Dělský potápěč k Hérakleitově řeči: pro ty, kdo se potápějí až do krajnosti*. Praha: Herrmann & synové, 2006. ISBN 80-87054-00-8.

Komenský sám sebe nazývá ‚mužem touhy‘ (vir desideriorum)²⁸³. A protože netoužil po ničem jiném než po ‚obecném dobru‘²⁸⁴, můžeme Komenskému rozumět právě z hloubky jeho intence k tomu nejdůležitějšímu, pro Komenského nejvíce nezbytnému, k tomu, co je přesažné.²⁸⁵

Nyní se můžeme podívat pouze na tři významné momenty, jež nám pomohou nastínit inspirativní sílu Komenského myslitelské zkušenosti: a) *Komenského škola*, b) *Komenského svět* a c) *Komenského ‚jedno nezbytné‘*.

a) *Komenského škola*. Vynecháme-li všechny detaily, které se nám vybaví v souvislosti s Komenského školou, můžeme přejít k tomu klíčovému. Tím je ‚univerzální‘ charakter školy. Škola mnohým způsobem souvisí s universem a universum se školou. Předně pro Komenského platí, že *svět má povahu školy*, svět je pak dějištěm smyslu, jenž nastává působením výchovy a sebevýchovy. A proto také všechny životní etapy, i ty, kterým před Komenským nebyla věnována pozornost (jako rané mládí a pozdní stáří), nabývají povahu svérázných škol rozlišených dle potřeb dané etapy lidského zrání.

Svůj podíl na smyslu světa přijímá člověk tím, že se učí a že vyučuje: poznává a dává poznat, nikoli však pro poznání samé či pro jeho ‚aplikaci‘, ale pro prospěch harmonického univerza.

Dále v Komenského pojetí školy vládne něco, nač se někdy při výkladu jeho pedagogického myšlení zapomíná, a tím je skutečnost, že škola má ve své podstatě pouze jeden jediný hlavní účel: *nápravu věcí lidských, nápravu světa*. Ve škole nejde nikdy o nic menšího než o celek smyslu, o osud lidstva, potažmo universa. Nahlédneme-li skutečně

²⁸³ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jedno nezbytné: Unum necessarium*. Praha: Kalich, 1999. ISBN 80-7017-349-1. S 159.

²⁸⁴ „ (...) ale poněvadž se Bohu zalíbilo dát mi srdce toužící po obecném dobru (...)“ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jedno nezbytné: Unum necessarium*. Praha: Kalich, 1999. ISBN 80-7017-349-1. S 159.

²⁸⁵ Ukazuje se, jako by Komenský celým svým srdcem nespočíval v podmíněném – neopíral se o porozumění kontextům z kontextů, ale jako by bytostně kotvil v tom, co je mimo-kontextové. Nenechme se však zmýlit, ono mimo-kontextové nemusí být Komenskému něčím vysněným, vymyšleným, představovaným. Je tomu spíše naopak, ono mimo-kontextové se dostavuje Komenskému přímo v jeho hloubce (náboženského) prožitku, ono mimo-kontextové či nad-kontextové je pozadím, z něhož povstává zkušenost smysluplného světa.

školu jako místo, v němž jde o osud, pak se nám samozřejmě hluboce proměňuje rámeček, ze kterého školnímu běhu rozumíme.

Z uvedeného vyplývá, jak zdůrazňuje R. Palouš, že „výchova není (nebo přinejmenším není jen výlučně) přípravou k určitým životním výkonům, ale je vyváděním z každé částečnosti, z každé uzavřenosti ve sféře omezených zájmů do prostoru, otevírajícího se jediným skutečně lidským směrem: od dílčího k celkovému – v tomto směru je povolán žít.“²⁸⁶ Komenského škola tak v sobě ještě pevně podržuje původní prázdeň – ‚scholé‘, zůstává tedy školou ‚nedělní‘, a to školou nikoli jen pro mladé a nezralé, ale samozřejmě pro každého, neboť každý náleží k universu. Prof. Palouš poznamenává: ‚přestože [je Komenského] pojetí výchovy bytostně ‚nedělní‘, nelze přitom nepostřehnout, jak starostlivě rozvrhuje výchovu jako ‚událost‘ celého života.“²⁸⁷

Porozumíme-li škole v její nejvyšší vážnosti jakožto ‚území‘, v němž jde nejen o osud jednotlivců, ale též o osud lidstva, či přímo celého universa, pak je jasné, že škola jako taková není vůbec možná bez niterné odpovědnosti za svět. Proto můžeme říci, že škola v Komenského perspektivě učí především (z)odpovědnosti (k bytí). Tato (z)odpovědnost může být chápána také jako ochota naslouchat povolávání údělu, povolávání toho, co člověka k naplňování jeho smyslu.

‚Paradoxní‘ ovšem je, že naslouchání povolanosti neústí ve slepé vykonávání povinností, ale naopak ústí ve svobodu rodící se ze zbavování se odvislosti na nepřeborné mnohosti nevýznamného a z možnosti pečovat o to, co je péče nejvíce hodno. Opravdová odpovědnost není zřejmě možná bez svobody. Odpovědnost stojí v protikladu ke slepému plnění povinností a v nerefektovaném následování návyků, jejichž samozřejmost nás již nenapadne ani tematizovat. Odpovědný je především ten, kdo již hluboce rozumí, kdo rozumí ‚celku bez okraje‘ (‚nepředmětnému celku‘), kdo svoji věc bere vážně, protože jí rozumí se vši vážností a protože rozumí svému povolání k podílení se na zdaru lidského konání.

Komenského učí odpovědnosti za celek světa (a tím rozhodně není součet všech věcí), za smysl, který přesahuje meze jedince, skupiny, i národa. To, že hloubka jeho touhy

²⁸⁶ PALOUSH, Radim. *Čas výchovy*. 1.vyd. SPN: Praha 1991. ISBN 80-04-25415-2. S 160.

²⁸⁷ Tamtéž.

nabývá místy podoby, jež nám přijde nesrozumitelná, směšná či zastaralá, neznamená, že si Komenského nevšední myšlení nezaslouží naši odpovědnou péči.

Jeden z mocných a rozhodně nesamozřejmých výtěžků Komenského myslitelské a životní zkušenosti spočívá tedy v Komenského vyzdvižení výchovy jako výsostného území, ve kterém je možné bojovat o účast smyslu a o zachování smyslu, o zachovávání lidství v jeho důstojnosti, jež obráží vznešenost (toho, co si zaslouží vládu). Oblast výchovy je pak místem nabývání lidské důstojnosti, jež rozhodně nesouvisí s lidskou pýchou, ale s lidskou schopností zrcadlit krásu a moc celku – artikulovat bytnost onoho ‚pan‘ (vše/celek) a ‚hen‘ (jedno).

Komenského svět.

Již dříve jsme zmínili, že Komenského svět – ve smyslu jeho myšlenkového obzoru – je *jiný* než svět, v němž žijeme. (Stranou zde ponecháváme Komenského systém světů, neboť nám nejde o přiblížení se ke Komenského chápání světa, ale o přiblížení myslitelskému horizontu jeho myšlení.) Tato ‚*jinakost*‘ ovšem není zanedbatelná, neboť není ‚*jinakostí*‘ jednoho z mnoha náhledů v názorové pluralitně. Komenského pohled na svět není jiný v tom smyslu, v jakém se liší pohled na svět u různých lidí naší doby. Komenského svět je ontologicky jiný – je jiný ve svém základě, je jiný ve způsobu porozumění ‚*jsoucím*‘.

Radim Palouš říká, že „svět je [Komenskému] velkou jednotou organického typu. Každá bytnost je nějak odkázána na druhé, existuje díky druhým – tak, jak strom je jednotou všech haluzí, pně i kořání. Tato souvislost, toto sjednocení vzájemnými poukazy je výrazem vkladu, který Stvořitel vložil do svého výtvoru. Protože Bůh je jeden, i svět je jedním, je jednotným jak ve své aktuální podobě, tak jednotou svého života. Svět a každá věc v něm jsou výrazem tohoto života.“²⁸⁸ Vzájemná propojenost světa, všeprostopující jednotu a účelové ‚jednání‘ všeho *jsoucího* společně utváří pohled na svět, jenž má zcela

²⁸⁸ PALOUSH, Radim. *Komenského Boží svět*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25615-5. S 20.

odlišnou podobu, než má pohled, který „nepotřebuje bytostné určení jako projev vnitřní živosti, té účasti na plnění vlastního poslání na svět, jak to viděl Komenský.“²⁸⁹

Komenského svět má daleko ke světu izolovaných jsoucen, jež se vyskytují více méně netečně vedle sebe a čekají na člověka, až po nich sáhne, uzpůsobí si je a využije je (téměř) výhradně pro své vlastní účely. Komenského svět není světem rozštěpení subjektu a objektu, není světem mechanického a utilitárního nakládání s ‚věcmi‘, světem, jemuž vládnou obecné zákonitosti, případně ti, kteří si snaží usurpovat moc.

Svým založením je tak Komenského svět velkou výzvou právě pro oblast výchovy, a to nejen v podobě vyzývání k odpovědnosti za společný svět, ale především v podobě výzvy k *proměně porozumění souvislostem světa*. „Jsoucí“ nemusí být předmětem určeným k manipulaci člověkem. Může mít mnoho podob: může člověku být darem, může být tvůrčím činem, může být též partnerem člověka v naplňování jeho osudu.

*Zamýšlející se výchova*²⁹⁰, výchova rozumějící rozmanitosti možných způsobů, jimiž lze na světě (i v různých světech) být, může pak uvádět do bohatosti jednotlivých způsobů bytí (světů). Může jít o světy umění, vědy, náboženství, sportu apod. Taková výchova je skutečnou výchovou, výchovou ‚vyvádějící‘ z jeskyní a ‚uvádějící‘ do krajín otevřených smyslu.

Komenského ‚jedno nezbytné‘.

„Základem lidského štěstí bylo by tedy, kdyby lidé byli vysvobozeni od nekonečných otázek a zaneprázdnění, aby se zabývali věcmi základními, v nichž spočívá řízením Božím přímá cesta,“ říká Komenský na počátku své Všenápravy u Obecné porady.²⁹¹

Jak sledovat to nejzákladnější navrhuje ve své knize *Unum necessarium* (Jedno nezbytné), v níž velmi silně působí samotný její závěr. Komenský píše: „Jedna prázdná stránka mne pobízí dodat něco o *nejdůležitějším užívání Kristova pravidla – to jest,*

²⁸⁹ Tamtéž.

²⁹⁰ – výchova beroucí zřetel k možným horizontům smyslu –

²⁹¹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jana Amosa Komenského Všenáprava : (Panorthosie) : všeobecné porady o nápravě věcí lidských*. Část šestá. Brno : Soliton, 2008. ISBN 978-80-254-1145-2. S 15.

*aby se člověk spokojil ne s několika málo nebo s jednou z vnějších hodnot (...), ale SE SEBOU SAMÝM, se svými vnitřními hodnotami (...), o které ho nelze připravit. O tom řekl Kristus: Co prospěje člověku, když získá celý svět, ale ztratí sebe sama [L 9,25]*²⁹²

Touto pasáží se Komenský dotýká snad nejpůvodnějšího momentu, jenž stojí v základu filosofie i filosofické výchovy.²⁹³ Jedná se o moment podstatného (výchovného) obratu, kterým se člověk zcela a bezesbytku vydává ‚pouze a jen‘ tomu, co je toho nejvíce hodno.

V tomto obratu nezbyvá člověku z člověka už vůbec nic, neboť se tímto pohybem zcela vydává ze všech svých konkrétní určení, ze všech zaneprázdněností, ze všech druhotných smyslů. Pohybem takového obracení nikoli k něčemu konkrétnímu, ale k otevřenosti horizontu se člověku prosvětlují dříve neprůhledné oblasti jeho životního světa – člověk jasně nahlíží labyrintový charakter celého svého života: zjišťuje, že ‚ve světě a věcech jeho všechněch nic není než matení a motání, kolotání a lopotování, mámení a šalba, bída a tesknost (...)‘²⁹⁴, tedy že celý jeho život jest či byl službě falešným modlám, člověk nalézá svoji konečnost a přiznává si ji se všemi jejími důsledky.

‚Moment‘ tohoto obrácení, který nemá zřejmě podobu jedné události, ale je spíše projevem způsobu uvědomělého žití, probleskuje filosofickými centry mnoha myslitelů. Setkáváme se s ním též v Patočkově třetím pohybu existence, v pohybu, v němž se člověk odevzdává pravdě, aby se ve své odevzdanosti znovu našel ‚mimo sebe‘ – avšak ve svém nejvlastnějším.²⁹⁵ Jak se zdá, někteří filosofové si podávají ruce napříč dějinami, aby společně ukázali na cesty proměňujícího se rozumění světu, na možné cesty výchovy k podstatnému.

Víme, že do každé doby promlouval Komenský jinak (a také k jiným lidem). Jinak zřejmě promlouval do let po druhé světové válce, jinak promlouval do let šedesátých, jinak do doby normalizace a jinak do doby porevoluční. Otázka je, jak bude promlouvat do naší

²⁹² KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jedno nezbytné: Unum necessarium*. Praha : Kalich, 1999. ISBN 80-7017-349-1. S 179.

²⁹³ Také díky tomuto momentu můžeme hovořit o *filosofii jako o jádře výchovy* a o *výchově jako jádře filosofie*.

²⁹⁴ Jde o původní znění názvu knihy. In KOMENSKÝ, Jan Amos. *Labyrint světa a ráj srdce*. Vyd. 1. Praha: Waldpress, 2005, 183 s. ISBN 80-903232-3-5.

²⁹⁵ PATOČKA, Jan. *Přirozený svět jako filosofický problém*. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1992. ISBN 80-202-0365-6. S 245-251.

současnosti a do naší budoucnosti. Není zcela jasné, zda doba současná a doba nadcházející budou mít dostatek pokory a ochoty k hlubšímu chápání souvislostí světa, aby k nám Komenský mohl promluvit ve své ‚nadčasové‘ naléhavosti.

Popřejeme-li sluch (tak trochu) ponuré vizi Liesmannově²⁹⁶ a přijmeme jeho obraz ‚společnosti vědění‘ jako společnosti duté, schopné pracovat pouze s krátkými a zapamatovatelnými útržky znalostí, pak je osud Komenského zpečetěný. S jeho obrazy či bustami se budeme nadále setkávat na každém kroku a nedaleko nich budou nápisy stažené z internetu, vytržené Komenskému z úst i ze smysluplného kontextu.

Říká se, že Komenského dílo je nadčasové. Historická povaha komeniologické látky nás nesmí zmást v porozumění této *nadčasovosti*. Z filosofického hlediska není jeho dílo nadčasové, protože by se Komenskému zdařilo pregnantně vystihnout (především) ‚věčné‘ pedagogické principy. Komenského nadčasovost nesouvisí pouze s návazností na jeho pedagogické dílo, ale je spjata především s hloubkou myšlení. Komenský se tedy paradoxně ukazuje být nadčasovým nikoli proto, že by svoji myslitelskou stopu pevně vtiskl do dějinného podloží pokroku, ale především proto, že je jeho dílo bytostně přesažné. A přesažné je z toho důvodu, že hloubkou své intence buď přímo přesahuje všechny nereflektované kontexty, jež utvářejí pevná jha našich do sebe uzamčených životů.²⁹⁷

Komenský nás stále ještě může učit. Může nás učit reálnému. Může nás však učit také smyslu pro bohaté a skryté souvislosti v rámci univerza, o jejichž existenci a povaze nemáme zatím ani tušení. A dokonce nás může učit vztahu k zcela ‚ne-reálnému‘, bez něhož se možná vůbec neobejdeme. Komenského dílo nemusí být rozhodně chápáno jen jako dovršený historický celek, ale můžeme mu rozumět jako stále vehementní výzvě k (stále novým) počátkům péče o smysl.

²⁹⁶ LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008. 978-80-200-1677-5.

²⁹⁷ Komenský nám může být nadčasový i z toho důvodu, že jsme ještě nedostoupili jeho času [ve smyslu *kairos*, nikoli *chronos*], tedy toho času, který je dobou prohlubování (zrání) odpovědnosti k ohlašujícímu se smyslu.

IV. Škola moderní

„Teprve v průběhu 19 století se smysl školy (...) radikálně převrací – a to právě opačným směrem, proti smyslu scholé: k všedním obstarávkám životních potřeb, k výrobní praxi.“²⁹⁸ Tato proměna úzce souvisí s celkovou proměnou všedního života člověka, do nějž významně zasahují výtobytky průmyslové revoluce a postupně opanovávají jak prostor veřejný, tak sféru intimní.

Ještě v první polovině 19. století si lidé ve svém zaměstnání zřejmě vystačili se svými základními vědomostmi.²⁹⁹ Průmyslová revoluce si však žádala nejen člověka kvalifikovanějšího, ale též více disciplinovaného. Vyvstal jednoznačný nárok připravovat člověka především na jeho profesní život. Tento nárok přebírá v moderní škole nejen podobu cílů vzdělávání, ale též podobu smyslu školy. Tím, že se v moderní škole cíle výchovy zpragmatizovaly a zracionalizovaly, nejenže ustoupil nedělní charakter školy do pozadí, ale spíše se z ní téměř vytratil. Škola se začala nezadržitelně začleňovat do kontextů ekonomických a politických.

Jako pozoruhodné se ukazuje srovnání běhu institucionalizované školy s výrobním procesem v továrně. Jak víme, v továrně, jejímž smyslem je např. vyrobit předem naplánované součástky nebo potřebné nástroje, dochází k výrazné dělbě práce a k diferenciaci pracovišť. Materiál, který je továrnou zpracováván, prochází z jedné výrobní linky do druhé a postupně nabývá požadovaných vlastností. Při výrobě rozhoduje především účinnost práce a management výroby.

Podíváme-li se blíže na strukturu současné školy, jež se však výrazně neproměnila po značnou řádku let, nalezneme zde podobné principy. Žáci a studenti procházejí školou podobným způsobem jako zmíněný tovární materiál. Postupně prochází jednotlivými standardizovanými stádii vzdělávání. Od druhého stupně základní školy nabývají každý typ specializovaných vlastností pod vedením specializovaných pracovníků v k tomu určených prostorách, a to v přesně vyhrazené době. Výuku prodělávají ve společnosti ‚vydefinovaných‘ jedinců stejného věku a podobných schopností.

²⁹⁸ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. 1.vyd. SPN: Praha 1991. ISBN 80-04-25415-2. S 82.

²⁹⁹ Tamtéž.

Škola nejenže se stává přípravou na profesní život praktický, ale sama především svět práce imituje. Škola se stává svým žákům i učitelům pracovištěm – velice často jen formálně vymezeným místem pro přestání nutného. Protože se škola stala pracovištěm, odehrává se téměř výhradně na pozadí usilování o výkon (skutečný či předstíraný). Stejně jako je tomu v areálech průmyslových továren, hlavním smyslem školy není nic jiného než *fungovat*, nebo fungování předstírat poukazováním na určitý výkon.

Ačkoli se přirovnání současného školství s výrobou může jevit jako značně nadsazené, některé momenty tohoto srovnání nelze zcela potlačit. Mechanický a zvykový charakter školství nelze nijak zakrýt. Pokud například odpovídáme na výtky vůči zmechanizovanému a byrokratickému charakteru institucionálního vzdělávání v tom smyslu, že situace je taková, jaká je, protože taková být musí, neboť právě takhle je zaručeno, že škola jako taková funguje, pak jen potvrzujeme uzavřenost v mechanicky-funkčním zvykovém rámci. To, že něco funguje, může znamenat velmi mnoho; nicméně zdá se, že ve vzdělávání si pouze s *fungováním* nevystačíme.

Jiný z nešvarů moderního školství bývá identifikován s politikou reforem. Víme, že celkový ráz vzdělání nevychází většinou z individuálních možností vzdělávaných jedinců či konkrétních vzdělávacích institucí, ale z rozhodnutí, jež nastávají v decizní sféře. Decizní sféra, jež však zpravidla závisí na vládnoucí garnituře a je značně omezena (dobou působnosti, zájmy vlády atd.), se tradičně realizuje prostřednictvím pokud možno co nejvíce zásadních (ne vždy zodpovědných) reforem.

Dopad těchto reforem bývá často sporný z mnoha důvodů: nemusí jít nutně o nepřipravenost reformy či o špatné vyznačení směru reforem; reformy mohou být problematické např. už jen z tohoto důvodu, že oblasti vzdělávání nelze rozumět z modelů oblastí jiných. Reformy, jež je možné realizovat v ziskovém sektoru, či na území konkrétních institucí, mohou být pro školství jako celek nevhodné. Oblast dimenze školství je totiž natolik citlivá a vnitřně různorodá, že reformy proudící do této oblasti působí ve školství v první řadě otřesy; až v řadě druhé následují očekávané efekty reforem.

Velmi ostrou kritikou moderního institucionálního školství proslul v sedmdesátých letech rakouský filosof Ivan Illich, který např. prohlásil, že „povinnost navštěvovat školu

ve skutečnosti u většiny lidí omezuje právo učit se³⁰⁰ a že „školní výukou není možné dosáhnout všeobecného vzdělání. To by bylo možné teprve tehdy, kdyby jí konkurovala alternativní zařízení založená na stylu současných škol.“³⁰¹ Ivan Illich nakonec požadoval „odškolnit nejen instituce společnosti, ale i její ethos.“^{302 303 304}

Je zřejmé, že ostrou kritikou moderního školství nemůžeme být po právu školé samé, jejíž situace není vždy a ve všech směrech beznadějná. Abychom však zůstávali věrni záležitosti výchovy, je třeba se přidávat na stranu kritiky a nazřít stav školství co nejkritičtěji. Škola ‚moderní‘ je školou vsazovanou do *kontextu aktuálního* a je jí rozuměno především z tohoto *aktuálního*, což zřejmě platí též pro školu doby postmoderní. Tato zvláštní poddajnost a neautentičnost souvisí též s nepřehlédnutelným *ideologickým* rysem školství.

Ačkoli je samozřejmě v dimenzi školství mnoho prostoru pro *původnost vychovávání a vzdělávání*, nebezpečí nenápadné a dobře okolnostmi zdůvodněné mechanizace fungování školy jakožto prodloužené ruky státu může mít dalekosáhlé důsledky, přičemž zde nemáme na mysli ani tak politicky míněné ‚ideologické‘ zneužití vzdělávání, jako spíše přechod k čisté byrokratizaci, jež proměňuje organické jádro vychovávání a vzdělávání v čisté fungování; škola se pak stává technickou událostí, událostí vítězení nikoli určitých dobrých nápadů, potenciálně přínosných idejí jakožto vzhledů, ale vítězství techniky samé. A čistá technika, zbavení diarchie legálního a legitimního, je propukáním čisté totalitní ideologie – tentokrát ovšem nikoli ideologie politické (jak již bylo řečeno), ale ideologie vlády čistého nároku fungování pro fungování.

Před těmi, jež doufají v zachování možnosti uskutečňovat výchovu jakožto *událost uvlastněnou z podstatných souvislostí života a podstatné souvislosti uvlastňující*, pak stojí

³⁰⁰ ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti*. Praha: Slon 2001. ISBN 80-85850-96-6. S 9.

³⁰¹ Tamtéž.

³⁰² Tamtéž.

³⁰³ Zájemcům o kritiku školství a kritiku vzdělávací politiky doporučujeme populárního Kena Robinsona a jeho video prezentace umístěné např. na portálu youtube.com.

³⁰⁴ Zájemcům o hlubší promýšlení výchovy v souvislosti s médii nového typu doporučujeme text: *Fenomenologie – řeč – média*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-436-5. Případně náročnější HOGENOVÁ, Anna, KUKLOVÁ, Jana. *Médium – pohyb – skutečnost*. Praha: Krea, 2011. ISBN 978-80-902125-8-9.

nelehký úkol: přijmout účast na vytváření otevřených polí příležitostí pro odehrávání pro takové odehrávání se smyslu, ve kterém nebudou přebírat vládu ani síly objektivní, ani subjektivní, ani technické, ani dogmatické. Můžeme se domnívat, že ve výchově stále ještě může jít pravdu, o událost pravdy – tedy o bytostné (takřka tělesné) kladení otázky po *podstatě pravdy*, po *smyslu* ‚vlastního‘ bytí.

3.3 Filosofie výchovy, podstatné myšlení a etika

3.3.1 Podstatné myšlení ve výchově a krize ve vzdělávání

Krize je bezesporu jedním z ohnisek opravdového vzdělávání. Skutečné uvědomění krize je totiž uvědoměním zásadního chybní, které najednou promlouvá do celku lidských snah a dává jim nový směr.³⁰⁵ Protože bez akutního prožívání nedostatku, které zakládá možnost jakéhokoli smysluplného rozvoje, je vzdělávání nemyslitelné, můžeme si dovolit říci, že *vzdělávání je vždy v krizi*, neboť krize se nachází jak v samém základu vzdělávání, tak i v základu lidské existence, která nikdy není neproblematická, usiluje-li o vlastní autenticitu.

Až s probuzeným uvědoměním si podstatného a životně zásadního nedostatku se stává člověk vzdělavatelným, neboť se stává tím, kdo rozumí svému vzdělávání jako podstatnému úkolu, bez kterého nelze žít autenticky. Skutečná, bytostná krize je tedy jádrem opravdového, bytostného vzdělávání. Pak tedy konkrétní skutečnost, že vzdělávání je v krizi, neznamená automaticky, že je vzdělání na scestí, nebo alespoň neznamená to, že je na jiném scestí, než kterému lidstvo čelí již od počátku svých dějin.

Zdá se tedy důležité, aby ti, kteří promýšlejí výchovu a vzdělávání, nezapomínali pro zabývání se množstvím aktuálních otázek týkajících se krizi současnosti na onu původní krizi, jež je podmínkou jakéhokoli smysluplného a podstatného vzdělávání.³⁰⁶

³⁰⁵ Otázkou privace jako podmínky vzdělávání se zabývá prof. Anna Hogenová.

³⁰⁶ Vystává zde otázka, kdy je situace skutečně a doopravdy chápána jako skutečně kritická a kdy se tedy probouzejí síly k novému vzruchu, nebo naopak, kdy je nevědomost o skutečné krizi pouze zakrývána rozvažováním o krizích partikulárních.

V centru skutečné krize je tedy vždy možné nalézt podstatný, bytostný nedostatek. Klíčovým nedostatkem bývá zpravidla nedostatek bezprostředního zakoušení smyslu. Bez pociťovaného smyslu se vzdělávání stává lichým a prázdným. Nedostatek zažívání smyslu ve vzdělávání může mít úzkou souvislost s potlačením etického rozměru výchovy. Vzdělání bez rozvinutého etického rozměru není skutečným vzděláním, neboť právě etický rozměr je tou dimenzí, která vzdělání otevírá celku světa.

Etický rozměr rozvíjí tu dimenzí, ve které se probouzí touha po moudrosti a odvaha k pravdě, které překonávají eticky desorientovanou a na ohled k celku zapomínající mnohoučenost. Zdá se, že v ohnisku krize vzdělávání, a to nejen současného, leží otázka mravnosti, otázka rozvíjení etické dimenze.

Předpokládáme-li, že ve středu krize vzdělávání je především moment potlačeného etického rozměru, nahlížíme skutečnost, že krize ve vzdělávání je krizí v mravnosti. A není vůbec jasné, jak navracet vzdělávání a výchově mravní rozměr, tedy jak vychovávat člověka nejen mocného mnohými schopnostmi, ale také skutečně mravného. Vždyť bez rozvinutí etického aspektu se budou v posledku všechny důsažně rozvinuté schopnosti obracet zas proti člověku. Skutečnou mravnost není možné člověku vštípit. Nestačí proto jen hledat technické prostředky, jak jej mravnosti naučit, jak jej programově ovlivnit. Pro mravnost se člověk musí rozhodnout, a to sám za sebe a ze zkušenosti vyvěrající z jeho vlastní životní cesty a jejích možností pro autentický i neautentický život.

Rozhodnutí pro mravnost je nemyslitelné bez předešlého zakoušení svobody, bez zakoušení vlastní nezávislosti a práva na sebeurčení. Přestože je mnoho různých způsobů situačního prožívání svobody, je pro člověka klíčové právě zakoušení svobody skrze myšlení, tedy takové zakoušení svobody, které se rodí z uvědomování si vlastní nezávislosti prostřednictvím rozumu. Proto se domnívám, že skutečné mravnosti nelze učít v nepřítomnosti samostatného, o nezávislost usilujícího a své předpoklady promýšlejícího myšlení.

Zažít svobodu není možné v kterémkoli myšlení, ale pouze v myšlení, které se doopravdy snaží promýšlet celek světa a promýšlet jej tak, že se pokouší vymanit se z ustálených myšlenkových vzorců. Bez myšlení, které není jen pouhým kalkulováním, ale které je odvážným tázáním, není možné být pravdivým a zakoušet hloubku svobody duševní nezávislosti. Bez hlubšího, tázajícího myšlení se nelze učít se mravnosti. Takové

myšlení, bez něhož není možné rozhodovat se pro mravnost, je možné nazývat také podstatným myšlením.

Podstatné myšlení je myšlením, které usiluje o svoji originalitu, původnost. Původnost myšlení je však tajemstvím, neboť se vymyká jakýmkoli měřítkům, s pomocí kterých by bylo možné původnost jednoznačně odhalovat a vyjadřovat její míru. Původnost není jednoduše totéž co novost, co inovativnost. Myslet původně není totéž co myslet nově, protože myslet nové a užitečné věci lze totiž i nepůvodně.

Myslet původně znamená myslet ze samého zdroje, který je dotazován, nikoli z druhotných pramenů. Myslet původně znamená myslet vždy znova a vždy od základů. Původní myšlení je myšlením, které se nesnaží myslet pouze „na věci“ jakožto na manipulovatelné předměty v objektivním poli, tedy jako na předměty jakožto zdroje k pozdějšímu využití. Takové myšlení usiluje myslet věci samy, či lépe: myslet podstatu věcí, myslet to, čím se věci stávají tím, čím jsou.

Podstatné myšlení si zaslouží být nazýváno myšlením původním nejen, protože se učí začínat myslet vždy znova a od počátku, ale především také proto, že se skutečně táže po původu toho, s čím se setkává. Podstatné myšlení se táže po tom, jak se co stává samo sebou. Podstatné - původní myšlení se táže po původu, po zdroji smyslu, přičemž podstatné myšlení nerozhoduje o tom, co smysl má či nemá, ale táže se, jak se co stává smysluplným.

Myslet podstatu věcí je třeba se učit a s tímto učením myšlení podstat je třeba začínat co nejdříve. Myšlení podstaty se neobejde bez zakoušení žití ve stále otevřené otázce, v trvalém zdržování se v otevřenosti tázání a v hluboké naladěnosti na neznámý smysl. Podstatně myslet znamená i dávat *přednost pravdě před užitečností*. Dávat přednost pravdě před užitečností však nikde nelze z vypočítavosti, neboť nelze nikoho k pravdě přivést tím, že jej přesvědčíme, že pravda se mu vyplatí; pravda se nikdy nevyplácí, ale přesto může být nahlédnuta jako cennější než všechny zisky světa. Ale právě takovéto nahlédnutí není možné nikomu vštípit, každý k němu musí nalézt cestu sám, např. prostřednictvím myšlení, které nepočítá, nekalkuluje, ale které hledá a ptá se na podstatu toho, co jest, a i na podstatu sama sebe.

V duchu tázání po podstatách je třeba se tázat také na podstatu výchovy a vzdělávání. Bez podstatnějšího tázání se totiž neukáže jedinečnost a krása samozřejmých věcí a neukáže se ani jedinečná úloha vzdělávání, kterou není možné vyčerpat krátkozrakým

a zjednodušujícím chápáním. Tážeme-li se totiž po podstatě vzdělávání a ptáme-li se proto na povahu opravdového vzdělávání (vzdělávání, kterému jde o pravdu), můžeme dojít k náhledu, že se smysl vzdělávání může velice lišit od účelů a funkcí, se kterými bývá vzdělávání často spojováno.

Může se pak například ukazovat, že opravdové vzdělávání nemá - a snad ani nemůže - být služebné, totiž že nemá činit člověka ani sluhou (poslušným, netázajícím se, zdatným a výkonným), ani pánem (nad světem a nad jinými). Může se ukazovat, že smyslem vzdělání není učit člověka správně nabývat moc a správně moci podléhat, ale že jej má učit například nepodmíněné účasti na společném a nezávislosti na mocenských strukturách. Vždyť i bez hlubšího porozumění podstatě vzdělávání není možné rozumět smysluplnosti pedagogických fakult, jejichž smyslem není produkovat učitele, ale prohlubovat lidské porozumění otázkám vzdělanosti a vzdělávání.

3.3.2 Myšlení moudrosti ve filosofii výchovy

*„Filosofie otevírá obzor nesamozřejmého,
aby člověk mohl porozumět samozřejmému (...)“*

Jaroslava Pešková³⁰⁷

V následujícím příspěvku se zaměříme na skrývající se souvislosti mezi výchovou a myšlením. Doufáme, že skrze promýšlení toho, co se skrývá v nejzazší blízkosti, dojdeme k novým nahlédnutím. Směřujeme především k tázání na povahu podstatného myšlení, na které se dotazujeme prostřednictvím tematizování moudrosti. Význam podstatného myšlení pro filosofii výchovy se mám ukázat má v průběhu našeho uvažování.

³⁰⁷ PEŠKOVÁ, J. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Ed.: Hogenová, Anna; Krámský, David; Rybák, David. Praha: DTP Kreaace, 2010. ISBN 978-80-902125-6-5. S 87.

I. *Věnovat pozornost tomu, co je nejvíce samozřejmé*

Následující příspěvek, vydávající se za *tázáním po myšlení moudrosti* v úzké souvislosti s promyšlením výchovy, je věnován především těm *samozřejmostem*, které jsou *nejsamozřejmější*, samozřejmostem, které zůstávají skryty v *nejbezprostřednější blízkosti*³⁰⁸, v místě, jež je nám blíže než blízkost, kterou máme před sebou.

Nejprve je třeba věnovat pozornost ‚rozlišení‘ mezi polem již známé blízkosti, kterou máme před sebou a ve které se aktivně zdržujeme jako v místě naší vlastní ‚sebe‘-realizace ve světě, *a mezi intimnějším polem blízkosti*, která je skryta pod prahem zření a prožívání toho, co máme před sebou, a která určitým způsobem předchází a zakládá ono pole naší známé blízkosti. Zmíněnému rozlišení nejprve věnujeme pozornost proto, abychom se posléze učili citlivým nasloucháním rozumět nárokům zakládajících a skrývajících se samozřejmostí nacházejících se v poli oné intimnější blízkosti, jež nám neustále uniká.

Nejbližší samozřejmosti, nacházející se ještě před vrstvou ‚blízkosti před námi‘, jsou samozřejmostmi tajemnými, neboť je ani s největším úsilím nejsme s to bezprostředně nahlížet, a to i přes to, že jsou nám závratně blízko a že stále svojí podstatou zůstávají ‚samozřejmostmi‘, tedy neukrývají se, ale nabízejí se jako neskryté.

Ačkoli ony samozřejmosti samy zůstávají neskryté, sama jejich neskrytost se skrývá; sama skutečnost jejich neskrytosti zůstává tak nejvíce neviděna, protože způsob, jakým ony neviděné samozřejmosti působí či se stávají tím, čím jsou, se liší od způsobu, jakým před našimi zraky nastávají jiné skutečnosti našeho světa. Přestože ony samozřejmosti máme ‚tak nějak‘ před očima, zůstávají nepovšimnuty, neboť se nacházejí mimo oblast toho jevení, na které jsem připraveni. Nastávání zmíněných samozřejmostí se děje mimo obzor, který si podržujeme jako permanentně otevřený, a proto, i když „jsou“ v naší bezprostřední blízkosti, nepozorujeme je, neboť se dějí (nastávají) jinak, než očekáváme.³⁰⁹

³⁰⁸ Takřka před ní.

³⁰⁹ Můžeme je přehlížet například proto, že nám nejsou jednoduše k dispozici, tedy nejsou použitelné, a tak je nezaznamenáme v perspektivě účelového rozvrhování naše rozumění světu. Nebo proto, že se nám ve sféře jevení neukazují předmětně jako vykazatelné jevy, neboť se uskutečňují v jiném modu. Nebo nám unikají proto, že na způsob, jakým se prozrazují, se nedá předem připravit a není možné jim nalíčit ani past

Přestože jsou ony samozřejmosti neskryté, sama jejich zřejmost uniká naší pozornosti, dokud není vybojován prostor, ze kterého se samozřejmosti mohou nově ukázat - až tímto novým ukázáním se samozřejmostí se i sama jejich zřejmost ukáže jako něco, co zde bylo vždy nadosah.

Pokud nám tedy jde o prosvětlení problému samozřejmostí, můžeme se v obecném smyslu tázat, jak odemkat rozumění naším situacím, aby samozřejmé přišlo k vyvstávání v novém světle, jež zpřítomní podstatnost onoho samozřejmého, a tím ono samozřejmé již jako viditelné navrátí zpět tam, kam náleží, totiž do centra zření. Ve zúženém smyslu se pak můžeme tázat na takové odemykání situací, v jehož otevřenosti se ukáží samozřejmosti spočívající v poli intimní blízkosti, blízkosti předcházející seznámenost s tím, co je před námi.

Jednu z cest, kterou je možno následovat, navrhla česká filosofka výchovy Jaroslava Pešková³¹⁰, v jejíchž inspirativních stopách můžeme nyní jít, když kladla důraz na to, že samozřejmému začneme rozumět především tehdy, když se nám pomocí filosofie nejprve zadaří otvírat obzory nesamozřejmého.

V následujícím stručném zamyšlení nám pak půjde o odkrývání toho, co v myšlení výchovy a ve filosofickém myšlení jako takovém zůstává skryto, nebo co se alespoň nestává natolik přítomným v myšlení, jak by si zasloužilo. Tam, kde nám nebudou stačit síly k pronikání do vrstev skrývání samozřejmého, pokusíme se o samotné otevírání obzorů nesamozřejmého.

II. Myšlení moudrosti – moudrost v myšlení

Vraťme se k rozlišení zmíněném na počátku tohoto příspěvku, totiž k rozlišení mezi polem již známé blízkosti, kterou máme ‚až před sebou‘, a mezi intimnějším polem blízkosti, které tak snadno a nepozorovaně uniká naší pozornosti. Toto rozlišení má svůj význam v různých dimenzích myšlení.

experimentu, ani past v podobě úkladu takového myšlení, které si – ač nepřiznaně – si předem rozvrhuje výsledek svého ‚hledání‘.

³¹⁰ PEŠKOVÁ, J. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Ed.: Hogenová, Anna; Krámský, David; Rybák, David. Praha: DTP Krea, 2010. ISBN 978-80-902125-6-5. S 87

Jedná-li se o dimenzi promýšlení podstaty lidského bytí, pak nejprve můžeme pomyslet na blízkost, kterou - jako blízkost před námi - většinou „považujeme“ za nám „nejvlastnější“, obydlí naší existence, za prostor, ve kterém můžeme i musíme bojovat o naši vlastní realizaci. Když žijeme právě jen v tomto poli „před sebou“, jsme si zřídka vědomi možnosti hlubšího zakotvení naší jsoucnosti - nevíme pak o oné intimní blízkosti, jejíž pole se skrývá až příliš těsně u nás.

Ostrá, až úzkostná zaměřenost na obydlí naší „vlastní“ existence ve světě – a s ní související zaměřenost na zařizování se ve světě - zbavuje člověka tušení *domova vlastního bytí*³¹¹, tedy domova, který je nám dán v jiné blízkosti, než je ta, se kterou se běžně setkáváme. Intimita vynacházení subjektu ve světě (tedy charakter toho, co je mu nejvlastnější) je jiná, než je intimita samotného pobytu (*dasein*), ve kterém ona subjektivní určení, jako je např. naladění na zřizování výhodné pozice usnadňující život³¹², ustupují podstatnosti těch určení, která jsou jiného rázu a pro která je pobyt ochotný bez lítosti vzdávat se toho, na čem si individualita vystupující ze subjektivního rozvrhování zakládá.

Jinou dimenzí, ve které je možné uplatnit rozlišení známé a skryté blízkosti, je dimenze promýšlení samotného filosofického myšlení. Také filosofické myšlení, stejně jako jiné lidské aktivity, se již pohybuje na zakládající půdě samozřejmého, tedy v založení určité samozřejmosti, kterou myšlení však může ztrácet ze svého zorného úhlu.

Tím nejvíce samozřejmým - a zároveň tím často nepodržovaným ve zjevnosti - je pro filosofii právě *myšlení moudrosti*. Ačkoli totiž není možné vůbec filosoficky myslet, aniž by nebyla alespoň implicitně myšlena moudrost, má myšlení – jež pretenduje na to být filosofické – *sklon zapomínat na pečování o udržování trvalého zřetele k tomu, co je pro filosofii tím nejkrajnějším*, totiž zřetele k moudrosti.

Samotný nárok na udržování trvalého ohledu na moudrost v myšlení - ať už v podobě nároku na přímé tematické myšlení moudrosti ve filosofii nebo na udržování intence k moudrosti v pohybu samotného myšlení - je přetěžký: nikdy nenechává myslícího spočinout v tom, co již našel, a vždy mu odebírá každou míru, o kterou by se chtěl opřít, vede jej až za samý práh samoty a vždy požaduje celek jeho života.

³¹¹ Tedy „pobytu“, „da-sein“.

³¹² Jde o *zřizování*, jež nemá problém probíhat na úkor druhého.

A přestože takovému nároku myslící téměř není s to čelit, nesmí se jej za žádnou cenu vzdát, a to i když tuší, že čím více bude na nárok (podstatného myšlení³¹³) brát ohled, v tím prekérnější situaci se bude neustále nacházet, a to jak jako myslitel, tak i jako člověk, neboť už jen snažit se myslet to, co je nejzazší, vždy převelice bolí. A pokud se myšlení takového člověka, který se vydává na cestu podstatného myšlení, stává skutečně plným v potřebnosti opravdově a bytostně myslet, pak není možno takovému člověku snažit se myslet to nejzazší, aniž by zároveň neusiloval žít ve shodě s takovým myšlením. Zde je však tíha nároku poctivého myšlení nesmírná..., stejně jako riziko, které myslící podstupuje. Co je však protiváhou obtížím, kterým se musí podstatně myslící člověk vydávat? K tomu se chceme přiblížit dalším tázáním po přítomnosti moudrosti v myšlení. Pokud bereme otázku myšlení moudrosti vážně, stojíme před úkolem učít se myslet způsobem podržujícím pro myšlení bytostně určující zřetel k moudrosti. Tážeme se na myšlení moudrosti ve filosofii a naší otázkou pak je, jak pečovat o moudrost v myšlení, jak udržovat v myšlení neustálou přítomnost zřetele k moudrosti.

Zřetel k moudrosti je živý především v takovém myšlení, které je samo sobě otázkou a které dává přednost tázání po své podstatě před tázáním po mnohosti věcí, jež se ho dotýkají. Moudrost ožívá nejen v tom myšlení, jež si moudrost explicitně promýšlí, ale především v takovém myšlení, které usiluje o myšlení myšlení samého a které si rozumí jako pohybu, který *nějak*³¹⁴ může mít vliv na celek světa.

Myšlení, které se táže po sobě samém jako po zakládajícím principu rozumění světu a které se táže na to, čím se jsoucno stává tím, čím je, lze označit také jako myšlení ontologické, jež je třeba rozlišit od myšlení ontického, které se ptá výhradně jen po tom, co jest, aniž by se dotazovalo na to, co jsoucí činí (takto) jsoucím.

³¹³ Řeč je o podstatném myšlení či o *zamýšlející se přemýšlení*, pro které Martin Heidegger užívá pojem *Besinnung*. Ladislav Benyovszky (1999) pak tento způsob myšlení přibližuje např. jako „*postoj (Haltung) ve smyslu ‚být otevřen vůči všemu tomu, co se nás týká‘ (angehen)*“ či o něm hovoří také jako o „*bezprostředním vstupu do smyslu*“; protikladem k takovému myšlení je pak (pouhé) traktování (*Betrachtung*). (BENYOVSZKY, Ladislav. „Dějinnost bytí“ a problém počátku. *E-LOGOS: ELECTRONIC JOURNAL FOR PHILOSOPHY* [online]. 1999. URL:<<http://nb.vse.cz/kfil/elogos/history/Ben1.htm>>. ISSN 1211-0442.)

³¹⁴ Například rozhodováním bytnosti pravdy.

Vždy když se tážeme odpovědně po bytnosti jsoucího, tážeme se zároveň po samotných základech bytnosti takového tázání, protože právě v samotné povaze tázání se spoluzakládá charakter toho, čím pro nás jsoucí je. Ontologické myšlení je takové myšlení, které promlouvá do celku světa, a to tím, že přijímá na sebe váhu odpovědnosti (znovu) rozhodovat o bytnosti pravdy. Takové rozhodování však nesmíme v žádném případě chápat jako akt svévole či jako akt moci³¹⁵, neboť pravý opak je pravdou, protože takové rozhodování se děje až ve zdržení se svévole (podléhající svodům různých účelů) a v plnosti nepředpojatého (nezištného) rozvíjejícího se zájmu.

Spoluzakládání jsoucího tázáním je především *dynamickým pohybem*, kterým se myšlení hermeneuticky dotýká samo sebe ve své dynamice. A také proto nemůže na svoji podstatu poukazovat jako na pevnou strukturu. V posledku nemůže tedy být záměrem myšlení analyticky rozkrýt faktické vrstvy jevení myšleného tak, jako by byly statické a jako by se jednalo pevné struktury, jež jsou za ‚určitých podmínek‘ k dispozici k vyzdvižení.³¹⁶

Takové zaměření myšlení by spočívalo na předpokladu, že existuje určitá ‚ontologická‘, tedy super-ontická struktura. Myšlení, které předpokládá nejzazší pevnou ontickou strukturu, kterou je třeba finálně odkrýt v její fakticitě, není ještě plně ontologickým, není tedy ještě tím myšlením, které se vrací do svého vlastního živlu, ze kterého je možné rozehrávat *gigantomachii peri tes ousias*³¹⁷, není tím myšlením, které si začíná rozumět jinak než věcně. Zdá se, že živlem myšlení je otevřenost, jejímž kořenem i druhým jménem je svoboda. Ontologické myšlení je tiše založeno ve svobodě – bez svobody by totiž vůbec nebylo možné. Snad právě ontologická svoboda je tou samozřejmostí, která se skrývá myšlení nejbliže.

Pokud nám jde tedy o pochopení toho, kde v myšlení zůstává živý zřetel k moudrosti, pak nám nezbyvá než vydávat se na cestu myšlení, jehož tématem není jen to, co má myšlení pouze před sebou a co hodlá myslet, ale především takové myšlení, jež si bere za úkol

³¹⁵ Tak by tomu bylo při rozhodování o povaze pravdy v případě jejího chápání ve smyslu adekvace (ve smyslu orthotes – správnosti).

³¹⁶ Kde se hovoří o podmínkách ukázání určitého jevu, tam myšlení doufá, že se mu podaří přichystat podmínky tak, aby se jev ukázal. Takovéto chystání podmínek se na a) jedné straně může rozvinout v tázající se myšlení promýšlející vlastní předpoklady a vyčkávající příchodu toho, co se chce ukázat, nebo se může vyvinout v myšlení provádějící úklady, jež mají přinutit určitý jev vystoupit do zřejmosti.

³¹⁷ Tedy „válku bohů o podstatu“ (jsoucího).

učit se myslet své předpoklady. Až v rozvíjení té dimenze myšlení, ve které se myšlení samo stává problémem a samo se táže po sobě samém, otevírá se prostor skutečně podstatného myšlení, takového myšlení, které se již netáže po vnějším mírách, jež by na sebe uplatňovalo, ale které neustále hledá míru ve svých vlastních možnostech, tedy v tom, co vyplývá z tázání po něm samém. Právě v takovémto obrácení myšlení k základům sebe samého si myšlení může rozumět skrze rozumění své založenosti v čisté otevřenosti; vědomí založenosti v otevřeném (nezaloženém) je vědomí svobody.

Opravdu podstatně myslet znamená především zakoušet svobodu, ontologickou svobodu, takovou svobodu, jež není ani svobodou od něčeho, ani svobodou k něčemu, jež je svobodou, která ani neutíká, ani nesměřuje – taková svoboda je nezávislá i na nezávislosti. Opravdové myšlení je zakoušením ontologické svobody, je zakoušením vztahu k otevřenosti, jejíž podstatou je být otevřenou. Svoboda je tím, co vyvažuje tíhu úsilí myslitele, je nezávislostí (osvobozením od všech nevlastních norem) myšlení, které doopravdy myslí. Zřetel k moudrosti v myšlení pak odkazuje na ideál soběstačnosti myšlení, na snahu zdržet se všeho souzení podníceného vším, co myšlení není vlastní, a tak zachovávat jeho otevřenou nezávislost.

Úkolem myšlení je pak pečovat o onu původní otevřenosti, ve které je myšlení vůbec možné. O tuto otevřenost lze pečovat prostřednictvím péče o zachovávání přítomnosti počátku v myšlení, neboť jak říká Martin Heidegger: „pravda v podobě neskrytosti bytuje jako počátek.“³¹⁸ Péčí o uchování a neustálé obnovování počátků v nitru myšlení – především prostřednictvím tázání – pečujeme o otevřenost, bez které by myšlení vůbec nebylo možné.

III. Výchova, myšlení a samozřejmosti

Na filosofii, a zvláště na filosofii výchovy (pro její odpovědnost k autentickému rozměru lidské existence), naléhá potřeba *myslet samozřejmosti*, a to jak ty, kterými nejvíce žijeme a se kterými jsme srozuměni, tak i ty, které sice spoluutvářejí náš každodenní život, ale

³¹⁸ „Die ἀλήθεια west als der Anfang.“ (HEIDEGGER, Martin. Vorträge und Aufsätze. 11. Aufl. Stuttgart : Klett-Cotta, 2009. ISBN 978-3-608-91090-2. S 3.)

o kterých často nemáme ani nejmenší ponětí – a zvláště k těm druhým hledáme cestu. Hledáme tak cestu k samozřejmostem, jež jsou pro nás *bytotně podstatné*, k samozřejmostem, ve kterých se můžeme cítit *skutečně doma* (nikoli pouze jako doma), ve kterých můžeme být ve *vlastním živlu*. Takové samozřejmosti nejsou místem našeho bydlení, které je před námi, ale teprve zakládají samu možnost našeho domova jako takového, domova jako místa, ve kterém specifickým způsobem přicházíme k sobě a zůstáváme u sebe.

Zakoušíme-li jako první (samozřejmou a v se samozřejmosti skrývající) podstatu našeho domova³¹⁹ (οἶκος), a zakoušíme-li ji původněji než samu faktičnost domova, navracíme se pak do živlu naše vlastního, ovšem *neosobního*³²⁰ uskutečňování, tedy do živlu takového uskutečňování, které se odehrává ve *sféře původně společného* jako přicházení k nejvlastnějšímu vnitřnímu možnostem.³²¹ Na přicházení k vlastním niterným možnostem je specifické právě to, že takové přicházení k vlastnímu se může odehrávat jen v odkryté otevřenosti *sféry původně (bytotně) společného*, v odemčení pole blízkosti, jež předchází blízkost ‚před námi‘ a jež předchází strukturu subjektivity.

Jen ve vědomí tušené odkrytosti takového zakládajícího pole blízkosti, jejíž tušení se rozvíjí ve vytrvalém tázání po bytotných předpokladech výchovy, se rozvíjí svérázné a jedinečné porozumění výchově, jež ji chápe jako bytotnou péči o *společné* dějící se *ve společném*, jako takovou péči, ve které vždy každým dechem bezezbytku pečujeme vždy o to *nejpodstatnější*³²², neboť víme, že ve druhém může promlouvat to, co je nám nejvlastnější.³²³ Proto hledáme takové samozřejmosti, v nichž nás čekají naše nejvlastnější možnosti. Takové samozřejmosti se teprve musíme učit myslet.

³¹⁹ Učit se zakoušet spolu s domovem též podstatu domova je nesnadné. Nezbyvá než usilovat o myšlení zakoušející samu bytnost domova, bytnost místa jakožto místa. Především až prostřednictvím zakoušení toho, co je nám pro svoji jinakost zcela nesamozřejmé, totiž ideje místa, zakoušením místa míst (*χώρα*), můžeme zakoušet také domov sám v jeho plnosti.

³²⁰ Zde adjektivum neosobní použito ve smyslu a-subjektivní a původnější než subjektivní.

³²¹ Vždyť naplňování možností není jejich vyčerpávání, ale jejich *prohlubující se* (dynamické) *otevírání*.

³²² Nejpodstatnější, tj. to, co je nejvíce hodno starosti, ať už je nazýváme jakkoli.

³²³ Jakmile je výchova ve svém jádře pochopena jako pohyb uvlastňujícího nastávání (pohyb bezprecedentního uskutečňování, které se děje mimo rozvrhy), rozpadají se teoretická schémata; výchova se pak stává bytotnou záležitostí vzdálenou teoretickým konceptům pedagogiky: není již realizací výchovného záměru, není systematickým a záměrným formováním vychovávaného vychovávaným, neboť

Problém však spočívá v tom, že ony podstatné a zakládající samozřejmosti se nám neukazují jako prostá fakta, ale přicházejí k nám jinak, především v *možnostech* a jako *možnosti*. Jen takové možnosti, které nejsou vytrhávány ze svých vlastních kořenů, kterým není odebírána potencialita a které nejsou racionálně poměřovány mírou jejich případné realizace, si vždy podržují stopu (jakési původní) celistvosti, nepřevoditelné plnosti, kterou nejsme s to myslet uchopujícím způsobem, ale která k nám svým vlastním způsobem promlouvá až v otevřenosti touhy, o níž je třeba pečovat.

Zmíněná plnost nemůže být přímo artikulována v žádném zcela konkrétním (tedy zpředměťujícím se) ideálu, který by mohl vyvstávající „před námi“ určovat povahu naší cesty k celistvosti. Skutečná plnost se nikdy sama neustanovuje jako finální cíl hodný dosažení, ale ukazuje se spíše jako původní intence probouzející inspiraci k prožívání počátku (stále) nové cesty. Skutečná, dobře zaokrouhlená plnost, kterou nám stojí zato myslet, nemá co dočinění se završující se totalitou, ale přichází až s otevřenými počátky, se zakoušením svobody. Možnost plnosti situace se zpřítomňuje až v přítomnosti svérázné privace, jež je privací bez postrádání. Pozitivní prožívání negativního, tedy zakoušení privace, která je rozpoznána jako privace, ve které nic nechybí, dává zakusit i samotnou plnost otevřenosti, plnost otevřenosti, kterou můžeme opět označit jako svobodu.

Prostřednictvím myšlení (prožívání) již zmíněné zvláštní syté privace nezakoušíme pouze prožitek toho, co se dává v otevřenosti, ani prožitek něčeho, co v ní chybí, ale zažíváme prožitek takového chybění, které se na svém samém dně převrací – a v tomto převrácení zakoušíme prožitek otevřenosti samé (otevřenosti jakožto otevřenosti). Pozitivně prožívaná negace, jež se vůči ničemu nevymezuje, je prožívanou svobodou.

Zdá se, že tajemství samotných základů (filosofických předpokladů) výchovy neporozumíme, dokud nenahlédneme, že v samotných kořenech umožňujících (podstatnou) výchovu, nejsou žádné pozitivní struktury, žádná definitivní určení vyplývající z kulturních kontextů či metafyzických pozic, ale že se v samém jádře výchovy skrývá otevřenost, jež ve svém nitru podržuje nevyčerpatelný zdroj možností.

je jaksi založena ve zcela jiném řádu nastávání (přicházení k vlastnímu), než je ten (upřednostňující užitečnost a efektivitu), ve kterém jsme se naučili žít. Rozměr, ve kterém se pak odehrává podstatná výchova, je rozměrem založeným v otevřeném a intimním (nevyslovitelném) sdílení (toho) společného. Takový rozměr může být založen na stejné podstatě jako novozákonní *κοινωνία*.

IV. Závěrem zamyšlení

To nejpodstatnější a to nejsamozřejmější, to, co je v samotných základech skutečností, jež nás obklopují, se nám skrývá – stejně jako tajemství Pandořiny skříňky – až na samém dně všech dostupných možností. Je třeba nezaleknout se a vydávat se až k samotnému dnu (k privaci samé), neboť až s přijetím samého dna možností, až v této krajnosti, jež se zdá být nejvíce nesamozřejmou, čeká nový počátek, otevřenost, skrze kterou může být zakoušena svoboda.

Až vztah k moudrosti projevující se jako rozvíjející se intence k hloubce nepředpojatého zájmu, v níž se setkává jak zdržení se podjaté zaujatosti (epoché) spolu s vehemencí otevřeného a plného zájmu, *odemyká svéráznou otevřenost pro rozumění tomu, co se běžně nejvíce skrývá a co bývá nejvíce důležité*. Jde o takovou otevřenost, která je s to zaznamenat onen zpětný pohyb, kterým se *to určující* zcela skrývá za *to určované*. Jen pozornost založená v široké a nezištné otevřenosti fundované svobodou je schopna postřehnout děj, kterým se jedno zcela skrývá v uskutečňování jiného. Jen v hluboké otevřenosti založená pozornost může rozumět skrývání se toho, co by mělo být nejvíce samozřejmým. Tato otevřenost není možná, dokud se člověk hledající vztah k moudrosti, nezačne vzdávat vlastní chytrosti, jež dobře vládne úklady myšlení.

Jako vychovatelé výchovou působíme mnohem více, než jsme s to si vůbec uvědomovat. Vždyť výchovu nikdy nelze zcela promyslet. Ačkoli je tento samozřejmý zřetel často zastřený, výchova je vždy pohybem v krajní blízkosti, vždy je tak nějak (v) pádem do absolutní blízkosti. Proto se odehrává v nejzazším poli intimity (v poli toho nejvlastnějšího, nejzranitelnějšího) a vždy toto pole zasahuje. Vždy do této blízkosti proniká, a to nejen tehdy, kdy sama nenastává jako podstatná výchova založená ve svobodě a ve sféře společného, ale samozřejmě i tehdy, kdy tento rozměr své zakořeněnosti postrádá, kdy je výchovou plochou.

V takovém případě výchova deformuje, neboť neposkytuje přirozený a smysluplný prostor pro rozvíjení vnitřních možností vychovávaného v původní společném prostoru lidství. V takovém případě výchova rozvíjí jen individualitu, pro kterou je nejsamozřejmější a nejbližší buď jen její osobní svět, nebo svět jejího osobního zájmu

(moci). To, co se nejvíce vytrácí v běžném myšlení výchovy, jsou dvě nepřehlédnutelné samozřejmosti: a) skutečná výchova není možná bez (podstatného) myšlení, hlubokého tázání; b) skutečná, řekněme mravní, výchova není možná bez poznané a zakoušené svobody.

Neopomenutelná nutnost *podstatně myslet a myšlením zakoušet nepodmíněnou* (ontologickou) *svobodu*, ze které je možné se rozhodovat pro vzdělání, které není jen profesní přípravou, a ze které je možné se rozhodovat a pro mravnost, která není jen důsledkem pochopení pravidla „jak já tobě, tak ty ke mně“, poukazuje na výchovu jako na hluboce ontologickou záležitost.

Všude tam, kde je ontologický charakter založení výchovy zanedbáván, tedy tam, kde se věří, že se výchova obejde bez podstatného myšlení a že si prostě vystačí s myšlením užitečným (čistě na profesi zaměřeným), a tam, kde se přepokládá, že je možné vychovávat mravného člověka pouhým indoktrinováním (jakkoli) vznešených ideálů a jen silovou a dokonale systematickou péčí o jeho morální rozvoj, je připravována půda pro velkou kulturní katastrofu.

Vychovávat skutečně mravné lidi nelze programově a systematicky, nikoho nelze skutečně pře-formovat v mravného. Tam, kde lidé nebudou mít možnost samostatně se rozhodnout pro mravnost a vzdělání, nebudou ani mravní, ani vzdělaní lidé; budou jen lidé pečlivě proškolení, kteří nikdy nezakusí jinou svobodu než tu, která jim bude jako svoboda nabídnuta. Vzdělání³²⁴ nemůže být opravdovým vzděláním, pokud mu chybí mravní rozměr. A mravní rozměr skutečně není možný bez možnosti prožívat svobodu a bez možnosti zakoušet opravdové myšlení.

³²⁴ To se týká zvláště vzdělání univerzitního uváděného často v souvislosti s latinským „*ad unum vertere*“ (obracet k jednomu).

4 Hermeneutika chórismu v horizontu filosofie výchovy

„Pravím vám: musí mít ještě chaos ve svém nitru, kdo chce zroditi tančící hvězdu.

Pravím vám: vy ještě máte chaos ve svém nitru.“³²⁵

Touto kapitolou se odvažujeme hledat *nová území nastávání smyslu*. Ačkoli v posledku můžeme doufat, že v tom ‚o čem‘ a ‚jak‘ budeme pojednávat, nebude v podstatě nic nového – neusilujeme totiž o *nové*, ale o *původní* –, je nezbytné, abychom zde usilovali o *nové počátky myšlení, nové vstupy do týchž původních žvlů myšlení*.

Jsme si totiž vědomi toho, nač upozorňují napříč dějinami mnozí myslitelé, že myšlení se pokaždé musí samo nalézt, samo se musí nechat povolát na cesty vstřícnosti vůči tomu, co je hodno myšlení.³²⁶ Protože následující vypracování náznaku *hermeneutiky chórismu*, stejně jako následující pokusy o intepretaci a promýšlení jednotlivých témat jsou v pravdě *předběžné*, může autor tiše doufat, že počáteční chaos myšlení v sobě nese příležitost k jeho budoucí krystalizaci – jak můžeme vyčíst z výše uvedeného Nietzscheova výroku.

Protože též plné uskutečnění intencí, jež promlouvají v tomto pokusu, leží v nedohlednu, zjišťujeme zde, že to, co se nachází *při samém počátku* této práce – tedy to, co je tomuto

³²⁵ „Pravím vám: musí mít ještě chaos ve svém nitru, kdo chce zroditi tančící hvězdu. Pravím vám: vy ještě máte chaos ve svém nitru. Běda! Přijde čas, kdy člověk již nebude roditi hvězd. Běda! Přijde čas člověka, jenž zasluhuje největšího pohrdání a sám sebou již neumí pohrdat.“ NIETZSCHE, Friedrich. Tak pravil Zarathustra. Olomouc: Votobia, 1995. ISBN 80-85885-79-4. S 12.

³²⁶ Např. Ludwig Wittgenstein v předmluvě svého slavného traktátu vyslovuje něco velmi podobného, co nač upozorňuje též Martin Heidegger na počátku svých Příspěvků (HEIDEGGER, Martin. *Beiträge zur Philosophie: (Vom Ereignis)*. Frankfurt a. M.: V. Klostermann, 1989. S 8).

Wittgenstein říká, že jeho „*knize bude asi rozumět jen ten, kdo už myšlenky, jež jsou v ní vyjádřeny – nebo myšlenky podobné – sám promýšlel.*“ (WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2007, 87 s. ISBN 978-80-7298-284-4. S 8)

Podobně tvrdí Heidegger: „Nikdo nechápe, co ‚já‘ zde myslím (...) A ten kdo jednou pochopí, nebude ‚můj‘ pokus potřebovat, neboť si k tomu musel prokrestit cestu sám.“ (Zde v překladu L. Benyovszkého. BENYOVSZKY, Ladislav. *Náhlost: myšlení bytí z času*. 1 vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-151-X. S.7 – poznámka pod čarou.

počátku *nejbliže*, až *příliš blízko* – je zároveň tím *nejzazším* a *nejzáhadnějším*, k čemuž tato myslitelská snaha jen velice pomalu směřuje. Pročež zde pro nás obzvláště platí Heideggerův postřeh, jenž zcela vystihuje povahu toto, oč se tu vstříc záležitosti chórismu, jakožto toho *nejbližšího* a *nejvzdálenějšího* zároveň, chceme pokoušet: „*Was am schwersten zu finden ist wie das Eigene und Nächste, das muß am längsten gesucht werden, und solange es gesucht wird, ist es nie verloren.*“³²⁷ – Ve volném překladu: „*Co s největšími obtížemi nacházíme jako to nejvlastnější a nejbližší, to musíme hledat nejdéle, a dokud po tom pátráme, ještě jsme to neztratili.*“³²⁸

V první podkapitole, jež leží vlastně stranou samotné hermeneutice, se budeme zabývat možnostmi tázání po záležitosti chórismu (4.1), ve druhé podkapitole navrhne zásady, jež by mohli platit pro navrhovanou cestu myšlení (4.2). Třetí podkapitola představuje zamyšlení představující určité pokusy o uplatnění této hermeneutiky (4.3). Čtvrtá, závěrečná podkapitola je věnována potenciálně přínosným podnětům, vycházejícím ze zvolené cesty myšlení, jež by mohli obohatit filosofii výchovy.

4.1 Vymezení tázání po chórismu

Následující oddíl přijímá za svůj úkol ve stručnosti navrhnout možnosti tázání po záležitosti chórismu. Tato část jde lehce stranou samotné hermeneutice chórismu, protože vlastní otázka po povaze a smyslu chórismu by neměla předcházet samotnému a dlouhodobému procházení cestami myšlení hermeneutiky chórismu.

³²⁷ HEIDEGGER, Martin. Hölderlins Hymne "Andenken". 2. Aufl. Bd. 52 Gesamtausgabe. Frankfurt am Main: Klostermann, 1992. S 123.

³²⁸ Přes mírné věcné odklonění od myšlenkového uspořádání uvedeného Heideggerova výroku, „překládám“ větu pro její přirozenější vyznění do první osoby plurálu a významově dokresluji „*das Eigene und Nächste*“, a doužám, že tak činím nikoli v prudkém rozporu s intencí originálního vyjádření.

4.1.1 Položení otázky po chórismu

Záležitosti vhodné položí otázku po chórismu je vlastně tím, k čemu nepřimo celá hermeneutika chórismu směřuje.

Je zřejmé, že v takovém položení otázky nejde o formulaci samotné otázky, ale o odkrytí, nalezení, vyzvednutí či vytvoření půdy pro myšlení chórismu, a posléze o nalezení pevného (vy-aretovaného) stanoviště pro souvztažné myšlení záležitosti chórismu, předpokladů jeho promýšlení a témat, jež na myslitele bytostně naléhají. Takové stanoviště otázky dosud nemáme a ani zde pro něj nechceme rozhodovat.

Nyní se zaměříme na dva souvislé a navazující úkoly. Nejprve stanovíme, jak se na chórismos ptát nechceme, poté artikuluje určité možné otázky, jež by mohly v budoucnu poskytnout myšlení chórismu určitou volnou šíři pro prohloubené tázání.

Jak se na chórismos (alespoň zprvu) ptát nechceme? Protože nehodláme chórismos pojímat jako předmět traktování, považujeme za velmi nebezpečnou takovou otázku po povaze chórismu, jež by vyžadovala určitou konkrétní, takřka faktickou odpověď, takovou odpověď, která by sama nebyla pouze branou do určité perspektivy myšlení. Ve výše uvedeném smyslu by mohla být zavádějící přímá otázka: *Co je chórismos?*

Podobně se zde nechceme na chórismos ptát historicky. Tázání po povaze a smyslu chórismu zde nepovažujeme za tázání po různých pojímání chórismu a na jeho funkcích v různých filosofématech. Budeme-li se ptát po konkrétním historickém promýšlení záležitosti chórismu, tak jen proto, abychom se přiblížili k tomu, čím a proč nás záležitost chórismu povolává k myšlení.

Jak se tedy můžeme ptát po záležitosti chórismu a jak máme rozumět záležitosti chórismu? Druhá otázka významově předchází první.

O *záležitosti chórismu* hovoříme jako o ‚věci myšlení‘, již nepřipisujeme bližší určení, aby cesta k jejímu promýšlení zůstávala ‚volná‘, a které rozumíme především z jejího doteku (naléhavosti) s myšlením.

Protože chórismos nechceme traktovat jako předmět myšlení a protože jej ve vlastním smyslu nepovažujeme za fenomén, musíme jej myslet jako *otevřenou záležitost myšlení* ‚promlouvající‘ do dynamiky myšlení.

Otázka po chórismu tedy může být vlastně otázkou po *vazbě přemýšlejícího myšlení* s jeho *vlastní záležitostí myšlení*, jež se myšlení dává tak, že se mu se mu odpírá – nejčastěji tedy ve formě privaci. Takto je *tázání po chórismu* tázáním po ‚*povaze*‘ *doteku* toho, *co ve svém mlčení naléhá na myslitelovo myšlení*, aby bylo myšleno jako to osudově nejpodstatnější. Přičemž by zde pro hermeneutiku chórismu platilo to zásadní, co by ji činilo vůbec smysluplnou půdou tázání, a tím je tedy to, že ono ‚odpírající se‘ by mělo být jasně zakoušeno myšlením ve svém odpírání jakožto odpírání, tedy v jistém podstatném momentu dynamiky myšlení.

Tím se také přibližujeme k vlastnímu budoucímu nasměrování myšlení chórismu, jež se chce myslitelsky významově posouvat od myšlení chórismu jakožto určitého základního problém filosofie k myšlení chórismu jakožto jednoho významného topologického těžiště dynamiky nastávání (uvlastňování) myšlení.

Jaké mohou tedy znít otázky, jež by bylo lze považovat s opravdové podstatné a smysluplné otázky po záležitosti chórismu? Zde dvě můžeme rozpoznat oblasti tázání.

Jedna oblast tázání, kterou zde upřednostňujeme, je orientována na sféru myšlení jako takového: tázání po chórismu vyvstávající z této oblasti pak směřuje k myšlení, k myšlení zkušenosti myšlení. Z horizontu krajiny takové oblasti myšlení si může klást např. následující otázky: Jaká je (*topologická*) *povaha* a jaký je *smysl* chórismu v dynamice nastávání (‚uvlastňování‘) myšlení? Jaké artikulační podoby záležitosti chórismu přichází ke slovu v jednotlivých myslitelských pokusech a v určitých událostech myšlení? Proč je chórismos myšlen právě tímto způsobem a jakou hraje roli v dynamice určitého myšlení? ³²⁹ Jakými jinými tematizacemi je do myšlení přivolávána explicitně nepojmenovaná záležitost chórismu? Jistě bychom našli mnoho jiných položení otázky.

Druhá oblast tázání, jež ovšem je neméně závažná, by se orientovala více k promýšlení lidské zkušenosti jako takové. Zde by mohly být položeny otázky navazující na lidské zkušenosti inspirující lidi ochotné myslet. Z této půdy myšlení bychom s mohli ptát po Patočkově chorismatické zkušenosti vojáka, tak jak i známe z textu „*Přirozený svět*“ v *meditaci svého autora po třiatřiceti letech*.³³⁰ Mohli bychom se tázat po rozhodující

³²⁹ Např. Husserlova ‚epoché‘.

³³⁰ PATOČKA, Jan, Pavel KOUBA a Ivan CHVATÍK. *Přirozený svět jako filosofický problém*. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1992, 281 s. ISBN 80-202-0365-6.

distanci, díky níž je vůbec možná filosofie – tedy po jejích podobách, smyslu, důsledcích apod. Dále by zde přišlo v úvahu tázání po jednotlivých podobách svérázné události smyslu (o níž se dozvídáme ve filosofii a v literatuře krásné), z jejíhož „přihození“ se výrazně *proměňuje náhled na celek světa*, či po *podobách intepretace svobody*, které se v tak bohatém množství objevují v myslitelské literatuře a jež jsou snad nekonečnou studnicí promýšlení.³³¹

4.1.2 Smysl tázání po smyslu chórismu

Proč má být vůbec položena otázka po záležitosti chórismu?

Jaký má smysl takové tázání?

Předpokládám, že v souvislosti s předchozími zamýšleními je odpověď nasnadě. Smysl tázání po záležitosti chórismu samozřejmě radikálně odvisí od celkového myslitelského nasazení, od preferované krajiny myšlení a od zaujatého myslitelského stanovité.

Smyslem tázání *hermeneutiky chórismu* je putování vstříc zkušenosti myšlení jakožto myšlení podstatných naléhavých otázek promýšlených s ohledem na myšlení chórismu.

Smyslem rozumějícího tázání po smyslu chórismu je rozumějící zkušenost myšlení.

Chceme-li získat bezprostřední zkušenost myšlení s myšlením vazby toho, co se setkává na samé hraně možnosti a nemožnosti rozumění jako souhra a pře toho, co jest *anwesend*, a toho, co jest a *abwesend*, pak hermeneutika chórismu představuje jednu z myslitelných cest.

³³¹ Přestože nám zde nepřísluší vůbec odemykat takoto rozsáhlou krajinu myšlení, neboť jen těžko lze vybírat vhodné příklady z dějin myšlení, dovolím si zmínit poukázat na francouzské existenciální a postmoderní myslitele (J.- P. Sartre, A. Camus, M. Foucault, J. Derrida), dílo *Berd'ájevovo*, útlu – avšak ve svých intencích zajímavou – knihu G. Figala *Hermeneutika svobody* (FIGAL, Günter. Hermeneutická svoboda. 1. vyd. Praha: Filozofický ústav AV ČR, 1994, 28 s. ISBN 80-7007-060-9.) a na myslitele dialogu, E. Lévinase a M. Bubera.

4.1.3 K podobám chórismu

Záležitost chórismu, či přesněji vztah myslitele k záležitosti chórismu, může být artikulována mnoha způsoby, z nichž každý má v rámci myšlení své opodstatnění místo. Ačkoli se nehodláme – až na výjimky – zabývat jednotlivými možnými podobami artikulace záležitosti chórismu, jen ve zkratce poukážeme na konkrétní možnosti.

Slovo chórismos může tedy pojmenovávat například níže uvedené vzájemně provázané artikulace, tedy

- a) *(neprostupnou) mez mezi dvěma světy, dimenzemi – například mezi sférou idejí a nižších jsoucen, mezi sférou idealit nahlédnutelných pouze rozumem a sférou empirického apod.*
- b) *nejzazší neprostupnou mez určité dimenze, mez jinakosti. Nacházíme u Patočky, Lévinase, u myslitelů existence)*
- c) *topologický předěl. Pojmenování chórismos může vyjadřovat mnoho podob významonosného předělu odehrávajícího se ve sféře dynamiky konstelace myšlení. ‚Povaha‘ významonosného předělu určujícím způsobem ovlivňuje způsob, kterým se porozumění ‚rozvrhuje‘: tedy způsob, kterým rozumění ‚rozumí samo sobě‘ (např. jakožto krajíně) a kterým ‚rozumí tomu, co se domáhá porozumění‘ a co [zároveň] ‚porozumění vzdoruje‘. ‚Významonosný předěl‘ pak rozhodně neznamená konkrétní ‚mez‘, jež specificky otvírá svérázný prostor porozumění bytí [ve světě], ale pojmenovává určitý topologický prvek, např. těžiště momentů pohybu ‚zdržování se/zapírání se‘ a ‚vydávání se‘.*
- d) *rozhodující roz-díl, rozdíl distance. Jedná se například o roz-díl dimensionálně odlišných sfér či roz-díl darující otevřenost ‚meziprostoru‘, jenž z bytí rozdílu umožňuje naplňovat hluboký vztah nezaujatého zájmu.*
- e) *‚distance distancí‘ – svobodný vztah vůči vlastnímu vztahu ke svobodě (vedoucí nikoli k proměňování souvislostí světa, ale k nalezení svět v jeho dokonalé plnosti – čistá theoria; může být vyjádřeno Buddhovým návrhem ‚ničeho se nedotýkat‘.*
- f) *zkušenost ontologické svobody (Patočka).*
- g) *nerozdělitelnost vzájemné vazby odlišných topologických prvků.*
- h) *Jako hranice oblasti chóra.*

4.2 Hermeneutika chórismu jako cesta

Následující oddíl letmo nastiňuje *nejisté* – a v jistém smyslu dosud tajuplné – *možnosti cest* v oblasti taktéž *nejisté*, ale přímo i *skryté krajiny*. *„Skrytá krajina“*³³² však vyžaduje zvláštní porozumění a obezřetnost stran poutníka, neboť pohyb *v krajině skrytého rázu* totiž není jen pohybem v dosud neznámém kraji, ale je ve své podstatě ohledávajícím putováním v oblasti *zcela jiné krajnosti*, v oblasti s jinými a dosud neznámými krajnotvornými těžišti utvářejícími nový typ krajiny jako celku.

K výše uvedenému se přiklání i naše zacházení s pojmovým určením *hermeneutika chórismu*, neboť tím základním, co jí jako určitou svébytnou aspiraci myšlení jednotí, je kromě jejího metodického nasazení jakožto hermeneutického myšlení s ohledem na myšlení chórismu, především to, se k ní můžeme vztahovat jako k rodící se myslitelské půdě, o níž se bude rozhodovat nikoli předem, ale jaksi až samotném *běhu* pohybu myšlení – což se děje právě i nyní, neboť úvodní část věnovaná filosofii výchovy jakožto horizontu myšlení byla již vypracovávána s myslitelským ohledem na problematiku myšlení chórismu.

Jak můžeme tedy rozumět půdě myšlení, kterou se snažíme nyní myslitelsky vyzvedávat jako možnou základnu, pro myšlení chórismu, filosofie a filosofie výchovy?

Nejprve zdůvodníme předběžný charakter toho pokusu a nahlédneme samo *„předběžnost“* jako klíčový určující moment plánované hermeneutiky.

³³² *„Skryté“* – zde s odkazem na Heideggerovo topologické vystižení povahy krajiny *„der vorborgene Bereich“*, do níž směřovalo jeho zamyšlení v Příspěvcích k filosofii (HEIDEGGER, Martin. *Beiträge zur Philosophie: (Vom Ereignis.)*. Frankfurt a. M.: V. Klostermann, 1989). O smyslu využití pojmového přiblížení *„dosud skryté krajiny“* hovoří M. Nietsche ve své intepretaci uvedeného Heideggerova díla (NITSCHÉ, Martin a Martin HEIDEGGER. *Z příhodného: fenomenologická interpretace Heideggerových Příspěvků k filosofii*. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 2010. ISBN 978-80-7007-343-8.)

4.2.1 *Předběžnost a přípravnost* následujícího zamyšlení

Následující myšlenkový pokus naznačující cestu pro vypracování hermeneutiky chórismu by rád přijala povahu *předběžného, přípravného* ‚zamyšlení‘. *Předběžná* a *přípravná* povaha následujícího pokusu ovšem není něčím, čemu lze stran autora snadno dostat, neboť takto stanovená povaha zamyšlení může být pro myšlení *vzdálenější*, a tedy *náročnější*, než je mu myslitelský pokus zpracovávající svoji tematiku bez snahy o takové *podržení si zdrženlivosti* vůči svým záležitostem, které ovšem znamená také neustálé úsilí o *vytrvávání v oblasti nerozhodnutého*. Usilovat o předběžnost myslitelského pokusu tedy znamená usilovat o *podržení (či vyzvednutí) původní nerozhodnutosti podstatných možností myšlení*, přičemž tato nerozhodnutost může být chápána především jako *příležitost k novým (či původním) počátkům* myšlení.

Následující myslitelský pokus může být považován za *úspěšný ve smyslu své předběžnosti* v těch momentech, ve kterých se mu bude dařit nikoli postupovat kupředu a artikulovat jednotlivá témata v jejich jasnější konkrétnosti, ale spíše ustupovat před tématy tak, aby před zraky myšlení vyvstávaly krajiny, jež umožňují promyšlená témata spatřovat v jejich plastičnosti, různosti a proměnlivosti. Souhlasně se snahou o *podržování předběžnosti myšlení*, jež znamená jak *vyzdvihování momentů nerozhodnutosti promyšlených záležitostí*, tak *zakoušení samotné možnosti nerozhodnutosti myšlení*, zní také snaha o *přípravný* charakter zamyšlení. Vedle *předběžnosti* je tu metodicky zdůrazněna také *přípravnost*, jež není pouhým synonymním zvýrazněním předběžnosti ve smyslu ztotožnění s tím, co předchází jinému, ale jež samostatně odkazuje na *takové myšlení, jež si samo rozumí z toho, že se teprve připravuje na úkol, kterému sice v tušení rozumí, ale na který zatím nestačí*, na úkol, který vyžaduje jeho vlastní proměnu.

Připravovat se takto znamená nepodnikat výboje do nových krajů, ale stáhnout se na svá vlastní území a o tato území pečovat tak, aby byla jednou s to přijmout nové poslání. V takovém smyslu *připravovat se* nemůže znamenat nic jiného než být na straně tázání, tedy učit se tázat a pečlivě ohledávat otázky nikoli jen z hlediska případných odpovědí, ale ohledávat je především s ohledem na jejich možnou propastnou hloubku a na tajemství této hloubky. Bez porozumění hloubce tázání a bez přijetí propastnosti této hloubky můžeme stěží zakusit vážnost podstatných otázek a učit se přijímat odpovědnost, jež paradoxně svoji vahou osvobozuje.

Z dějin filosofie víme, že filosofujeme-li, nemáme doopravdy otázky ve vlastní moci, ale že otázky mají v moci nás a že nás povolávají, abychom nahlédli do jejich nitra a hloubky (a abychom je v tomto náhledu podrželi). Propastnost nejpodstatnějších otázek nepřekryjeme jakkoli širokým mostem jakožto možnou usnadňující odpovědí. Bez závratí úzkých hloubek zaniká též širě blízkosti nebe.³³³ Otázkám odpovídáme nejlépe, když je necháváme mocněji promlouvat. A rozumíme-li otázkám jako propastem k základům (Abgrund), nezbyvá nám než přilnout k nim a k jejich nebezpečí a nechat se vést tím, bez čeho by otázky nebyly tím, čím jsou, totiž cestami podržující a schraňující podoby smyslu.

Usilujme tedy jen o předznačení půdy, ze které bude možné dále promýšlet záležitost, k jejímuž prahu bychom se rádi přiblížili.

4.2.2 Povaha hermeneutiky chórismu

Pro rýsující se *hermeneutiku chórismu*, kterou se zde snažíme předběžně formulovat, navrhuje následující zásady:

- a) *Hermeneutiku chórismu* zde nechápeme jako *konkrétní výklad záležitosti* (,nějakého pojmu‘) *chórismu*.

Výše uvedené znamená, že spojení *hermeneutika chórismu* zde neznámá totéž co ,*určitý konkrétní pokus o filosofické vyložení záležitosti chórismu*‘, neboť hermeneutika chórismu je v této práci myšlena širěji jako *určitá půda myšlení*,³³⁴ přičemž toto *myslitelské podloží* není chápáno pouze jako živel odpovídajícího myšlení, ale je též vlastním *tématem* této hermeneutiky.

- b) *Hermeneutika chórismu* zde neznámá ,*přímý výklad*‘ *záležitosti chórismu*.

³³³ Propast (ve své úzkosti) přibližuje dálku (tím, že ji ponechává dálavu), nebe poskytuje blízkost tím, že jí vzdaluje. Zažití blízkosti hloubky a její rozvinutí do vlastní hlubiny se nebe rozevírá a nechává z výšin sestoupit blízkost.

³³⁴ Upřednostňujeme určení ,*půda myšlení*‘ před výrazem ,*metoda*‘, jenž jasněji odkazuje k určité pevné struktuře rozvažování.

Hermeneutika chórismu se primárně nechápe chórismu *tematicky*. Záležitost chórismu zde není námětem, jenž by měl být traktován, ale je tím, co má *promlouvat* sobě vlastním způsobem do myšlení. Přestože se samozřejmě může hermeneutika chórismu přímo zabývat tázáním *po povaze a smyslu chórismu*, což k ní nedílně patří, záležitost chórismu by měla spíše vysvítat v pohybu myšlení tematizující jiné závažné otázky, než je sama pro nás nejobtížnější záležitost chórismu.

Důvod, proč by zatím záležitost chórismu neměla být vlastním čelným tématem je zřejmý a spočívá v následujícím: záležitost chórismu zde nechápeme jako předem danou ‚věc‘ (zde ve smyslu: ‚to, oč jde‘); chórismu zde nepojímáme jen jako určitý historický problém filosofie, např. ve smyslu platónského předělu, takto mu též nerozumíme pouze v Patočkových intencích vyznačených v Negativním platonismu a v textech tematicky blízkých.

Jak bylo řečeno dříve na jiném místě, od těchto ‚určitých‘ *možností artikulace záležitosti chórismu* bychom rádi hermeneutiku chórismu směřovali k takovému *tázání po chórismu*, z jehož stanovíště bude záležitost chórismu v rámci takového tázání artikulována jako o *důsažné topologické těžiště myšlení*, tedy jako *svébytná záležitost spoluurčující v dynamice myšlení povahu myšlení*. (Bylo by lze rovněž říci, že by byla záležitost chórismu mohla být chápána jako strukturní prvek dynamiky myšlení, ovšem nechceme zde budít dojem, že zamýšlíme myšlení ‚zkoumat‘ jako nějakou statickou strukturu.)

c) *Hermeneutika chórismu* je nazývána *hermeneutikou* z několika důvodů:

1) aby byl zdůrazněn hybný moment *hermeneutického ohledávání předpokladů (hermeneutického) myšlení*. Smyslem vlastního pohybu hermeneutického myšlení jako takového není vyložit záležitost naléhající na myšlení tak, jako by se jednalo o záležitost o sobě (jsoucí), ale jejím osmyslňujícím hybným momentem je anamnézis vlastních předpokladů. Takto pojatá hermeneutika se táže především sama na sebe. ‚Nerozhodnutá půda myšlení‘ této hermeneutiky je nejen tedy *samotným živlem jejího myšlení*, ale je též *tím živlem, k němuž směřuje*; tato hermeneutika směřuje k tomu, aby byla hermeneutikou hermeneutiky, aby byla ‚*myšlením o myšlení myšlení*‘ z *podnětu ‚promýšlení záležitosti chórismu‘*.

- 2) (v návaznosti na předchozí můžeme prohlásit, že navrhované myšlení má být chápáno jako hermeneutické,) protože *vlastním smyslem hermeneutiky je rozumět*, nikoli vykládat, pročez hermeneutiku zde chápeme především jako cestu zkušenosti myšlení: jejím úkolem není explikovat naléhající témata a formulovat vlastní metody explikace, ale jejím úkolem je prohlubovat rozumějící zkušenost myšlení.

S tím souvisí i určitý rozhodující svéráz navrhované hermeneutiky: Protože hlavním úkolem této hermeneutiky *není vykládat, překládat a projasňovat*, ale jít myšlením po stopě smyslu a vydávat z této cesty počet, pak – a to nanejvýš souvisí se záležitostí chórismu – k postoji této hermeneutiky náleží také plný ohled a respekt k tomu bytostně skrytému, skýtajícímu, tichému i zamlčujícímu, jež nelze přímo vyzvednout (nebo nemá být vyzvednuto) do světla, tedy k tomu, co je v heideggerovské terminologii označováno jako ‚abwesend‘.

Hermeneutika tohoto pojetí tedy nikdy není ve vlastním smyslu vysvětlujícím výkladem záležitostí, ale spíše pronikáním a sestupem do myslitelské ‚krajinné‘ *zkušenosti konstelace souvisení, vazby a dynamiky* toho, co jest tak, že se člověka bytostně *týká* ve svém možném *vyslovování* (anwesend) a toho, co se člověka bytostně *týká* ve své bytostné *mlčenlivosti, neodstranitelné skrytosti, odtažitosti* či *zamčenosti* (abwesend). Hermeneutika chórismu by tedy mohla být chápána jako hermeneutika rozumějícího rozvíjení hloubky zkušenosti nejen se záležitostí $\lambda\eta\theta\eta$ jako takovou, ale především s dotekem se zvláštní ‚topologickou‘ *hladinou ponechavého vzájemného setkání* (vazby) $\lambda\eta\theta\eta$ a $\acute{\alpha}\lambda\theta\epsilon\iota\alpha$.³³⁵

Tajemství této hladiny, zrcadlové meze ryzího zjevování, složené stejně jako zrcadlo z rozhraní krajně rozvinuté neskrytosti a pole zcela neprostupného odrazu může být též chápáno jako tajemství určité artikulace záležitosti chórismu, neboť tato bránicová (řecký základ ‚fren‘ panující v sófrosyné) hladina mysli je hladinou rozvinutou naplněním tahu *chorizein*, tahu

³³⁵ V této souvislosti zatím nechceme tuto ‚hladinu‘ ztotožňovat s Heideggerovými myslitelskými ohnisky ‚světlna‘ a ‚tišina‘

uskutečněného předělu (chórismos) rozvinující roz-díl objevení vždy již přítomné dimenze, v jejímž světle a z jejíž perspektivy se nezměněné záležitosti světa jeví zcela dimenzionálně odlišené, ve zcela novém smyslu.

- d) Hermeneutika chórismu tedy není ve vlastním smyslu interpretací chórismu, který důsledně nemůžeme a v posledku ani nechceme jednoznačně interpretovat, ale pokud tedy je jednou vykládající interpretací, pak je interpretací určité tematiky právě z myšlení inspirovaného dotekem záležitosti chórismu. Ve spojení hermeneutika chórismu je onen genitiv přívlastku neshodného (,chórismu‘) spíše genitivem subjektivním než genitivem objektivním. Dochází zde tedy k podobné proměně myšlení z proměny perspektivy myšlení, jakou můžeme zaznamenat v přechodu myšlení od *myšlení jakožto ‚myšlení bytí‘* (genitiv objektivní) k *myšlení jakožto ‚myšlení (myšleného) bytím‘*.³³⁶ Hermeneutika chórismu je v případě této práce hermeneutikou filosofickovýchovných otázek z myšlení inspirovaného dotekem chórismu.

4.2.3 Záměr hermeneutiky chórismu

Záměrem snahy uskutečňovat hermeneutiku chórismu je získat půdu pro interpretaci skrývajících se souvislostí, jež se mohou zdát na první pohled jako nemyslitelné. Kromě tedy samotného promýšlení záležitosti chórismu, na které je však třeba teprve čekat, neboť to může přicházet až po zkušenosti s interpretováním témat pomocí myšlení inspirovaného myšlením chórismu, je úkolem hermeneutiky chórismu nacházet roz-tržky (rozepře) v polích nastávání smyslu a těmto roztržkám čelit.

V této práci má tedy hermeneutika chórismu dvojí podobu. V jedné podobě představuje určité interpretační myslitelské nasazení inspirované chórismem – s to je podoba, v níž proniká do první části věnované filosofii výchovy. Ve druhé představuje hermeneutika chórismu již určitou explicitní myšlenkovou půdu, ze které lze promýšlet zvolená témata.

³³⁶ ‚Myšlení bytím‘ volně nahrazuje genitiv subjektivní ve spojení myšlení bytí, který můžeme rozvést jako ‚myšlní, jež myšleno bytí, jež je myšleno z bytí‘.

Těmi v následující části bude Patočkovovo pojetí chórismu, souvislost chórismu a chóra, problematika textů obsahujících paradox a některá další vybraná témata.

4.3 Na cestě hermeneutiky chórismu

4.3.1 Chórismos, sófronein a svoboda

Obvyklou *nesnází* myšlení, jež k myšlení ovšem přirozeně náleží, je jeho *přechod* od *představového promýšlení problému* k *samotnému vlastnímu myšlení záležitosti*. Myšlení přecházející k vlastnímu myšlení výrazně proměňuje svůj charakter tím, že místo aby své záležitosti prostě zkoumalo z pozice svého zájmu, nechává se samo vtahovat do proměňujícího horizontu, v němž myšlení ‚nastává‘ jako určitá ‚událost konstelace týkání podstatného‘, tedy různě se ohlašujících pokynů k myšlení, jež přicházejí k myšlení, je-li na ně myšlení svým usebíráním připraveno.

Myšlení chórismu se neustále setkává s touto nesnází, přičemž tato nesnáz ještě nabírá na síle, čím více se myšlení (chórismu) přibližuje k tématum, jež lze prostě traktovat. K takovým tématům patří též otázka ‚místa‘, otázka, jež jak se zdá stále pomalu nabývá na významu. Přičemž ‚místo‘ musí být od samého počátku chápáno jako záležitost myšlení, nikoli představování. K tomu, čím je pro myšlení záležitost místa, se nedostaneme tím, že budeme zkoumat své zkušenosti a představy o místech, jež známe či můžeme znát. Aby místo mohlo být náležitě myšleno, musí nejprve myšlení přijít do svého živlu.

Jedním ze způsobů (k němuž se kloníme), jak ‚myslet‘ místo, je myslet je topologicky, tedy ze vzájemného vztahu dynamiky souvztažných lokalit. Z pohledu topologického pojetí místa (bytí) se rodí vhled, jenž si všímá toho, že ‚místo‘ nemusí být myšleno jako určitá kategorie či forma, ale že může být myšleno právě ze souvztahu toho, co se na něm účastní a co je v podstatě rodí a určuje. Připomeňme zde slavnou Heideggerovu větu, jež se těsně dotýká výše uvedené souvislosti a jež ovšem míře ještě mnohem dál. Zní takto:

„Aber das denkende Dichten ist in der Wahrheit die Topologie des Seyns.“³³⁷ „Ale myslící básnění je v pravdě topologií bytí.“³³⁸

Pokoušíme-li se učit – alespoň v náznacích – řeckému myšlení a zajímáme-li nás *chórismos*, tak nás naše promyšlená záležitost vtáhne do významového pole, v němž se významové ohnisko chórismu těsně dotýká ohniska ‚chóra‘. Jak víme i ze souvislosti s Platónovými dialogy, slovo *χώρα* s označovalo pro pojmenování místa před hradbami řecké polis. Vyjít si se Sókratem do oblasti *χώρα* znamenalo – a znamená i dnes – opustit konstelaci místa osídleného a určeného lidmi a vstoupit do volné krajiny, jejíž čas a prostor jsou jiné než ty, které jsou uvnitř města.

Vyjít do *χώρα* neznemná jen opustit město, ale znamená být mu též nablízku, být v kontaktu se jeho hradbami, o něž je možné se (obrazně) opřít. Zdá se, že bez *πόλις* není *χώρα*, a bez *χώρα* není *πόλις*; ‚město‘ i ‚oblast nastávavící šířiny‘ jsou spojeny ‚švem‘ (kloubem) jejich předělu – hradbou chórismu, jenž je někde zcela neprostupné, jinde pro toho, kdo zná dobře místo, prostupný.

Vyslovujeme-li *χωρισμός*, zaznívá též *χώρα* – a naopak. Jak však může být myslitelsky uchopeno *χώρα*, to ukazuje Platón v dialogu *Timaios* (50-51). *Χώρα* jest jakýsi třetí druh (třetí pohlaví) stojící ‚mezi‘ tím, co je vzorem vznikání, a tím, co vzniká. Tento třetí druh je jakási matka, schrána pro všechny podoby, jež do sebe přijímá, přičemž ale sama zůstává nedotčena. Tento obraz výtečně ilustruje chorismatickou souvislost *bytnosti* (otevírajícího se prostoru ze vztahů toho, co vzniká) a *toho, co jest* – bytnost (též podstata³³⁹): bytnost umožňuje plnou svojí účastí tomu, co jest, aby bylo co nejlépe, ale sama bytnost jakožto mezní podstata zůstává zachována ve své nezkalení čistotě; toto je samozřejmě také ‚obraz‘ původní ‚bránice‘ myšlení³⁴⁰, jejíž etymologický základ zaznívá ve slovese *sófronein*.

³³⁷ HEIDEGGER, Martin a Hermann HEIDEGGER. *Aus der Erfahrung des Denkens 1910-1976*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1983. S 84.

³³⁸ Zde v překladu M. Nitscheho. NITSCHÉ, Martin. *Prostranství bytí: studie k Heideggerově topologii*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2011. ISBN 978-80-87258-90-3. S 79.

³³⁹ Podstata – zde volný překlad bytnosti, nikoli ve smyslu usia.)

³⁴⁰ Záměrně se vyhýbáme výrazu ‚vědomí‘.

Sofronein dominuje v hutném Herakleitovu zlomku B 112:

1	σωφρονεῖν	<i>Uvažovat -</i>
	ἀρετὴ μέγιστη καὶ σοφίη	<i>největší zdatnost a moudrost,</i>
3	ἀληθέα λέγειν καὶ ποιεῖν	<i>mluvit a konat pravdivé věci,</i>
	κατὰ φύσιν ἐπαΐοντας.	<i>vnímajíce podle přirozenosti.</i>

Tento zlomek je vskutku místem velmi silné významové konstelace; samo σωφρονεῖν je nalezeno nejen jako nejvyšší³⁴¹ zdatnost a ctnost (ἀρετὴ μέγιστη), ale také jako moudrost (σοφίη). Takto je vyzvednuto samo *sófronein*, na které je položen důraz jako na – téměř ‚mimo‘(meta)-textové (kon-textové) a ‚jino‘-dimenzionální – těžiště vyslovované myšlenky. A myšlenka je zde v herakleitovské duchu artikulována téměř tak, jako kdyby ji nevyslovoval určitý mluvčí (‚myslitel‘ či ‚básník posel‘), ale jako by v ní promlouvalo samo její těžiště (sófrosyné), jako kdyby ‚sem‘ do ‚horizontu souvislostí‘ v podobě logu promlouvalo něco původnějšího, nač nemůže být ‚běžnou řečí‘ poukázáno a k čemu nevede *nějaká jedna určitá* ‚cesta‘³⁴², na kterou by bylo lze se vydat ‚po přečtení textu‘. ‚Konstelace logu‘ této myšlenky (die *Sage*³⁴³) není dosažitelná žádnými ‚technickými‘ či ‚svévolnými‘³⁴⁴ prostředky.

Promluva tohoto typu nemůže ‚být následována‘ intepretací ve významu ‚výkladu‘ (vzdvížení do světla) či ‚překladu‘ (přenesení do jiné půdy); jediným způsobem jak ji porozumět, ocitnout se přímo v její konstelaci, skočit do neznámého a nechat se vtáhnout přímo do ohniska gravitace účastnících se významů. Takový skok do logu ovšem možná

³⁴¹ Věřím, že záměnou ‚nejvyšší‘ za ‚největší‘ se nestavíme proti původnímu smyslu zlomku.

³⁴² – jedna cesta z mnoha podobných cest –

³⁴³ Heidegger užívá tento výraz ve významu zásadní (a v podstatě nepřeložitelné a neexplikovatelné) výpovědi nechávající vyvstávat podstané. Přičemž se můžeme domýšlet, že zde již není možné takovou výpověď traktovat (rozměňovat vysvětlujícími intepretacemi) a štěpit na jednotlivé významové prvky, jež by bylo možno dále zkoumat. Vyslovení takovéto výpovědi jako by nemělo stukturu ‚někdo‘ ‚někomu‘ říká ‚něco‘ ‚o něčem‘ ‚aby‘, ale podobá se spíše *události*, jež ‚přihazuje‘ z nenilné vnitřní souvislosti *řeči*, *myšlení* a *bytí*.

³⁴⁴ – samosvojnými –

vyžaduje jeho průnik a zpětný ohled k němu. Vždyť Logu rozumíme jako souvztahu, jako jednoduché jednotě souvztažnosti toho, co jest.

Klíčem k porozumění nejvyšší zdatnosti je sófronein. Sófronein je určitý pohyb vytrvávajícího zdržení se, a to nikoli jako výkon vůči něčemu, ani jako pochopení či pozdržení něčeho, ale jako zdržení se ,samo o sobě‘ a ,pro sebe‘, jako ,oddělené‘ – jako určitý druh uměřenosti (zdrženlivé přiměřenosti) je nevyšší podobou *vyrovnanosti* (,vy-aretovanosti‘) – snad takové ,vyrovnanosti‘, jež nepotřebuje žádnou míru pro své ,vyrovnávání‘(ani vně sebe, ani uvnitř sebe), jež nemusí vykonávat žádný pohyb *vyrovnávání*, žádný pohyb *nadbíhání* či *uhýbání* smyslu. Zdá se, že v tomto zlomku explicitně nezaznívá ani *jedno*, ani *celek* – jako by zde ještě nebylo třeba o celku hovořit, jako by zde celek (ještě) nebyl problémem.

Nepodmíněná uměřenost (zdrženlivost) *sófrōsyné* jakoby zde představovala zkušenost tušeného prvotního ,zrcadlového‘ stavu otevřenosti ,vědomí‘³⁴⁵, tedy jakési ,*chorismatické*‘³⁴⁶ *blány* (*bránice*) ,cele vstřícné‘ vůči celku toho, co je *anwesend* a *abwesend*, případně vůči celku *bytí* a *ne-bytí*.

Tuto vstřícnost přitom můžeme uchopit jako chorismatickou, neboť pro chórismos je – dle Patočky – příznačné, že není předělem mezi dvěma světy, což můžeme metaforicky vyložit tak, že chórismos nemá ,záda‘, jimiž by se otočil zády k tomu, co není přítomné. A proto pro perspektivu nejzazší meze vědomí platí, že se musí „postavit se tomu, kdo tam je, a stát se bdělými strážci živých i mrtvých.“³⁴⁷

Opravdové myšlení, myšlení zdrženlivého vytrvávání v doteku s podstatným, je ve vlastním smyslu odvažné: odvažné nikoli ve smyslu ,výzvy *usebírání* (velké) odvahy k výjimečnému činu‘, ale ve smyslu ,výzvy (velké) *zdrženlivosti* ,k‘ podstatným (bytostným) záležitostem světa. Taková zdrženlivost ,k‘ bytostným záležitostem světa (ke zdrojům bytování jsoucího) ovšem není zdrženlivostí ,vůči‘ těmto záležitostem, protože ony nejsou tím, vzhledem *k čemu a z čeho* se tato zdrženlivost uskutečňuje

³⁴⁵ – ,vědomí‘: ještě před konstitucí apercepce, bez tohoto zavinutí vědomí; jako kdyby zde ještě nevstupovala do hry apercepce konstituující vztah (,omezeného‘) vědomí k sobě samému prostřednictvím identifikace.

³⁴⁶ Též Parmenidovo ,Bytí jest a nebytí není‘ artikuluje chorismatickou povahu počátkujícího se vědomí.

³⁴⁷ Herakleitos, B 63 in KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Délský potápěč k Hérakleitově řeči: pro ty, kdo se potápějí až do krajnosti*. Praha: Herrmann & synové, 2006. ISBN 80-87054-00-8.

(uvlastňuje, formuje) – tím vlastním, ‚vůči‘ čemu se ‚zdrženlivost‘ odehrává a naplňuje, je bytí (Seyn), jakožto ‚bytí pravdy‘ a ‚pravda bytí z bytí‘.

Taková zdrženlivost rozvíjí širavou hloubku dimenze jedinečného a neredukovatelného setkávání ‚hor bytí‘ s ‚propastmi bytí‘, tedy rozvíjí prostor zrcadličího setkávání ‚zakoušení (svazující i rozvolňující) bytostné hloubky vztahu k bytí‘ se ‚zakoušením jsoucího z hloubky prožívání v zajetí a objetí úcty a ostychu, úžasu a úděsu.

Rozdíl uvnitř uvedených vlastí (vlasti bytí a vlasti jsoucího) v krajině jejich jednoty je *chorismatický*, neboť není předělem mezi dvěma říšemi, ale je předělem původní povahy spáry, z níž souhra těchto říší jakožto říší je teprve možná.

Chórismos totiž není linií předělu vymezujícího sféry rozdílných údělů, ale je spíše způsobem artikulace přítomnosti nevyslovitelné povahy ‚chóra‘, o níž hovoří Platón v dialogu *Timaios* (50d). *Chórismos* není ‚roz-mezím‘, ale půdou samotné ‚chóra‘ – tedy půdou ve své podstatě nejsoucí (i nejvíce jsoucí zároveň), avšak dozajista pevnou pro *rovnost, vzájemnost, různost, proměnnost, nepřebornost a mnohost možností světa*.

Zdrženlivost – chápaná v uvedeném smyslu jako chorismatická – není tedy záměrným ‚zdržováním se něčeho z nějakého důvodu‘, ale je uvastňujícím se pohybem hledající se (prozkoumávající se) duše, jež zasažena nezvyklým týkáním se bytí nepřístupuje k jsoucímu již *laxně* (pasivně), *ani mocichtivě* či *ze strachu o sebe* (aktivně), ale *odvážně*, a to s ohledem na *váhu a blízkost dynamiky* povolávajícího *smyslu* (jednoty celku), a též *svobodně*, neboť tento její pohyb je pohybem *přijetí odpovědnosti* za její *vlastní situaci* (za *celek bytí*) a jako takový je její pohyb jejím vstupováním do místa její vlastní situace, do místa (dynamiky) bytí.

Chorismatická zdrženlivost, zdrženlivost dotýkající se chórismu, je zdrženlivostí ve smyslu zdržování se v otevřenosti vůči pravdě bytí. Tato zdrženlivost, v níž člověk zažívá ‚jednotu‘ s bytím (‚jednotu‘ podstat, významově ještě před výrazy *jednota* a *identita*) uvolňuje člověka do říše svobody, ze které může zakoušet uctívou, odpovědnou a láskyplnou vstřícnost vůči všemu jsoucímu, se kterým se cítí být ‚jednotný‘.

Protože ve významovém ohnisku sófosyné, jež poskytuje také přístřeší chórismu, jde o pohyb jakéhosi zdržování dechu, můžeme přitakat Martinu Heideggerovi, který

přirovnává myšlení (Besinnung) k *vydechování ostychu před nadcházejícím zázrakem*.³⁴⁸

Máme-li zájem usilovat o ‚určitý‘ vhléd do ‚záležitosti myšlení‘, měli bychom se (myšlením) učit správně *dýchat smysl*, což pro nás v první řadě znamená: *učit myšlením se řádně vydechnout myšlení*.

K hloubce nádechu patří též hloubka výdechu. K oběma pak náležejí meze obratu, pomyslné souvratě dechu; tato místa, v nichž se nádech a výdech setkávají ve svém sebezapření a vydání se druhému. – tento zadržovaný dech myšlení, jež se přihází pouze v péči momentu, avšak přetrvává (protrahuje do celého oblouku dechu – toto přetrvávání není trváním v čase): není to tak, že by v čase doprovázel dech, ale doprovází jej vně pohybu času jako napětí k těžiště (luku – bios). Vydržet stát v otevřeném poli souvratě dechu pak tedy neznamena neustále stát na okraji výdechu a nádechu; výdech přichází k sobě ustupováním dechu v krajině meze jeho naplňování je vstřícným připravováním se k počátkům.

Bez úplného vydechnutí, nemůže přijít zcela nový nádech. Dýchání může symbolizovat účast mysli na nastávání smyslu, tedy na způsobu, kterým rozumíme nastávání smyslu jakožto nastávání smyslu. Plný výdech myšlení, výdech způsobů, jakými chápeme dění smyslu, jde až za hranici epoché k samotné zkušenosti chórismu; zatímco vydechování způsobů myšlení vztahových souvislostí až k linii epoché je ještě orientováno k onomu vydechovanému jakožto osvobozování se od něj³⁴⁹, úplné vydechování jdoucí za hranici epoché se neděje již jako osvobozování a pro ono osvobozování, ale – ačkoli ještě na sestupné dráze – nese již náprah k finálnímu zadržování dechu na přechodu mezi výdechem a nádechem (v situaci spáry) a k novému nadcházejícímu výdechu.

Až v této fázi přichází myslící bytí ke zkušenosti chórismu, jenž již není zkušeností ‚osvobození od‘ či ‚osvobození k‘, ale je svobodou zakoušenou v naplněném a celistvém odstupu od všech přitakání či zamítnutí. Jedná se o zkušenost svobody ze vztahu k celku otevřené zkušenosti, nikoli ke konkrétním možnostem, a proto takováto ‚chorismatická‘ (oddělená) zkušenost svobody nemůže sama o sobě být půdou pro jakýkoli vpád do

³⁴⁸ „Zymýšlející myšlení“ je jako výdech ostych před očekávaným zázrakem. Pravé hledání je soustavné otálení.“ – „Besinnung ist wie das Atemholen der Scheu vor dem erwarteten Wunder. Das echte Suchen ist ein ständiges Zögern.“ HEIDEGGER, Martin. *Hölderlins Hymne "Andenken"*. 2. Aufl. Bd. 52 Gesamtausgabe. Frankfurt am Main: Klostermann, 1992. S 124.

³⁴⁹ – vydechování je uvolňujícím vydechováním vazeb k tomu, co poutalo –

jsoucího, pro rozhodování se pro konkrétní podobu jsoucího; to prostě z této půdy není možné, neboť každá možnost jsoucího je již „předem“ („budoucně“ – „jsoucím napřed“) plně akceptována jako celek smyslu.

Zdá se, že tento chorismatický „předěl“, jenž se udává *na bleskový okamžik*³⁵⁰ jakožto *sebenalezení spáry dechu* a „tiché“³⁵¹ takové zdržení se událostí dění smyslu, které právě toto dění umožňuje, je vlastní společnou půdou (*půdou* „*ne-půdou*“³⁵²) nadcházejícího proměňujícího se myšlení, původní společnou půdou „paradoxních textů“, společnou půdovou filosofie a básnění, společnou půdou Východu a Západu.

Zkušenost *chórismu* můžeme pojmut jako vlastní *zkušenost zkušenosti jakožto zkušenosti*. V souladu se zmíněným určením přicházejí v úvahu dvě interpretace teoretického úsilí – ve filosofii je tedy možné usilovat o dvojí: buď o *zkušenost „čisté“ zkušenosti* (o čistou zkušenost ideálního), nebo o „*čistou*“ *zkušenost zkušenosti* (uvolněné pole zakoušení pro jakoukoli podobu zkušenosti). Prosázím se zdá, že druhá interpretace příhodnější myšlení chórismu v souvislosti s dimenzí svobody. *Zkušenost výsoštného chórismu* pochopená jako *zkušenost zkušenosti bytí* se ukazuje nejen jako *nejzazší možná zkušenost* vytěžená filosofickým zkoumáním, ale zároveň se ukazuje také jako *zkušenost*

³⁵⁰ – v náhlosti, jež na okamžik prosvítí celý celek, v náhlosti, jež je zároveň téměř nepostřehnutelným okamžikem a téměř „momentem“ nečasového –

³⁵¹ – hluboko za všemi tichy –

³⁵² Zde *půdou* „*ne-půdou*“ ve smyslu *chóra*, a to ve dvojím podobě. Jednak nejprve jako *chóra* přicházející z pohybu výdechu stáhnutí se a zdržení se, tedy *chóra* jakožto zdržení se na „předměstí“, tedy ve významu „zdržení se před branami“, a zároveň později jako *chóra* – již z nadechujícího se pohybu – jakožto ještě nezrozené vškeré možnosti budoucího města, jako přítomný monžný zdroj všech možností.

Zve-li Sókrates své přátele na předměstí, pak je možná zároveň vždy zve do situace vlastní zkušenosti šířky a hlubky chórismu, neboť – jak se zdá a o čemž snad svědčí různí myslitelé a básníci napříč věky – pro ty, kteří *jsou* chórismu *vzdáleni*, je chórismos *ostrou hranicí* (mezi, neprostupnou zdí či nejostřejším břitem), od které si slibují, že jim pomůže jasně a zřetelně rozlišovat mezi pravým a nepravým, dobrým a zlým, zatímco těm, jež *jsou* mu *nablízku* (těm, kteří rozpoznali jeho blízkost) se stává neomezenou šířkou a půdou, z níž se ukazují všechny cesty sice jsou rozdílné a všechna rozhodnutí jsou odlišná, ale přes toto vše, že si jsou tyto možnosti zcela rovnocenné (Viz např. Heraklitovo „cesta nahoru a dolů je táž“ – B 60). Jen z této této chorismatické půdy je možný opravdový, čistý dar a opravdová láska (agapé). A jen z této půdy je možná opravdová výchova.

nejbližší a nejvlastnější – všudypřítomná.³⁵³ Téměř se zdá, že chórismos tu není pro ideje, aby je ochránil, ale ideje jsou zde pro dotek s chórismem.

Pokud by byla zkušenost chápána s důrazem na formu, pak by zkušenost chórismu byla zkušeností čisté formy – idea, energie; v upadlé variantě by šlo o pouhý tvar. Pokud by byla zkušenost chápána s důrazem na neomezenost možností, pak by zkušenost chórismu byla zkušeností čisté možnosti, nezkalené realizací – hýle, dynamis; v upadlé variantě by šlo pouze o hmotu. Pokud by byla zkušenost chápána především jako bezprostřední zkušenost obsahu, pak by zkušenost chórismu byla zkušeností čistého obsahu; v upadlé formě fakt. Pokud by byla zkušenost chápána jakou soulad obsahu a formy, pak by byl chórismos chápáný jako otevřenost distance mezi nezkalenou otevřeností a jasnou přítomností, přičemž díky meziprostoru onoho rozdílu distance by bylo možné v každé přítomné skutečnosti zakoušet celek světa a otevřenou hloubku dané distance.

4.3.2 Zdrojové principy geneze ‚paradoxních textů‘

*„Některé texty (...) se mi jevily tak, že se vyznačují a organizují strukturou rezistence k filosofické konceptualitě (...), která by si činila nárok je ovládnout.“*³⁵⁴ J. Derrida

Předpokládejme, že *rezistence vůči koncepcím* některých typů textů není ani *náhodná*, ani *beze smyslu*. Předpokládejme, že tato *textová rezistence* jakožto určitá ‚schrána‘ tajemství smyslu poskytuje příležitost pátrat po něčem velmi podstatném. Zdá se totiž, že v sobě skýtá výjimečnou vpravdě hermeneutickou výzvu, jež vyžaduje nejen odpovědné úsilí vůči zkoumaným záležitostem či případně proměnu hermeneutických postupů, ale především též jež vyžaduje *celkovou proměnu* toho, co vůbec znamená hermeneutika.

³⁵³ „Jak by se mohl někdo skrýt tomu, co nikdy nezapadá?“ Herakleitos, B 16. (KRATOCHVÍL, Zdeněk. Dělský potápěč k Hérakleitově řeči: pro ty, kdo se potápějí až do krajnosti. Praha: Herrmann & synové, 2006. ISBN 80-87054-00-8.)

³⁵⁴ Jacques Derrida in KOŽMÍN, Zdeněk. *Smysl dekonstrukce*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.S3.

I. Prvotní charakteristika paradoxních textů

Předběžné označení ‚paradoxní texty‘ užívám pro texty schraňující ve svém nitru vážný interpretační problém, určitý zásadní a nepřeklenutelný zlom nejen v možnostech porozumění určitým významovým momentům textu, ale především též v kontinuitě samotného ‚oblouku smyslu‘ díla. Pro potenciálně opravdový *interpretační zlom*, příznačný pro texty vskutku aspirující na označení ‚paradoxní‘, platí, že tento zlom představuje takové *za-lomení* (ohnutí), *roz-lomení*, *roz-tržení* smyslu díla, které se nalézá v samotném významově rozhodujícím poli díla. Jedná se tedy o takový zlom, jenž vytváří osudovou spáru díla jakožto jeho pojivé srdce, jež je přinejmenším alespoň jedním z klíčových těžišť topologického rozvrstvení stylových prvků textového sdělení. Přičemž ono těžiště v podobě spáry, do níž není možné dosadit žádný obsah, vyniká vůči kontextu svojí odlišností v řádu jinakosti celé dimenze – je tedy bytostně nepřístupné pro všechna běžně očekávaná interpretační nasazení. Paradoxní texty tak mohou představovat jak silnou výzvu pro dekonstrukci určitého způsobu rozumění smyslu, stejně tak jako mohou být poskytovat k této dekonstrukci určitá vodítka.

Pro mnohé paradoxní texty může též platit, že se svojí povahou vymykají onomu typicky evropskému, univerzálně-racionálnímu založení, a tudíž se z perspektivy evropského náhledu mohou jevit jako do určité míry paradoxní. Paradoxní povaha těchto textů může spočívat uvnitř nich samých, a to např. tehdy, když tyto texty obsahují explicitní paradox, jenž se důležitým způsobem účastní významové výstavby díla a má rozhodující vliv na podobu rozhovoru čtenáře a díla o jeho smyslu. V případě jiných textů, jež bychom mohli označit jako paradoxní, může docházet ke vzniku paradoxie až v setkání textového s mimo textovým kontextem: paradox není do textu strukturálně začleněn, ale rozvíjí se situačně, např. až při konfrontaci textu s určitým recepčním (socio-kulturním) prostředím nebo při konfrontaci s texty stejného žánru. Základním příznakem pro označení textů za paradoxní, významným pro naši úvahu, že paradoxní texty vytahují protikladné prvky do bezprostředního zjevu, zatímco v textech jiných typů se protiklady střídají a vzájemně zakrývají. Za paradoxní v nejširším smyslu můžeme považovat takové texty, jež svojí přirozenou povahou jsou zasazeny do určitého diskurzivního kontextu a v rámci pravidel svého diskurzivního kontextu *vedou* čtenáře, aby překročil (transcendoval) stávající diskursivní kontext a reinterpretoval nejen sdělení formálně obsažená v textu, ale aby především zásadně reinterpretoval svůj interpretační modus.

Označení ‚paradoxní texty‘ je rozhodně více metonymickým pojmenováním podržujícím si obrazný charakter než termínem klasifikačním. O metonymické pojmenování se jedná proto, že na základě věcné souvislosti bylo pojmenování převzato ze spojení *paradoxní text - text obsahující paradox*, a přeneseno na jakýsi *nejasný žánr* (či diskurzivní oblast), v jehož rámci se mohou vyskytovat značně různorodé texty. Věcná souvislost, která umožnila ono pojmové přenesení a která zevnitř (ve skrytosti) pojí nesouměrné texty, nám bude klíčovou otázkou, jež bude zaznívat vždy, když bude o paradoxních textech řeč. Paradoxní texty nejsou něčím, co by leželo hotové a připravené k vyzvednutí. Pojmenování *paradoxní texty* je výzvou k pátrání po textech, jež jsou spojovány skrytou souvislostí, a zároveň je výzvou k pátrání po povaze oné *skryté souvislosti*, jež mezi nimi panuje jako jejich společné jádro – jejich společná podstata.

Důraz na paradox je důrazem na jinakosti, jež se smysluplně setkávají a záhadně spoluexistují v jednotě. Budeme-li se zabývat skrytými souvislostmi mezi paradoxními texty, tak nás bude zajímat jak vlastní povaha oněch jinakostí, tak především předěly, které ony jinakosti (textů) zároveň dělí i pojí. Péče o smysl paradoxních textů je hermeneutikou předělů. Nyní můžeme přistoupit ke komplikovanějšímu chápání problému paradoxních textů, než bylo prezentováno na samém počátku ve smyslu textů nesoucích zjevný paradox nebo textů vztahující se k paradoxu. Spojení *paradoxní texty* znamená pojmenování problému, který inspiruje interpreta k hledání skrytých souvislostí mezi zřetelně odlišnými texty, které se však interpretovy zdají vnitřně blízké. Aby bylo naznačováno, že paradoxní texty jsou především problémem, nikoli jen označením konkrétních textů, bude ono pojmové spojení užíváno v plurálu. Proto paradoxní texty by neměly být ztotožňovány s určitými žánry, do kterých spadají některá díla, nebo s určitými díly samými. (Pokud bude v budoucnu řeč o konkrétním díle jako o příkladu paradoxních textů, bude to myšleno *cum grano salis*.)

II. *Hermeneutická naléhavost paradoxních textů*

Celková reinterpretace, k níž směřuje povaha textů, není pouze konkrétní interpretací vázanou na konkrétní případ, ale nese intenci k celkovému reinterpretování čtenářova postoje k jeho vlastní existenci. Dynamický aspekt vzájemné komunikace *textu, čtenáře a nedefinovaného meta-diskurzivního textu* (tedy jakési vyšší reality, vyšší interpretativní

roviny, jež se v textu nedostává výslovně ke slovu, ale drží skrytou vládu) činí z paradoxních textů hermeneutický problém par excellence. Paradoxní text nikdy nemůže vyvstat jako hermeneutický problém, aniž by svým vystoupení neotevřel zásadní problém hermeneutiky jako rozumění světu. Pro čtenáře interpretovat paradoxní texty znamená vždy řešit svůj pobyt.

Nutno zdůraznit, že v paradoxních textech musí čtenář nalézat silný paradox, který je neřešitelný na diskurzivní rovině, na níž byl prezentován. Slabý paradox je možné rozřešit, aniž by došlo k celkové proměně čtenářova interpretačního modu jeho vlastní existence.³⁵⁵ Paradoxní texty bezprostředně vytahují *významné*³⁵⁶ protiklady přímo do zjevu, zatímco v textech jiných typů se protiklady střídají a vzájemně zakrývají.

Ilustrativní příklad - „Proč je spíše jsoucno...“

Ilustrativním příkladem paradoxního textu může být Heideggerova interpretace otázky „proč je spíše jsoucno, a ne spíše nic?“³⁵⁷ Dokud v Leibnizově otázce výslovně nepromlouvá Nic, paradox zůstává skryt, neboť otázka zůstává otevřena směrem ven – odpověď musí přijít zvenčí. Paradox se zviditelňuje až v Heideggerově otázce: „Čím to,

³⁵⁵Rozlišení mezi silným a slabým paradoxem je problematické. Může spočívat jak v povaze konkrétního paradoxního vyjádření, tak především v přístupu, který zaujímá přemýšlející. Pokud se přemýšlejícímu zadaří rozluštit paradox na základě rozpoznání mylných předpokladů, na nichž je paradox vystaven, pak se pro něj jedná paradox slabý, nepravý. Pro jiného myslitele, který problém uchopí odlišně, se může jednat o paradox silný.

Nás zajímají především paradoxy silné, jež mohou rozvíjet filosofické tázání, jež nemusí být nutně spjata s logikou. Proto se nyní nechystáme nahlížet na paradoxy z úhlu pohledu logiky. Vyjímkou ale může být tzv. dialetheismus, který se opírá o přesvědčení, že mohou být pravdivé kontradikce, tedy že věta A a negace věty A mohou být zároveň pravdivé. Jedním z neznámějších logiků zabývajících se dialetheismem je australský filosof Graham Priest.

³⁵⁶Výraz „významné“ zde zdůraňuje význam těch protikladů, které autor vybírá do popředí a které považuje za klíčové pro zviditelnění problému, o který mu jde.

³⁵⁷ Úvodu k přednášce „Co je metafyzika?“ (HEIDEGGER, Martin. Co je metafyzika? [německo-česky]. Přeložil Ivan Chvatík. 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2006. ISBN 80-7298-167-6.S. 37) *Warum ist überhaupt Seiendes und nicht vielmehr Nichts?* (HEIDEGGER, Martin. Co je metafyzika? [německo-česky]. Přeložil Ivan Chvatík. 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2006. ISBN 80-7298-167-6.S 36)

že jsoucno má všude přednost a každé „jest“ si osobuje pro sebe, zatímco to, co jsoucnem není, totiž takto chápané Nic jakožto bytí samo, zůstává zapomenuto?“^{358 359}

Až když Heidegger emancipuje Nic a staví je do juxtaopozice se jsoucnem, rodí se nám text paradoxního typu. Paradox usebírá do přítomnosti protiklady, aby postavil čtenáře bezprostředně před problém vyžadující překročit nejen horizont známé krajiny směrem k neznámému, ale dokonce najít netušenou dimenzi a myslitelsky se v ní ubytovat dosud neznámým způsobem bydlení. V případě Heideggerovy otázky je meta-diskurzivním prostorem, novou dimenzí právě nový způsob myšlení bytí, tedy realizované pochopení toho, co „je“ Nic. Meta-diskurzivní vrstva textu zastupující novou dimenzi v paradoxním textu přímo nepromlouvá, protože nemůže – je jiného řádu –, ale vládne celému paradoxnímu textu a dává mu smysl, který je právě skrze paradoxní text v doteku s myšlením.

Připomeňme si Heideggerovu obraznou interpretaci Descartova podobenství filosofie jako stromu.³⁶⁰ Heidegger přirovnává metafyziku ke kořenům stromu filosofie. Půdu, ze které vyrůstají kořeny metafyziky a kterou strom do sebe nemůže nikdy přijmout, Heidegger připodobňuje k bytí. Pomůžeme-li si předchozím podobenstvím, můžeme dodat, že meta-diskurzivní text paradoxních textů se má k doslovnému textu jako bytí k metafyzice, nevstupuje do doslovného textu, ale umožňuje ho a vládne jím.³⁶¹

Texty uvádějí myšlení do krajních mezí otevřenosti tázání. Bývají výrazně expresivní, protože se snaží usebírat ze svého zázemí to nejpodstatnější a to nejpodstatnější

³⁵⁸Úvodu k přednášce „ Co je metafyzika?“ (HEIDEGGER, Martin. Co je metafyzika? [německo-česky]. Přeložil Ivan Chvatík. 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2006. ISBN 80-7298-167-6.S 37)

³⁵⁹„Woher kommt es, dass überall Seiendes den Vorrang hat und jegliches „ist“ für sich beansprucht, während das, was nicht ein Seiendes ist, das so verstandene Nichts als das Sein selbst, vergessen bleibt?“ (HEIDEGGER, Martin. Co je metafyzika? [německo-česky]. Přeložil Ivan Chvatík. 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2006. ISBN 80-7298-167-6. S 36)

³⁶⁰ Přirovnání se nachází v Úvodu k přednášce „ Co je metafyzika?“ (HEIDEGGER, Martin. Co je metafyzika? [německo-česky]. Přeložil Ivan Chvatík. 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2006. ISBN 80-7298-167-6.S 7)

³⁶¹ „Strom filosofie vyrůstá z půdy, v níž je zakořeňen metafyzikou. Půda základu je sice živlem, v němž bytuje kořen stromu, ale při svém růstu nemůže strom do sebe tuto půdu nikdy přijmout takovým způsobem, že by se v něm ztratila a stala stromem. Spíše je tomu tak, že kořeny se svým nejjemnějším vládnutím ztrácejí v půdě.“ (HEIDEGGER, Martin. Co je metafyzika? [německo-česky]. Přeložil Ivan Chvatík. 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2006. ISBN 80-7298-167-6. S 9)

představovat na co nejmenší vyjadřovací ploše. Úspornost ve vyjádření je podstatným rysem paradoxních textů, neboť ony se neobejdou bez kontaktu s hranou ztělesňující nepropustnou a nepohnutou mez, kterou nelze ani obejít, ani překonat – lze ji jen těsně dostupit a přijmout v její pravdě, bez rozvrhu jakéhokoli očekávání. Ohrazující a zužující kruh doslovného textu přivádí čtenáře přímo do fenomenální (symbolické) roviny textu, do té roviny textu, v níž každý účastný prvek na dění smyslu se ocitá v otevřeném poli otázky a ve vzájemnosti tázání komunikuje s ostatními topologickými fenomény účastníckými se dynamické hry smyslu. Mez na vnitřní, textové straně poutá myslitele, tedy buduje hradbu zadržující příval slov a proud epického myšlení a motivuje autora, aby koncentrovaně precizoval svůj výraz, touží-li do stanovených mezí vtlačit celý svět. Na straně vnější, mimo textové, tato mez udržuje co nejplnější šíři otevřeného prostoru ponechávající čtenáři maximální možnost rozhledu a svobody pohybu v prostoru interpretace.

Takovéto uzpůsobení textu, založené na výrazovém zdržení se autora, vyžaduje též zdržení se na straně čtenáře. Čtenář nemůže jednoduše projít textem a plynule pokračovat v dalším čtení, protože tím by přeslechl požadavek hermeneutické výzvy skrývající se v problematičtém textu. Text volá čtenáře, aby se čtenář *zdržel při věci textu*, tuto věc do sebe přijal jako záležitost sobě vlastní, nesl ji a promýšlel. Od čtenáře se očekává, že z úcty k záležitosti samé zadrží dech svého myšlení, ustoupí do krajní meze otevřenosti vůči nastávání neznámého a zaujme své místo na samém kraji vědomí, na chorismatické bránici všeho myšlení.

Jen exklusivní způsob myšlení soustředěný na věc, chápaný např. jako Nietzscheovo velmi pomalé čtení³⁶², umožňuje komunikaci s paradoxními texty, jež si v jistém smyslu nárokují vidět vesmír v kapce vody a svět v zrnku písku.³⁶³ Při setkání s paradoxními texty by měl čtenář počítat s tím, že je konfrontován často s autory, kteří bojují psaním

³⁶² Friedrich Nietzsche zdůrazňoval potřebu „pomalého čtení“ (až velmi pomalého čtení), kterou naprosto opomíjeli „běžní klasičtí filologové“. Nietzsche volal po čtení čtení, které se snaží text skutečně a do hloubky pochopit.

NIETZSCHE, Friedrich. *Nečasové úvahy*, díl 1. K vyd. připravil Pavel Kouba; z něm. přel. Jan Krejčí. 2. vyd. Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0286-1.

³⁶³ Spojení pocházejí z textu *Úzká stezka do vnitrozemí* japonského básníka 17. stol., Matsua Basho. (BASHO, Matsuo. *Úzká stezka do vnitrozemí*. [přeložil Antonín Líman]. Praha: DharmaGaia, 2000. ISBN 80-85905-70-1.)

o svoji podstatu a kteří provozují alchymii slova³⁶⁴, v níž se snaží vyextrahovat to, co považují za nejpodstatnější, a to v podobě slov předložit čtenáři.

III. *Texty potenciálně nesoucí moment problému paradoxních textů*

Za zřetelně rýsující se příklady paradoxních textů, jež nelze bezprostředně převést do jednoznačně srozumitelného jazyka, chápu především některá prohlášení F. Nietzscheho, texty zen-buddhistické a Herakleitovy zlomky. Z Nietzscheovy tvorby sem můžeme zařadit ponejvíce aforismy, z buddhistických textů si můžeme všimnout útvaru nazývaného kóan³⁶⁵, ale i básnickému tvaru haiku³⁶⁶. Konkrétně především výše jmenované autory a výše jmenované druhy textů budeme dále sledovat.

³⁶⁴Zde si půjčujeme Rimbaudova slova.

³⁶⁵ Kóan: Otázka, kterou mistr sleduje připoutanost či nepřipoutanost myšlení svého žáka. Často obsahuje nějaké paradoxní vyjádření. „*Kó znamená ,otevřeno všem‘ a tentýž znak se běžně užívá ve smyslu ,veřejný‘. An znamená ,případ‘, jako ,právníkový případ‘, v širším smyslu ,dokument‘. D. T. Suzuki nazývá kóan ,veřejným dokumentem, neboť prý slouží jako takový při ověřování pravosti předpokládaného žákovy osvícení. (...) V diskusi o významu pojmu gendžo kóan zavedeným Dógenem Zendžim říkají Norman Waddell a Masao Abe: „Podle nejranějších Kjógových komentářů o Šóbogenzó ozančuje kó ve slově kóan stejnost nebo základní rovnost, které přesahují za hranice rovnosti a nerovnosti; a an se týká ,udržování své vlastní sféry sféry‘. Kóan tak označuje individualitu rozdílů mezi věcmi a odlišnost jejich stejnosti.““ (AITKEN, Robert. *Vlna zenu : Bašó : haiku a zen*. Přeložil Jiří Zavadil. Vyd.1. Praha : Pragma, 2004. ISBN 80-7205-100-8. S 88-89)*

³⁶⁶ Haiku: „Japonské haiku v klasické podobě je psáno jako jediná linka rozdělená na tři úseky o pěti, sedmi a znovu pěti slabikách. Tyto úseky původního haiku bývají v překladu do angličtiny (češtiny) obvykle psány na samostatných řádcích, což skýtá neobeznámenému čtenáři poněkud pokroucený obrázek původní podoby básně.“ (AITKEN, Robert. *Vlna zenu : Bašó : haiku a zen*. Přeložil Jiří Zavadil. Vyd.1. Praha : Pragma, 2004. ISBN 80-7205-100-8. S 18.)

Haiku je považováno za výsledek intimní snahy o vyjádření životního prožitku věci samé. Ve spojitosti se zenem je kladen důraz na plné a celistvé vyjádření celku bez zatížení asociačními významy.

Příklad nejznámějšího Bašóova haiku (AITKEN, Robert. *Vlna zenu : Bašó : haiku a zen*. Přeložil Jiří Zavadil. Vyd.1. Praha : Pragma, 2004. ISBN 80-7205-100-8. S 23.):

Starý rybník;
skočila do něj žába –
žbluňk.

Přestože každý interpret musí najít své vlastní paradoxní texty, jež pro něj budou výzvou, myslím, že je možné jmenovat, tedy navrhnout autory, jejichž texty mohou nést onen moment problému paradoxních textů. Zmíňme W. Blaka, Ch. Baudelaira, K. H. Máchu, A. Breiského, S. Kierkegaard, F. M. Dostojevského, solitéry českého expresionismu (L. Klímu, R. Weinerja, J. Demla), německé expresionisty, francouzskou, parasurrealistickou skupinu dvacátých let min. stol. (simplisté: skupina Vysoké hry), B. Hrabala, mnohé autory východní moudrosti, metafyzické básníky aj.

IV. *Nesnáze s uchopením paradoxních textů*

Je obzvláště nesnadné věnovat se paradoxním textům, protože není vůbec jasné, jak k těmto textům přistupovat a jakým způsobem o nich vypovídat. Paradoxní texty by měly být vystaveny *jinému světlu*, než je jim vlastní, aby prozradily část z toho, co drží ve skrytosti. Zároveň *jiné světlo* nesmí být *světlem cizím*, aby v textech zůstalo zachováno *to zásadní*, co je činí svéráznými, svébytnými a příznačně charakteristickými.

Aby filosoficky laděné pojednání o paradoxních textech mohlo být potenciálně přínosné a mohlo nést jiskru smysluplnosti, potřebuje si zjednat takový přístup, jenž bude skloubením odstupů a otevřenosti. Pouze *odstup k promyšlené věci* zaručuje naději na určitou novost náhledu a pouze odstup poskytuje zamýšlejícím možnost vést rozumnou řeč o zkoumané věci. V našem případě půjde o hledání té řeči, jež se neztotožňuje s dikcí paradoxních textů a jež se nerozplývá v jejich živlu, ale která je na jejich *živle* naladěna.

Je třeba dbát na udržení rozumějící otevřenosti vůči paradoxním textům. Sama otevřenost rozumu pro rozumění nemůže ze své povahy zabránit, aby do kritického promýšlení neproplyovaly charakteristické rysy paradoxních textů, protože rozumět nikdy nemůže znamenat vyčtené pouze s pochopením opakovat nebo citlivě je překládat do podobných slov. Otevřít se rozumění znamená vždy nechávat promlouvat *řeč věci* do nitra *interpretující řeči* a nechávat ji z nitra *společné řeči* promlouvat. Proto v našem případě budeme neustále bojovat o udržení křehké rovnováhy mezi postojem odstupů a postojem otevřenosti ve snaze uplatnit přístup *respektu*, který spojuje vědomí předělu mezi diskurzními rovinami s vědomou odpovědností k povaze dotazovaného diskurzu. Věřme, že otevřenost k paradoxním textům nenechá do řeči našeho zkoumání promlouvat jen

jednotlivé charakteristiky, ale umožní promluvit především samé podstatě paradoxních textů.

Je nesnadné hovořit racionalizovanou řečí o něčem, co se snaží vymknout z otěží rozumu a rozbít jeho předem připravené modely. Dochází zde ke konfrontaci diskurzů, mezi nimiž může být propastný rozdíl. Abychom nesetřeli svéráznou specifičnost takovýchto textů, musíme dobře sledovat a zachovávat mezeru (spáru, prázdny prostor), která mezi nimi existuje. Nezapomínejme, že mezi svéráznými typy textů a i mezi těmito texty samotnými panuje *rozepře*.³⁶⁷ Tomu, kdo se setkává jak s podobně paradoxními texty, tak s texty, jež si nárokují určitou míru „věcné korektnosti“, je na první pohled zřejmé, že se zde jedná o různé řečové hry s odlišnými pravidly, jež nelze směšovat. Pokud máme pochopit alespoň něco z poselství moudrosti paradoxních poselství, musíme se nejprve naučit vnímat specifika řeči, které chceme porozumět. Nejlepší by bylo ocitnout se v prostoru jejich řeči samé.

Ve vzájemné konfrontaci různých paradoxních textů se mohou ukázat společné rysy, jež nás mohou vést k původnímu principu jejich geneze. Doufáme, že touto cestou získáme poučení nejen o principech pulzujících v textech, ale také o možnostech přístupu k textu (kontextu) obecně.

V. *Otázky týkající se paradoxních textů*

Proč je těžké uchopit paradoxní texty racionálním modelem řeči?

Můžeme předpokládat, že tyto texty jsou částečně rozprostřeny v tom, co je považováno za specificky básnické a co ruší přímé racionální uchopení těchto textů. Zároveň se můžeme domnívat, že tyto texty jsou obsahově napnuty k tomu *osudově závažnému*

³⁶⁷ „Na rozdíl od pře (litige) by rozepře (différend) byla příkladem konfliktu mezi (přínejmenším) dvěma stranami, který by nemohl být rozřešen spravedlivě, protože chybí pravidlo souzení aplikovatelné na obě argumentace.“ Kdybychom aplikovali souzení na obě nesouměrné argumentace, opustili bychom se křivdy. (...) „Křivda vyplývá z faktu, že pravidla diskursivního žánru, podle nichž soudíme, nejsou pravidly tohoto diskursivního žánru nebo těch žánrů, které jsou předmětem soudu.“ (Lyotard, J.-F.: 1998, s. 19.)

a platnému, nač si činí nárok filosofie. Objevuje se nám tu *svérázný* druh autora, básníka-filosofa.

Hovoříme zde o *básnících-filosofech*, protože tito autoři se většinou nacházejí jakoby ve spáře mezi filosofií a poezií, ve zvláštní diskurzivní rovině, která si podržuje něco nepřístupného pro různé výkladové základny. Básníci bývají nazýváni filosofickými básníky, protože nefilosofické interpretace jsou na ně „krátké“. Filosofové jsou zase považováni za básníčí filosofy pro nejasnost, ba temnost jejich řeči

Co mají paradoxní texty společného?

Texty těchto autorů se mohou jevit jako vnitřně blízké, ačkoli spojující vlákna mezi nimi nejsme s to okamžitě rozpoznat. To je možné i proto, že tu nejsou spojující vlákna, ale něco původnějšího. Zdeněk Kratochvíl se vyjadřuje o této skutečnosti takto: „*Když však člověk mezi výkladem Hérakleita čte český překlad Tao te tingu, přebíhá mu mrazení nad jakousi příbuzností, snad žánru, snad diskurzu, snad něčeho jiného a ještě podstatnějšího – navzdory jasně vyloučené možnosti o vzájemném vlivu jedním či druhým směrem – a hlavně, navzdory různosti konkrétních nauk, slov a obrazů.*“³⁶⁸

Co způsobuje příbuznost mezi paradoxními texty?

Naše otázka zní: Co způsobuje jejich příbuznost? Může se nám zdát, že v těchto textech skrze básníky-filosofy *promlouvá* jediný zdroj inspirace. Tato myšlenka nás svádí uvažovat, že takto inspirovaný, „posedlý“ mluvčí je médiem, kterým promlouvá nezávislý démon. Nejedná se zde však o „posedlost“, v níž by byla bytost autora zmermomočnována. Zdá se, že osobnost *básníka-filosofa* se cítí svobodně a autenticky, když se jí povede v sobě otevřít volný prostor, jehož *klidné srdce* a *otevřené pole* umožní něčemu nepopsatelnému, úžasnému, neočekávatelnému, aby se vyjevilo ve své neredukovatelné a nepřevoditelné přítomnosti.³⁶⁹

³⁶⁸ KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Dělský potápěč k Hérakleitově řeči: pro ty, kdo se potápějí až do krajnosti*. Praha: Herrmann & synové, 2006. ISBN 80-87054-00-8.s.361.

³⁶⁹ „Básník sice může pronášet pravdy, ale není jejich původcem, je pouhým médiem, božstva mluví skrze něho, velmi jednoznačně opakuje Patočka po Platónovi.“ (HOGENOVÁ, A. K problematice „Areté“ in

Básník-filosof se může cítit být vtažen tím, co jej horečně či chladě fascinuje, jakoby do skutečnějšího světa, který se však zároveň ničím neliší od světa, ze kterého byl vytažen: svět je tentýž, věci jsou tytéž, jen jsou viděny v jiném světle. V případě *básníka-filosofova* nám může jít o *zrození otevřeného prostoru pro vyjevení se zázračnosti prostého*, tedy o zažití jednoty (celku) skrze detail, kterému se *básník-filosof* otevřel a vydal, aby si vyslechl „řeč“ tohoto detailu v mezích, ve kterých se mu tento detail (ve světle jevení) dává. Příkladem textu pohybujícího se již v takto ‚zrozeném prostoru‘ je báseň od Emersona, kterou cituje Nietzsche na úvod *Radostné vědy*: „*Básníku a mudrci jsou / všechny věci přátelské a posvěcené, / všechny zážitky užitečné, / všechny sny sváteční.*“

Umělecká touha vyzývá inspiraci, přítomnost božského, pro neohraničené opojení světem, pro jeho plné zakoušení (vždyť ‚duše je tak nějak všemi věcmi‘³⁷⁰), pro vstupování do bezprostřednosti branou okouzlení.³⁷¹

Co je dále na paradoxních textech specifické?

Může to být snaha po maximální stručnosti spojená se snahou o plnost výrazu. Tento znak nalezneme u Herakleita, Nietzscheho i buddhistů. Často jde o předvedení úplnosti univerza v detailu.³⁷² Úplnost může být prezentována dvěma způsoby: přitakáním ‚takovosti‘ (haiku) nebo vržením do paradoxu (kóan). U Friedricha Nietzscheho se vyskytuje obojí: paradox i přitakání.

ŠTURZOVÁ, J., BENYOVSZKY, L.: *O Filosofii výchovy a filosofii provádějíc.* Praha: Univerzita Karlova, 1999, s. 24.; srov. PATOČKA, J.: *Platón.* Praha: SPN, 1991, s. 40.)

³⁷⁰ Aristotelova slova, námět zamýšlení J. Patočky.

³⁷¹ Okouzlení a úžas se v poezii (stejně jako ve filosofii) zpřítomňuje až s překračováním mezí za hranici krajnosti.

³⁷² Např.: „Róši Jasutani Hakuun napsal: ‚Původní tvář univerzality se od rána do večera čile, bezprostředně hbitě pohybuje v detailních jednotlivostech. Vždy a všude je zde plné vyjádření skutečnosti, dokonalá prezentace dokonalé ctnosti. V této oblasti neexistuje žádná pravda ani klam. Je to fakt původní podstaty. Prosím – vychutnejte tuto skutečnost plně.‘“ (AITKINEN, R. *Vlna zenu, Bašó, haiku a zen.* Praha: Pragma 1995. S 66.)

Příznačné texty podobného typu se nesnaží neosobně popsat, zobrazit nějakou věčnou pravdu, ale jsou mířeny přímo na člověka, kterého nepoučují, ale záměrně hluboce zasahují. Toto zasažení by mělo čtenáře (posluchače) doslova vhodit do pochopení.

Tyto texty nemusí být obecně filosofické, ale mohou být časové; obsahují konkrétní postřeh, který se často vymyká obvyklým představám v kontextu běžného chápání světa. Tyto typy textů bývají bezprostřední reakcí na určitý názor, který chtějí poopravit či zvrátit, a tím dosáhnout přesnějšího náhledu.³⁷³

Dále je tu stále sestupování k přítomné podstatě světa (mysli, prožitku), která se nakonec ukazuje jako prázdná. Jedná o stejný pohyb rozeznání a rozpuštění falešných ‚smyslů‘, jež nás vláčí (objektivním či subjektivním) světem.

Friedrich Nietzsche prohlašuje, že ve světě je více model než skutečností a že si svět více domýšlíme, než vidíme; proto je třeba zbavit se těchto model. Jednou z modelů mu je subjekt-objektové myšlení a kauzální nexus.

Zen-buddhismus se pokouší o radikální sestup ke zdrojům myšlení: *Mysl je zdrojem Buddhismu*.³⁷⁴ Stejně tak činí i F. Nietzsche. Ve skutečnosti stejně jako nejsou

³⁷³ Za příklad uvádím verše šestého patriarchy, mistra Huinenga (2), jež napsal jako upřesňující reakci na verše svého předchůdce (1). Zatímco mistr prvních veršů projevující obdiv nad dokonalostí celku zmiňuje nezbytnost pečovat o čistotu perspektivy:

- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| 1) | 2) |
| Mé tělo je strom bódhy | Tak jako bódhy nemá strom |
| Srdce je čistého zrcadla rám | Zrcadlo jasné nemá rám |
| Pilně je čistím otírám | Povahou Buddha stále čist |
| Aby nesedal špinavý prach | Kde je tu místo, na něm prach? |

(Mistr Huineng. *Tribunová sůtra šestého patriarchy*, Praha: Vyšehrad, 1999.)

³⁷⁴ Chuej-kchaj (AITKEN, Robert (edit.). *Ohrada bez brány: sbírka klasických čínských zenových příběhů sestavená v r. 1229 Mistrem Wu-men Chuej-kchajem v překladu a s komentářem Róšiho R. Aitkena*. Bratislava : CAD Press, 2000. ISBN 80-85349-85-X)

Nietzschovy texty (systematickou) filosofií, ale kráčením vstříc pramenům klamů, není zen učení, ale cestou k původní zkušenosti.

Nietzsche užívá stejně jako zen-buddhističtí mistři krátkého, často paradoxního vyjádření s jasným zaměřením na vyvrácení určité představy. Svě nejcennější myšlenky podává Nietzsche formou aforismu – ty bývají často plné sžiravé ironie.

Dvojití čtení

Paradoxní texty nelze jednoduše pochopit rozumem. Často je třeba číst je dvojitým způsobem: 1) ve shodě s tím, co říkají; 2) a v naprostém opaku k tomu, co říkají. Někdy se totiž hra pravdy může rozehrát až tehdy, když přitakáme jak tomu, co je v textu upřednostňováno, tak tomu, co je popíráno.

Takové texty ve své podstatě nepředstavují pouhé obsahově omezené sdělení, ale jsou-li pozorně čteny, vytahují na povrch i kořeny samotného sdělení. S kořeny se ukazuje i sám princip řeči a myšlení, který bývá často v běžném životě nereflektován.

Paradoxní promluvy můžeme porovnat s lukem, jenž se stává účinným a nabývá svého smyslu až z napětí protikladů. Přičemž není ani tak důležitá povaha napínaných protiv, ale samo napětí. Mnohdy se u textů zdá, že až v mezeře mezi přitakáním a odmítnutím jejich obsahů se může rozvíjet zcela nový a rozhodující pohled.

Smysl paradoxních projevů se náhle objevuje a rozráží mysl až tehdy, kdy rázem pracujeme s opačnými možnostmi čtení těchto textů: na jedné straně zachováváme rozdílnou povahu možných interpretací a současně na straně druhé si uvědomujeme stejnost jejich dosahu a rovnocennost jejich hodnoty.

Paradoxní texty se pokoušejí vyvést (vytrhnout) člověka z jeho účelového chápání světa a zároveň přísně rozlišovat mezi různými cestami, po kterých je možné jít. Nebývá v nich vůbec řečeno, co je dobré a co špatné; důraz je kladen na to, aby si člověk uvědomoval rozdílnost různých cest a aby přijal odpovědnost za své rozhodnutí vydávat se určitými cestami.

Takovéto texty se tváří velice excentricky. Žádají člověka, aby realizoval sám sebe, aby se stal sám sebou, ať je v podstatě kýmkoli. Na první pohled se může zdát, že vyzývají

k něčemu hrubému a nesmyslnému, ale to, oč se pokoušejí, je ukázat alternativní cesty, které nás vytrhnou z přesvědčení o nezbytnosti a jediné pravdivosti našeho názoru.

Říká se, že Buddha kázal, že život je utrpení proto, aby si lidé nemysleli, že smyslem života je slast. Stejně tak bychom mohli bez sebezapření považovat Nietzscheho sugestivní vyjádření ideje věčného návratu v aforismu *Největší zátěž* (v *Radostné vědě*) za názorovou protiváhu k chápání dějin jako lineárního a nenávratného toku událostí.

VI. *Jaké zdrojové principy pulzují v paradoxních textech?*

Jaké zdrojové principy pulzují v paradoxních textech? Konečně můžeme postoupit k naší základní otázce: co je základem příbuznosti textů, o které se zajímáme? Kde se skrývá zdroj inspirace jejich autorů? Jaký je princip, kterým jsou determinovány?

Předpokládejme, že máme před sebou dva základní principy, které ovlivňují genezi specifických textů, o které se zajímáme. Tyto principy promlouvají do západní i východní literatury. Oba je neskutečně těžké popsat. Pokusíme se je zastihnout metaforicky s pomocí výrazu, které ve filosofii už máme.

První princip: „k věcem samým“

První princip, jenž z textů vysvítá, by mohl být opsán fenomenologickým zvoláním ‚k věcem samým‘. Ve východních textech se tento princip projevuje především v básnickém útvaru *hiaku*, jenž se snaží zachycovat bezprostřední a od vedlejších asociací očištěnou skutečnost v její ‚prosté‘ ‚takovosti‘ a této ‚takovosti‘ jí přitakat.

Friedrich Nietzsche se nezaměřuje uvádění čtenáře na cestu k přímému zažití skutečnosti. Snaží se podkopávat samy falešné struktury myšlení; v Ranních červáncích jej najdeme jako člověka ‚podzemního‘, *který vrtá, ryje, podryvá*.³⁷⁵

³⁷⁵ NIETZSCHE, Friedrich. Ranní červánky: myšlenky o morálních předsudcích. Přeložila Věra Koubová. Vyd. 1. Praha: Aurora, 2004. ISBN 80-7299-077-2. S 7.

Na tvorbě paradoxních textů se podílí zřejmě takový pohyb mysli, který preferuje radikální otevřenost pro věc samu, se kterou se očištěná mysl může (v uvozovkách) ‚identifikovat‘³⁷⁶ a přijmout tak její *pravou, přirozenou* povahu.

Básník Bašó se ve shodě s principem otevřenosti vyjadřuje o tvorbě haiku takto: „*Chceš-li poznat pinii, vydej se k pinii samotné, chceš-li poznat bambus, jdi k bambusu. Přitom se musíš odpoutat sám od sebe, protože jinak promítneš své vlastní já do těchto věcí a nic se od nich nenaučíš. Tvá báseň se zrodí sama od sebe ve chvíli, kdy ty a předmět splynete v jedno – když ses do něj ponořil dosti hluboko, abys viděl jeho skryté záření. Ať je tvůj básnický výraz sebestručnější, není-li tvůj pocit přirozený – jsi-li ty a předmět oddělen – , pak tvoje poezie není pravou poezií, ale padělkem.*“³⁷⁷

M. Heidegger, který otevřenost tematizuje, velmi často žádá po myšlení, aby se cele otevřelo své věci: „otázky jsou cesty k odpovědi. V případě, že by tato odpověď byla jednou dána, musela by spočívat v proměně myšlení, nikoli ve výpovědi o nějakém věcném obsahu.“³⁷⁸

Tušíme, že „úkolem myšlení“ by mohlo být „vydat dosavadní myšlení všanc určení věci myšlení“.³⁷⁹ Také E. Husserl se vyjadřuje, dle mého názoru, v ‚principu všech principů‘ k oné otevřenosti pro věc samu: „Pramen všeho poznání a vší pravdy je danost, a to taková, která věc samu podává v originále – názor věci samé. Názor jako pramen všeho

³⁷⁶ Ve skutečnosti se zde nemůže jednat o identifikaci v pravém smyslu, tedy v takovém smyslu, ve kterém ji běžně chápeme: například jako ztotožnění subjektu s objektem prostřednictvím projekce; v takové identifikaci dochází k přenášení určitých vlastností subjektu na objekt (např. identity). Ale výše zmíněná identifikace probíhá jinak. Nikoli přenosem „vlastností“ identity (ze subjektu na objekt), ale rozpuštěním samotné sebestředné identity subjektu. Následný stav pak není ani tak stavem identifikace, jako spíše stavem nerozlišující jednoty, nerozlišující pozornosti. Realizuje se nám zde celek skrze hluboké a zároveň přirozené nahlédnutí detailu. (Zajímavé by bylo porovnat s Derridovým pojmem non-identifikace.)

³⁷⁷ BASHO, Matsuo. *Úzká stezka do vnitrozemí*. [přeložil Antonín Líman]. Praha: DharmaGaia, 2000. ISBN 80-85905-70-1, S.124.

³⁷⁸ HEIDEGGER, Martin. *Konec filosofie a úkol myšlení*. 1.vyd. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993, 54 s. ISBN 80-85241-41-2. S 7.

³⁷⁹ HEIDEGGER, Martin. *Konec filosofie a úkol myšlení*. 1.vyd. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993, 54 s. ISBN 80-85241-41-2. S 35.

originárního, původního poznání musí být vytěžen vtom, co se dává a pokud se to dává.^{380 381}

Druhý princip: místo-nemísto

Druhý výrazný princip promlouvající v *paradoxních textech* bychom mohli představit jako inspiraci zvláštním místem, bodem či stavem, ve kterém, či poblíž kterého se autor nachází. Z hlediska autora se tento stav *nacházení se v inspiraci* projevuje určitými znaky, jež můžeme shrnout pod fenomén rozlomení subjekt-objektového a účelového nazírání na svět.

Básník-filosof inspirován *geniem loci* tohoto *místa-ne-místa* dosahuje stavu, který můžeme považovat za výjimečný vzhledem k běžné skutečnosti.

Básník-filosof vstupuje na břeh „jiné“ zkušenosti (či zkušenosti zcela jiného); dotýká se zdroje této zkušenosti a skrze otevřené brány nedefinovatelné, zároveň však hmatatelné jinakosti (otevřenosti?) zakouší nečekané (neočekávatelné?) v rozměru již známé, „prosté“ skutečnosti.³⁸²

Ono místo, ve kterém se básník-filosof (přinejmenším *promlouvající* v textu - *lyrický subjekt*) nachází, je charakteristické tím, že z jeho pozice se veškeré životní možnosti jeví jako *zcela rovnocenné, stejně naplňující a celistvé, přitom však zřetelně rozdílné*.

³⁸⁰ E. Husserl v Patočkově podání v Úvodu do fenomenologické filosofie. (18. PATOČKA, Jan. Úvod do fenomenologické filosofie. Ze záznamu přednášek sestavil Jiří Polívka. 1. vyd. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993. ISBN 80-85241-47-1. S 5)

³⁸¹ Husserl: „Žádná myslitelná teorie nás nemůže zmýlit ohledně principu všech principů, že každý originárně dávající názor je zdrojem oprávnění pro poznání a že vše, co se nám v „intuici“ originárně nabízí (takřka ve své tělesné skutečnosti), je třeba brát jednoduše tak, jak se to dává, ale rovněž jen v mezích, v nichž se to zde dává.“ (HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Přeložili Alena Rettová, Petr Urban. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-085-8. S. 56)

³⁸² Podstatné je zde vykračování za hranici běžného, překročení meze a toupnutí do prázdna, do prostoru smrti, či za hranici smrti (vzpomeňme na serakleita). Je snad nějaká jednoznačnější metafora transcendence než smrt, která nedovolí za svoji mez prosáknout mínění doxa?

Buddhistický mnich *Dógen* mluví takto: „Když provádíme zen směřující vzhůru, pak je ve své podstatě každý krok rovnocenný.“³⁸³

Pro Nietzscheho je vertikála kolmá k horizontále země velice důležitá. Často narážíme v jeho díle na symboliku pravého poledne. Když slunce stojí nad hlavou, dějí se nejdůležitější věci. Světlo je totiž nejsilnější, nejpřímější a nezkresluje. Pokud někdo stojí rovně a přímo „pod sluncem“, nevrhají sluneční paprsky jeho stín. Takový člověk bez stínu pak může symbolizovat bytost bez postranního myšlení (bez názorů, doxa), bytost probuzenou, bytost, která, řečeno v herakleitovských intencích, již nesní svůj subjektivní sen, ale sdílí svět všem společný.

Na rovnocennost a vzájemnou nepostradatelnost různých cest upozorňuje též M. Heidegger při své svérázné interpretaci významné Parmenidovy věty.³⁸⁴ Zde mu v interpretaci pomáhá pojem ‚světlna‘. Heideggerovi je světlna především otevřeným polem, volným místem pro světlo i tmu, pro zaznění a odeznění, pro přítomnění přítomného i nepřítomného.³⁸⁵

Místo-nemísto a světlna

Zdá se, že světlna může mít mnoho společného s oním místem-nemístem. Pokud v myšlenkovém experimentu ztotožníme světlinu s oním záhadným zdrojem inspirace, může dospět k určitým možným vlastnostem tako chápané světliny:

Světlna sbližující protiklady

Světlna sbližuje nesnášející se protiklady, klade je vedle sebe a převrací jeden v druhý.

³⁸³ AITKEN, Robert. *Vlna zenu: Bašó : haiku a zen*. Přeložil Jiří Zavadil. Vyd.1. Praha : Pragma, 2004. ISBN 80-7205-100-8. S. 48.

³⁸⁴ „...máš však zakusit všechno: jak nechvějící se srdce dobře zaokrouhlené neskrytosti, tak i smrtelníků domnění, jemuž chybí na neskryté se moci spolehnout.“ (Parmenides, zl.1,28 in HEIDEGGER, Martin. *Konec filosofie a úkol myšlení*. 1.vyd. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993. ISBN 80-85241-41-2. S 27)

³⁸⁵ srov. HEIDEGGER, Martin. *Konec filosofie a úkol myšlení*. 1.vyd. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993, 54 s. ISBN 80-85241-41-2.

Světlna zprostředkovávající otevřenost pro věc

Světlna zprostředkovává či vytváří krajní otevřenost pro věc. Vytváří ticho, samotu – otevřenost, ve které věc může být sama sebou, ve které sama nerušně promlouvá. Takováto světlna přivádí k zadostiučinění volání k věcem samým, neboť až zde podnět přichází skutečně od věci, nikoli filosofie (myšlení).

Světlna vytvářející prázdný prostor

Světlna vytváří ‚neexistující prázdný nadprostor‘, tedy něco, co na jednu stranu neexistuje, ale co na straně druhé, je-li vytvořeno, tvoří zvláštní prostor, který umožňuje proměnu náhledu bez proměny skutečnosti.

Právě o tomto prostoru je možné mluvit řečí na pomezí mýtu a mluvit o něm jako o prostoru, který *není možné vyprázdnit, a přesto je plný – který není možné jej naplnit, a přesto není prázdný – kterému nechybí mu ani plnost, ani prázdnota atd.*

Možná, že právě tento prázdný prostor umožňuje člověku rozvinout ono Heideggerovo klidné srdce nad domněním smrtelníků, Patočkovu nejvyšší negativní ideu, prostor pro realizaci Sókratova vědění o nevědění či Schelerovy prázdné formy umožňující ideaci.

Do poezie může takto myšlená ‚světlna‘ vstupovat paradoxními vyjádřeními či oxymórony kterými tím, že je evokováno něco, co si žádá prostor, ale čemu se prostor nedostává, vytváří napětím různých realit ‚skutečný‘ ‚neexistující nadprostor‘, jakousi mezeru, spáru, která proměňuje náhled tím, že odpoutává od věcí, od kterých se zdálo, že není možné se vzdalovat.

Světlna může napomáhat smysluplně a metaforicky probouzet *život smrti* (J. Deml), nechat zaznít *zborčené harfy tón* (K. H. Mácha) či *zazářit černé světlo* (G. Trakl).

Světlna plnící přání

Světlna umožňuje projít naplněním nesplněných přání, svléknout nahotu, odkrýt skrytost bez jejího porušení; umožňuje realizovat pochopení v nechápání, najít čistotu špinavého, důvěřovat beznaději apod.

Z postupů, které bývají používány k vstoupení do protikladů (mezi protiklady) a k vykročení z duality, si můžeme všimnout přitakání nechtěnému, bolestnému, neočekávatelnému, sblížení s šílenstvím a excentrickým jednáním, s revoltou (metafyzickou), dále nepochopitelné provokace, zesměšňování, pohybování se v absurditě.³⁸⁶

VII. *Souhrn poznámek k paradoxním textům*

Předpokládám, že právě pojem ‚světliny‘ je skutečným průsečíkem, na kterém se setkávají ‚paradoxní texty‘ v tom, co je pro ně nejpůvodnější. Nacházíme zde prostor pro hledání neuchopitelného, nahlížení otázky protikladů, snahu po vystředění (člověka?) mezi protiklady, hledání podstaty a odhalování její prázdnoty (negativní mysticismus) a především zde také zaznívá ono fenomenologické zvolání ‚k věcem samým‘, zvolání, které je trvalou výzvou k otevřenosti vůči fenoménu jevení a které se zřejmě odehrává právě na úrovni světliny.

Myšlenkově je možné, ba zdá se být nutné, vtěšňovat světlinu do věci samé, ale ve skutečnosti věc není od světliny oddělena, přesněji nemluvíme samostatně ani o světlině, ani o věci. Pokud chceme připravovat volný prostor, rozhlížíme se po tichu a prázdnotě, kam věc položíme, aby se mohla stát o samotě sama sebou. Tento prostor nemůžeme mít po ruce v horizontále světa. Musíme jej vytvořit či nalézt jinde. To může být právě úkolem výchovy.³⁸⁷

Výchovný moment, pokud jím myslíme událost obratu, se odehrává, když je kontext světa (interpretace jeho struktury) nahlédnutý jako zdánlivý, fenomenální. Je tedy nahlédnut jako něco, co se jeví z pozadí počátků, které jsou naprosto odlišné od povahy jeveného

³⁸⁶ Na světlinu můžeme pomýšlet jako na místo, na kterém jediným pohledem spatříme ‚vzdálenost‘, která ačkoli bude bezprostředně dána, ‚přiblížena‘, nebude redukována na blízkost, a kde se ‚vzdálenost‘ bude nacházet bezprostředně vedle ‚blízkosti‘, jež bude natolik vzdálena, aby mohla být pozorována, aniž by však ztratila nepřevoditelnou původnost.

³⁸⁷ Velice důležité je i myšlení samotného zániku světliny jako principu vyzdvihujícího a umožňujícího protiklady. To proto, že nejenže se podobný motiv zániku zásadního principu objevuje u F. Nietzscheho v podobě smrti boha, ale že bývá často zmiňován též v buddhismu. Například zvoláním, že ve skutečnosti není žádný Buddha nebo též, že je třeba zabít Buddhu.

a které mu odebírají definitivní ráz. V tomto jevení svět zaniká právě v momentě jeho vzniku, dostává se za hranici smrti, je vnímán jako přelud, pravdivý sen, jako celek.

Problematické je hovořit o *celku* a části za podmínek, kdy celkem je míněna totalita reálného světa, dávající se např. jako suma jsoucího nebo jako tajuplný všezahrnující horizont. Kdy *část* je nahlížena jako neúplný objekt účelově nebo strukturně závislý na tušeném vnějším (vzdáleném) celku.

Paradoxní texty nás vedou k náhledu, že vědomí celku může být realizováno v pochopení jedinečnosti a dokonalosti konkrétního jsoucna, jež se nám nedává již jako objekt, ale jako fenomén zpřítomňující samu světlinu bytí, tedy jako fenomén, který není jedním fenoménem mezi mnoha fenomény ve světě jevů (v kontextu), ale je fenoménem klíčovým. Klíčový fenomén otevírá celek tím, že jeho ‚jevová‘ povaha zapaluje celý řád (dejme tomu) objektivního světa a záhadně tento ‚řád‘ proměňuje. Nikoli však ve svět (strukturu) fenoménů, jenž by vyžadoval stejnou péči jako svět před obratem.

Jakým způsobem se tento svět proměňuje či v co se proměňuje, nemůžeme říci, neboť máme jedinou možnost zůstat věrni a otevření záhadě jevení, tedy zůstat ve spáře mezi nepředmětným pólem (prezentovaným např. negativní ideou) a pólem předmětným. V této spáře je aktuální volání ‚k věcem samým‘, jež tu však neakcentuje ‚věc samu‘ jako ‚definitivní‘ cíl. Volání je zde věčnou výzvou k otevřenosti k předmětnému pólu bytí.³⁸⁸

Aby mohl být předmětný pól vyslyšen, musí být realizované otevírající výzvy k nepředmětnému pólu, výzvy, jež se dovolávají duše, například jako nejvyšší negativní ideje. Otevřený prostor nad horizonty rozlamuje neotřesitelnost kauzality a subjekt-objektové figury. Jevy rozprostřené na horizontále se optikou vertikály jeví jako bezprostředně se rodící v ohnisku vlastních počátků a horizontální struktura (např. kauzálního) řádu, ač nezměněna, neoplývá již absolutně svazující gravitací.

³⁸⁸ Musíme být opatrní, abychom nepodléhaly dvojnosti světů. Stejně jako v Platónově mýtu nejde o přechod do světa přímého slunečního světla, ale o prohlédnutí klamu. Jeskyně je naším jediným domovem.

4.3.3 Po stopě souvislosti Komenského myšlení a chórismu

Záležitostí následujícího zamyšlení je možnost sestupu na myslitelskou půdu, na jejímž území je možné osvojovat si tázání po možné vnitřní souvislosti mezi sférou Komenského myšlení a sférou pozadí otázek artikulovaných problém chórismu³⁸⁹ a otázek problémem chórismu artikulujících.³⁹⁰ Zajímá nás též případný význam uvedené souvislosti pro oblast výchovy a vzdělání.

Předsevzatým cílem této práce je přibližovat se k nejzazšímu bodu rozcestí, z jehož místa by se měly – alespoň částečně – ozřejmit okolnosti dvou cest, (a) z nichž jedna si bude (na myslícím) vynucovat snahu o přibližování se ke zmíněné myslitelské půdě poskytující možnost pro rozvíjení obzoru, v jehož otevřenosti se uvlastňuje (poskytuje) příležitost pro souvztažné porozumění Komenskému myšlení a otázce chórismu; (b) druhá z cest by pak zůstávala cestou ‚popření‘ oné předpokládané vnitřní souvislosti Komenského myšlení a tematiky chórismu.

Protože následujícím pokusem nehodláme ani objevit ‚faktickou‘ souvislost³⁹¹ mezi zvolenými oblastmi, ani se rozhodnout pro jednu z cest³⁹², zamíříme nyní pouze k jejich společnému ‚roz-cestí‘³⁹³, tedy k místu, kde o povaze promyšlené záležitosti ‚není [ještě] rozhodnuto‘³⁹⁴. Paradoxem výše uvedeného předsevzetí zůstává zjištění, že ono roz-cestí (či sou-cestí) můžeme nejlépe dostoupit právě jen vykročením na obě předznačené cesty

³⁸⁹ Jde o otázky, jež vyplývají z určité již zvolené tematizace chórismu, kdy myslitelský postoj je jednoznačně (spolu)určený konkrétním porozuměním chórismu. Př.: *Otázka po možnosti využití Patočkovy interpretace chórismu jako východiska pro interpretaci určitého momentu myšlení J.A.K.*

³⁹⁰ Jde o otázky myšlení, z nichž se možnost chórismu teprve rodí. Př.: *Otázka po bytí.*

³⁹¹ Nepůjde nám o *objevování* faktů, jež by se budoucnu mohly stát nástrojem dokazování v případě sporu o povahu *skutečného stavu věcí*. Nechceme *objevovat* také proto, že poučení jinými mysliteli (např. již Kantem) dobře víme, že když rozum chce, najde to, co hledá, tam, kde to chce najít.

³⁹² Přistoupení na nárok zachování obou cest nám může pomoci zachovat si obzor otevřený jak pro cesty nové, tak pro bezcestí.

³⁹³ Lépe by však odpovídalo záměru tohoto zamyšlení slovo ‚*sou-cestí*‘.

³⁹⁴ Či lépe: kde ‚zůstává trvale nerozhodnuto‘.

a zpětným návratem k jejich počátkům, nikoli tedy pouhým setrváváním u zavínutých možností.

Přicházení na místo doteku zmíněných cest může nabývat podobu shromažďování myšlení (*legein*) ve své původnosti, přičemž onomu shromažďování můžeme rozumět jako zdržování se myšlení u jádra původnosti (přivracení k intencionalitě) a zdržení se myšlení v jeho výboji k faktickému (noematickému).

Nejprve se tedy pokusme přitakat možnosti cesty první, cesty souvislosti mezi našimi oblastmi zájmu (1); poté se od této cesty pokusíme odvrátit, abychom si podrželi živou zkušenost myslitelského počátku (2).

I. Cesta první: hledání souvislosti

Jak již bylo řečeno, rádi bychom nyní nastoupili cestu usebírání se myšlení, jež se děje díky péči, kterou myšlení věnuje střežení podstatného. Až z péče o vztah k podstatnému přichází myšlení ke svému usebrání. Podstatné se však příliš dobře skrývá v nejtěsnější blízkosti – v tichosti [tajemství]³⁹⁵ zůstává (klidně) připraveno do myšlení promluvit. Zohledňování podstatného můžeme chápat také jako takové předstupování před tajemství, jež umožňuje tajemství bytovat z jeho vlastní pravdy.

Nesestupujeme v napětí zmíněného rozcestí ke společné půdě Komenského myšlení a myšlení chórismu proto, abychom našli oporu pro případné teorie, ale proto, abychom zakusili původnost myšlení z jeho vlastního nitra, abychom zakusili hloubku dynamiky³⁹⁶ vážného³⁹⁷ vztahu³⁹⁸ k tomu, co je vpravdě podstatné³⁹⁹.

³⁹⁵ - souzvону ticha -

³⁹⁶ S přiznáním vztahu k *dynamis* jakožto ‚podobě‘ bytí.

³⁹⁷ Míra vážnosti vystihuje míru porozumění záležitosti.

³⁹⁸ - vztahu vydávajícímu se zcela tomu, co v tichu promlouvá jako podstatné (v perspektivě své vlastní jinakosti) -

³⁹⁹ Nejpodstatnějšímu promlouvajícímu souvztahu *Hen – Pan*.

Opravdové porozumění hloubce myšlení toho, co je podstatné, bude pravděpodobně nabývat podobu schopnosti zaslechnout zásadní životní výzvy⁴⁰⁰. Proto smyslem tohoto předběžného zamyšlení nemůže být nic jiného než učení se pečovat o prostor (dvorec) myšlení tak, aby ohniskům tohoto zamyšlení – tedy Komenskému a chórismu – mohlo být rozuměno především právě jako nositelům životních výzev, nikoli však jako pouhým pojmenováním faktických problémů.

Tento pokus je motivován snahou o vytvoření příležitostí pro hledání (přímého a vážného) vztahu⁴⁰¹ k oněm ohniskům a o přibližování se k takovému myšlení, jež na sebe v Heideggerově vyslovení bere podobu „vydechnutí ostychu před nadcházejícím zázrakem“.⁴⁰²

Vydejme se tedy za podstatami Komenského myšlení a chórismu. Naše tázání na podstaty by se chtělo nadechnout tím myšlením, které neusiluje o zjištění a zajištění oblasti podstat (jakožto zásob saturujících porozumění), ale které chce především vstupovat do dynamických konstelací odkrývání se a skrývání pravdy (a touhy) - hermeneutika chórismu se zřejmě usazuje ve vlastním živlu nejlépe jako jeho topologie, přesněji jako topologie myšlení.

Tázání po chórismu

Ponechme nyní stranou zkoumání konkrétních myslitelských drah otevírajících horizont tázání po povaze a smyslu chórismu. Ať už se totiž jedná o cesty přímé⁴⁰³ (např. ‚ortodoxní‘ interpretace v rámci explikací Platónovy nauky, Heideggerovo uchopení ‚chóra‘, Gadamerovy úvahy v Ideji dobra mezi Platónem a Aristotelem, Patočkův vhléd vyjádřený v Negativním platonismu či ve ‚druhém‘ Přirozeném světě⁴⁰⁴, úvahy A. Hogenové a jejich myšlenkových následovníků), nebo cesty nepřímé (jejichž vynesení na světlo souvisí s významovou šířkou uchopení pojmu chórismos), můžeme tušit, že

⁴⁰⁰ - údělu, poslání -

⁴⁰¹ - naplňovaný úžasem a pokorou -

⁴⁰² HEIDEGGER, Martin. Hölderlins Hymne "Andenken". 2. Aufl. Bd. 52 Gesamtausgabe. Frankfurt am Main: Klostermann, 1992. S 124.

⁴⁰³ - explicitně se vyslovující k chórismu -

⁴⁰⁴ Celý název: ‚Přirozený svět‘ v meditaci svého autora po třiceti letech.

všechny tyto cesty rozumění chórismu (byť v jiných artikulacích) prostupují celými dějinami filosofie.

Chórismos totiž nabývá podoby základního, vystávajícího rozdílu, v jehož rozlišování se může člověk vůbec vztahovat ke svému smyslu, či vlastně vládně schopností ‚vztahovat se‘ jako takovou. Ve svém nejširším smyslu je chórismos zcela klíčový⁴⁰⁵ pro lidské sebeporozumění, protože ztělesňuje přítomnost smysluplného rozdílu, tedy rozdílu poskytujícího přístup ke smyslu či samu možnost smyslu.

Sama skutečnost, že se myšlení promýšlejícímu své vlastní předpoklady ukazuje, že bez chórismu vyznačujícího možnost pravdy by filosofie vůbec nebyla možná, není ovšem [v žádném případě] ani odpovědí na otázku po chórismu, ani vlastním položením otázky po něm.

Otázkám musíme nejprve vyjít vstříc. Víme, že vstřícné vyjítí vůči ‚věci chórismu‘ nemůže mít v žádném případě podobu traktování předem určeného fenoménu⁴⁰⁶. Protože je chórismos vlastní záležitostí filosofie, nezbyvá než se učit myslet ‚záležitost myšlení‘. To nás přivádí před těžké, avšak zásadní otázky, otázky týkající se bytí, času, smyslu, interpretace atd. Ty však musíme nechat stranou, neboť toto zamyšlení směřuje výhradně k souvislosti tazání po chórismu a Komenského myšlení.

Komenský a chórismos

Tím, že jsme ukázali, že záležitost chórismu je vlastní záležitostí filosofie jako takové, jsme také získali směr pro hledání myslitelské půdy, o níž nám jde. Zdá se, že společnou půdou, k níž bychom se rádi přiblížili, aby se nám ukázal souvztah Komenského myšlení

⁴⁰⁵ *odemykající i zamykající* porozumění (Parmenidovy střídavé klíče): „musíš zakusit obojí, jak nechvějíci se srdce neskrytosti, tak domnění smrtelníků ...“

⁴⁰⁶ Vždyť totiž chórismos nemůže bez ostychu pojmenovávat (pouze) jako fenomén, protože jeho *fenomenální* povaha je sporná.

a chórismu, pak není nic jiného než sama filosofie v jádru své intence⁴⁰⁷: ve svém plném nasazení, ve své plné opravdovosti.^{408 409}

Nejvlastnější záležitostí chórismu je záležitost smyslu. Způsob, jakým Komenský tematizuje smysl, a způsob, jakým smysl (a v jaké podobě) proniká do Komenského díla (do jeho myšlení), musí být také určující pro nalezení těch melodií v Komenského symfonii, které jsou vyjádřením jeho porozumění záležitosti vlastní tematickému okruhu chórismu (i když ne chórismu explicitně).

Komenského dílo je prodchnuto vztahem ke smyslu, vztah k celku je zcela rozhodující: a právě to jakým způsobem u Komenského vládne ono „pan“, dokládá hluboké porozumění smyslu chórismu, které se projevuje právě v intenzivní péči o smysl jako takový. (Jedno má přednost pře mnohým. Průnik jednoho do celku života má u Komenského podobu touhy. Z hlediska interpretace chórismu je Komenský cenný tím, že jeho vehemence myšlení vyúsťuje např. v nebývalou snahu pečovat o svět, v mohutné výchovné přehodnocování hodnot a v přivrácení k niternosti jakožto místu hluboké touhy (po Kristu, po nápravě světa).

Je zřejmé, že v perspektivě tázání na sféru Komenského myšlení nabývá artikulace záležitosti chórismu podoby zcela jiné, než se kterou setkáváme v případě explicitních interpretací Platónovy nauky. V běžných interpretacích přijímá „podstata chórismu“ podobu „chórismu“, tedy meze, hranice, předělu, rozdílu či rozlišení – vyhraničení místa (vymezení „světadílu“ – Patočkovsky). Chórismos se tak ustanovuje jako ochraňující hranice bezpečného okrsku pravdy, k němuž je třeba získat přístup. Pravdivé je oddělené od domnělého, je třeba najít mez oddělení a dostupit ji či překročit. Z mezí rozumíme jsoucím, usilujeme o dobrou mez – tvar (eidos).

⁴⁰⁷ - v hloubce své intence -

⁴⁰⁸ Myslitelská půda, o kterou nyní usilujeme, je bytostně „*nehotová*“ (nefaktická) - neboť nepatří do oblasti *skutečného* v tom smyslu, jak skutečnému rozumí perspektivy věd, jež námi vládou. Je třeba nejprve pro tuto půdu *získat určitý smysl*. Právě hledáním smyslu (citlivosti) pro toto půdu se k ní chceme přiblížit.

Ze samého počátku je tedy jasné, že ona půda není *oblastí předem rozhodnutého*, ale že je spíše krajinou zakoušení *žhavého jádra proměnlivého*, tedy že je *ontologickou vrstvou* (územím *Logu* – v Herakleitovském smyslu).

⁴⁰⁹ Připomeňme zde, že filosofie je co do své podstaty výchovou (Patočka, Palouš, Prázný).

Důraz na předěl si však vybírá svoji daň: Pokud chápeme chórismos organicky jako důsledek vyplývající z hlubokého porozumění podstatnému (nikoli však jako strukturálnímu momentu vyžádaný logikou hledání podstatného), pak chórismos představuje světlý⁴¹⁰ přechod (schod) vedoucí k tomu, nač upomíná, a naznačující povahu toho, oč jde. Takový chórismos nemá ještě podobu meze a nenabádá k vyměřování⁴¹¹, ale je spíše připomenutím povahy cesty, jež v sobě skýtá otevřenost brány k tomu, co je podstatné. Chórismos pak nechrání oblast pravdivého před námi, ale chrání ji pro nás. Chórismos jakožto možnost bytování rozdílu (ale nikoli roz-díl sám) se stává cestou – takovou cestou, které když je porozuměno, tak nabývá takové šíře, že se z ní nedá sejít (vyjádřeno v zenové metafoře). V souvrati myšlení se z meze stává otevřenost (širava – ‚Gegend‘), jež je nejpůvodnější jednotou: pramenem zakoušení nepředmětné jednoty.

Komenský se zdá být myslitelem této souvratě, onoho obratu ke zcela odlišnému pobytu ve světě, v takovém světě, který není souhrnem toho, co jest, ale který je prostoupený jednotou – Boží vůlí – světlem. Komenského svět je svět Boží⁴¹² – je bytostně Jedním. A právě Komenského zkušenost moci překračujícího Jedna je krajní zkušeností srovnatelnou s krajností situace Patočkova vojáka zažívající ‚moment chórismu‘ (jakožto souvratě myšlení – bytí). Jedná se o zkušenost proměňující významně souvislosti světa. Svět po obratu (souvratě) má co do svých základů podobu nesrovnatelnou se světem prvním.

Komenský, chórismos a porozumění výchově

Jeden z mocných a rozhodně nesamozřejmých výtěžků Komenského myslitelské a životní zkušenosti spočívá v Komenského vyzdvižení výchovy jako výsostného území, ve kterém je možné bojovat o přítomnost smyslu a o jeho zachování, tedy i o zachovávání lidství v jeho důstojnosti, jež obráží vznešenost (toho, co si zaslouží vládu). Oblast výchovy je pak místem nabývání lidské důstojnosti, jež rozhodně nesouvisí

⁴¹⁰ - prosvětlený -

⁴¹¹ - ať už faktickému, či nefaktickému -

⁴¹² Palouš: doplnit citát.

s lidskou pýchou, ale s lidskou schopností naslouchat údělu a zrcadlit krásu a moc celku (artikulovaného jako ‚pan‘).

Vždy oživované znovuobjevování výchovné dimenze jako území naplňující se účastí na smyslu je právě jedním z těch svérázných způsobů, kterými Komenský artikuluje své porozumění záležitostem, z níž vyvěrá problematika chórismu.

Ono rozpoznání území smyslu a oddanost v pečování o rozkvět jsoucího (světa) je u Komenského právě tahem ‚chorizein‘ v excelentní podobě. Jde o ten zcela samý tah, jímž se uvlastňuje jedinečné porozumění světu nabývající té podoby, jež u Komenského nacházíme téměř na každém kroku, obzvláště však v Poradě či v Jednom nezbytném. Tajemné, mocné a skrývající se pozadí tohoto tahu je pozadím, z něhož přichází k artikulaci chórismos. Skrze tematizaci chórismu se pak můžeme přibližovat ke zmíněnému pozadí, jež je pravděpodobně nedílně spojené s tematizací bytí (ve smyslu Seyn).

V pozadí chórismu stojí svérázné porozumění celku světa, takového celku, jemuž nemůžeme porozumět právě analýzou světského (traktováním jsoucna), ale jen jedinečným pohybem žitého myšlení v živlu myšlení. Chórismos je přiznáním „nesouměřitelnosti“ zkušeností: nesouměřitelná zkušenost (zkušenost o nesouměřitelném) není nikdy přímo přístupná ze zkušeností souměřitelných (matematických).

Z filosofického hlediska je zřejmé, že smysl Komenského filosofického odkazu výchově není hotový – dovršený. Jeho dílo je ve své podstatě ‚počátkem‘ – to ovšem neznamená, že je třeba Komenského následovat pečlivým rozvíjením základů, jež vybudoval. Komenského dílo je počátkem v jiném smyslu: je počátkem, protože odkazuje k počátkům a do nich.

Tyto počátky souvisí s vydáváním se k mezi, ze které se můžeme opětovně snažit čelit celku smyslu. Komenský otevírá možnost počátků tím, že rozpoznává oblast výchovy a vzdělání jako nesmírně významného území, kde lze smysl ještě zažívat a následovat jeho povolávání. Jestliže tedy Komenský svým dílem otevírá možnost počátků, z nichž výchova může znovu nabývat smysl, pak tyto počátky musí být zprostředkovány prostřednictvím filosofie, a to v podobě zamyšlení, jež může prostřednictvím tázání po pravdě bytí usilovat o svobodný vztah k výchově. Tázání po pravdě bytí jakožto naslouchání bytí z jeho pravdy může mít ‚utopický‘ charakter.

Jak poznamenává Patočka, Komenský je především myslitelem ‚utopickým‘, ovšem v jiném než běžném smyslu.⁴¹³ Komenského zakotvení v utopickém stojí ve výrazném protikladu k tomu, jak utopii běžně chápeme – totiž jako neuskutečnitelnou férii ideální představy, jako umístění představy do ne-místa.

U-topická (ne-místná) však není v pravém smyslu Komenského idealizovaná představa (např. o nápravě světa), ale u-topický je pramen jeho porozumění světu. Utopičnost pramene zde znamená to, že tento zdroj není vzatý z ‚místa‘ našeho světa: není odvozený z krajiny světa, z ničeho, co se člověku ve světě před-stavuje. U-topické, vymezené jako bez-místné, může být srozumitelné jako pojmenování přítomnosti chórismu v Komenského myšlení. Ona utopičnost může tedy vyjadřovat Komenského zakotvení v porozumění bytí, jež k němu promlouvá z jeho vlastní pravdy.

II. Druhá cesta: Popření souvislostí

Nyní se odvrátíme od cesty první, jež se jistě v mnohém ukázala jako plodná, nicméně je třeba myslitelsky ošetřit i cestu zbývající, a to ze dvou důvodů: a) abychom vyslovili obtíž či překážku, jež nesmí zůstat zcela nemyšlena; b) abychom si uvědomili případnou přítomnost další myslitelské cesty.

Vždy živá je především otázka interpretace svébytného myšlení z hlediska elementu, kterým mu není zcela vlastní (jak opakovaně na různých místech svých komeniologických prací zmiňuje J. Patočka). Je zřejmé, že rozumět Komenskému z dotazování po chórismu jednoznačně neznamena rozumět mu čistě z něj samého, nýbrž z jiného elementu. Je sice lze konstatovat, že v myšlení jde vždy o zásadní záležitosti myšlení, přičemž toto konstatování ústí v postřeh, že dotazování po chórismu zasahuje nejhlubší myšlenkové vrstvy západní filosofie. Z takto předznamenané souvislosti bychom se mohli odvážit tvrdit, že rozbor chórismatické struktury myšlení je vždy ohledáváním veškerého podloží možného myšlení, čili že hermeneutika chórismu je právě takovým způsobem

⁴¹³ PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie: soubor textů o J.A. Komenském*. II. díl. 1. vyd. Praha: Oikoymenth, 1998.

interpretování, jež zkoumá též nemyšlené předpoklady myšlení vládnoucí řeči určitého myslitele, a to často bez toho, aby si je sám bezprostředně uvědomoval.⁴¹⁴

Tímto srozumitelným – a v jistém smyslu přijatelným – zdůvodněním však vynášíme na povrch otázku přednosti jednoho elementu před druhým. Sama otázka chórismu nemůže být předřazena myšlení Komenského, stejně jako myšlení Komenské nemůžeme předřadit otázce chórismu. A to nejen proto, že například z Komenského myšlení dochází chórismos ke své původní artikulaci, jež by nebyla bez Komenského možná, ale také především proto, že otázka chórismu není v žádném případě půdou zpevněnou určitým (statickým) porozuměním – nemáme ji před sebou jako středobod (jako záležitost traktování). Každé rozumění osciluje mezi přibližováním se záležitosti a jejím uchopováním a mezi ustupováním ze získaných pozic a upouštěním jejího uchopení. Víme, že myšlenou záležitost bývá často třeba vydat pro ni samu – pro smysl, jež její vydání (odevzdání) vyžaduje.

Druhá cesta nemusí tedy poukazovat jen na nesouměřitelnost zkoumaných oblastí, ale též na nezbytnost zdrženlivého podržení možnosti předělu mezi na první pohled zřejmými souvislostmi. Vzhledem k tomu, že na myšlení střežící oblast tázání po smyslu chórismu jistě čeká také pokyn takového údělu, který si vyžádá veškeré naše našetřené porozumění chórismu, je třeba již nyní pečovat o případnou rozlukou uchopených souvislostí. Prosvětlující se horizont jistě výšiny porozumění, k níž nyní směřujeme, poskytuje také svoji souvrat, jež myšlení přivede zřejmě do krajin nesouměřitelných s těmi, ve kterých se nyní – myšlenkově - zabydlujeme.

III. Závěrem podkapitoly

Připustíme-li, že jádro Komenského myšlení se usebralo jako svérázné porozumění bytí (u-topického Seyn), pak se zcela proměňuje rámec, z něhož můžeme Komenskému rozumět. Je bezesporné, že Komenského dílo je nadčasové. Historická povaha

⁴¹⁴ To odpovídá fenomenologickému nároku na interpretaci, jak jej formuluje např. M. Heidegger ve *Fenomenologické interpretaci Kantovy Kritiky čistého rozumu*. (HEIDEGGER, Martin. Rozvrh fenomenologické interpretace Aristotela. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2008, 93 s. ISBN 978-80-7298-305-6.)

komeniologické látky nás nesmí zmást v porozumění této nadčasovosti, neboť z filosofického hlediska není dílo nadčasové proto, že by se Komenskému podařilo vystihnout (především) pedagogické principy, jež jsou a budou stále živé. Komenského nadčasovost nesouvisí s tradicí jeho pedagogického díla, ale s povahou (filosofického-teologického) jádra jeho myšlení. Komenský není nadčasový ani tak proto, že se dokázal výtečně zorientovat v určitých kontextech, ale především proto, že všechny tyto kontexty dokázal překročit a zakotvil v utopickém – zabydlel se v chórismu jakožto v jedinečném porozumění celku (Pan – Hen).

Komenský se tedy paradoxně ukazuje být nadčasovým nikoli proto, že by svoji myslitelskou stopu pevně vtiskl do podloží času, ale protože je jeho dílo bytostně filosofické, mimo-kontextové, „utopické“. Z „utopické“ perspektivy všechny prvky jeho díla (synkretická metoda – analogičnost, trojjičnost, provázanost mikrokosmu a makrokosmu) nejsou účastny na obrazu světa ve stejném smyslu, jaké obrazy si vytváří věda, ale mají sloužit vyjadřování harmonie obrazyjící jednotu celku, jednotu, jež má utopický charakter.⁴¹⁵

Z uvedené celkové perspektivy je Komenského dílo vsutku proměněné: je schránou podnětů k myšlení celku, nikoli teorií jsoucího. V tomto smyslu je jeho dílo skutečnými, stále živými počátky, jež mají hluboký ontologický dosah, protože v nich ožívá příležitost rozumět jsoucímu ve zcela jiném myslitelském nasazení, než v tom, které si dokáže jsoucí jen před-stavovat a rozumět mu v ražbě, jemuž zcela vládne Ge-stell.

Komenský oslovuje člověka tak, aby jej prostřednictvím „řeči“ probouzel do světa světla, tedy do světa rozsvíceného porozuměním hen/pan. Světlo je mu světlem celku, proto jeho dílem nepromlouvá totalitní dogmatika náboženská, ale (předchůdná) intence k celku. Komenského dílo je tak především přicházením k tajemství, kterým „nepředstavitelný“ celek promlouvá.

⁴¹⁵ Smyslem oněch prvků není vydat počet ze skutečnosti, vyjádřit věcné souvislosti, ontologickou strukturu, ale prostřednictvím zobrazení zjevované harmonie obrátit pozornost k celku samotnému.

4.3.4 Výchova, symbol a cesta k jeho promýšlení

*„Ti, kdož jdou pod povrch, činí tak na vlastní nebezpečí.
Ti, kdož čtou symbol, činí tak na vlastní nebezpečí.“*⁴¹⁶

Záležitostí následujícího zamyšlení je tázání po *smyslu symbolu pro výchovu*. Protože se má jednat o zamyšlení filosofující, nepoložíme si vůbec ty nejpravděpodobnější otázky, jež mohou být takto nastolenou záležitostí implikovány. *Ty by mohly znít např. takto: Jakou roli hrají symboly ve výchově? Máme vychovávat pomocí symbolů? Jaké nebezpečí pro výchovu symboly skrývají?* Naše tázání půjde jinam. Abychom nepřímou odhalili případný potenciál symbolu jako takového pro výchovu, polížeme si nejprve otázku po samotné povaze symbolu. A protože se ptáme z perspektivy myšlení, položíme si otázku právě na souvislost symbolu a myšlení.

I. Symbol a myšlení

Každý pokus o myšlení, který se chce rozvíjet uvnitř filosofického rozměru a který hodlá nezapomínat na svár o zachování pravdivosti myšlení, čelí výzvám, jejichž podstatu sám výslovně ještě nezná. Takové výzvy vstupují do myšlení v podobě nejasně se usebírajících pokynů, které na samé hranici slyšitelnosti promlouvají do myšlení jako zásadně určující nároky, jako nároky, které skrytě volají po proměnách myšlení, které nemohou přicházet jinak než vždy skrze celost myšlení rodící se z blízkosti jeho nových počátků.⁴¹⁷

⁴¹⁶ „Those who go beneath the surface do so at their peril./ Those who read the symbol do so at their peril.“ (WILDE, Oscar. *The Picture of Dorian Gray*. London: Penguin, 1994. p6. ISBN 978-0-14062-322-2.)

⁴¹⁷ Je třeba však ustávat nejasnost těchto výzev a snad i podržovat svérázný postoj k jejich nároku, postoj, ve kterém nechybí ani otevřená vstřícnost k neznámému, ani zdrženlivost, kterou je třeba neustále hledat. Díky této zdrženlivosti mohou tyto výzvy zůstat viditelné na periférii myšlení a neztrácet svoji inspirativní sílu. Hrozí zde totiž nebezpečí, že pokud se tyto výzvy ocitnou přímo v tematickém centru myšlení, může jejich bytostně nejasný charakter spolu s jejich radikální důležitostí svázat myšlení, které je pak nebude s to ani vyslyšet, ani ustát.

Jeden z podstatných pokynů myšlení žádá po zamýšlejícím se, aby se usilovně snažil vyhovět *podstatné naléhavosti* přicházející z nitra myšlení, v níž tiše promlouvá nárok, jehož vysoká míra obtížnosti odpovídá jeho výjimečné důležitosti, totiž nárok, který volá po *správném položení tázání* (po ohniskové věci) *do míst, do kterých* toto tázání samo *náleží*.

Ačkoli *správné položení tázání do jeho vlastních míst* nemůže být jednoduše provedeno a jednou provždy dokonáno, bylo by nepoctivé odpírat si jednou již odkryté tušení možnosti hledat správné místo určitého tázání, místo, ve kterém se tázání vrací k sobě domů a ve kterém mu jeho vlastní otevřenost umožňuje setkávat se s otevřeností, v níž je uloženo. Jen díky zachování intence, jež probouzí pohyb, kterým se myšlení snaží přivádět určité tázání do míst tázání vlastních, rozevřívá se horizont, ve kterém lze skutečně myslet, ve kterém je ještě prostor pro hledání, které doopravdy hledá.

Přijmeme-li za vlastní úkol tázat se způsobem, ve kterém bude dotazována otevřenost, v níž se odehrává tázání po určité věci, budeme muset usilovat o to, abychom do otevřeného pole myšlení nenechávali vstupovat pouze „věc“, jež se dovolává našeho zájmu, ale abychom se učili poskytovat příležitost k promluvení také samotné otevřenosti, ve které a ze které „věc“ nově vystupuje jako vyvstávající. Pokládat samo tázání do jeho vlastních míst znamená vždy znova myslet i samo myšlení, tedy učit se vydržet setrvávat v prodlévajícím tázání po myšlení (/tázání) podržujícím si hloubku své původní otevřenosti.

*Je tedy důležité na samém počátku rozpoznat, že nyní symbol nepřipouštíme do uvažování jen proto, aby vypovídal o sobě, ale že v první řadě máme zájem na samotném myšlení, jež má být živlem, prostřednictvím jehož zabydlování se budou otevírat jinak nepřístupné horizonty naplněné krajinou jiné řeči, než je ta, které jsme přivykli.*⁴¹⁸

Myšlení, jež se snaží trvale se obracet samo k sobě, tedy ke své možnosti (ve které ještě nepřichází plně k vyslovení), se neobejde bez cest krajnosti. A již pouhé dovolávání se *myšlení z krajnosti* nese v sobě víc než pouhé riziko ztráty pevné půdy pod nohama.

⁴¹⁸ Jiná řeč neznamená nic jiného než jiné rozumění souvislostem a než nové rozvinutí tušení neznámého zdroje, který umožňuje jiný druh souvisení než je ten, na který jsme si uvykli být naladěni; jiná řeč ohlašuje porozumění, které se děje jinak, než je nám známo.

Pokud chce myšlení porozumět věci, která se ho dovolává, musí usilovat nejen o přímé porozumění tomu, čím ona je, a nejen usilovat o porozumění povaze dimenze, ve které se ona nachází, ale musí se učit tuto věc samu také *vydávat*, vydávat ji z toho, čím je, a vydávat ji pro ni samu. Ponechat věc ve vlastním neznamena jen přijmout ji v její vlastní míře, ale zároveň (umět) ji vydat pro ni samu.

Ti, kteří pronikají pod povrch a odvažují se číst symboly, činí tak na vlastní nebezpečí, neboť jim hrozí, že podlehnou obtížnosti cesty nebo že na svých cestách uvíznou v mokřadech iluzí, jež jim nedovolí sledovat povahu symbolů až k jejich bytnosti, až k pramenům samotné symboličnosti.

Zásadním úkolem, ke kterému bychom měli v posledku směřovat, by bylo snažit se myslet symbol v živlu myšlení a myslet živel myšlení, což pro myšlení symbolu znamená učit se vydávat samotný symbol (způsob, kterým mu rozumíme) pro symbol a učit vydávat také myšlení (živel myšlení) pro myšlení.

II. *Symbol, Λέγειν a φρονεῖν*

Symbol – alespoň ve smyslu, jak mu rozumíme – vyrůstá z tradice řeckého myšlení. Symbol vystupuje z Logu a bez Logu je pro nás nemyslitelný, neboť mu rozumíme jako usebrání souvztažností. Máme-li skutečně zájem rozumět podstatě moci, která vládne symbolem a díky které nezřetelné a vzdálené přichází v jasů do nejzazší blízkosti, měli bychom se snažit rozumět podstatě samotného myšlení; skrze rozumění živlu myšlení se nám mohou otevírat nové náhledy na symbol a jeho podstatu.

Nestačí tedy nahlížet symbol jen sémioticky. Pokud budeme symbol myslet pouze sémioticky, nedostaneme se k podstatným otázkám odkrývající ontologickou povahu vztahovým sil uvnitř Logu. Již dříve jsme promýšleli Logos jako specifickou dimenzi myšlení, jako svérázný prostor určitého způsobu nastávání smyslu. Přičemž jsme rozpoznali, že vnitřním strukturním dynamickým jádrem toho, čím se tento prostor jakožto prostor svérázného živlu myšlení stává, je určitý charakter *vzájemné jednotící vazebnosti jeho prvků*, jenž umožňuje rozumět těmto prvkům z jejich vzájemné souvztažnosti, z jejich vzájemného promlouvání do sebe skrze (dia) roz-dílem rozevřený otevřený (ohnivý) střed neskrytosti (alétheia), který chápeme jako ohnisko jevení

fenoménů – a případě v radikální ponechání rozvinutí neskrytosti jako ohnisko jevení idejí (čistých fenoménů), jejichž zjev je jejich podstatou. Takto tedy chápeme Logos ‚*topologicky*‘, tj. jednak jako určitý dynamický (organický) *prostor nastávání smyslu* se na ‚určitý způsob‘ (v případě Logu na způsob *jednotné nedílnosti vzájemného vztahu všeho jsoucího*, jež může být vysloveno jako jsoucí právě proto, že je na půdě Logu), jednak jako prostor rodící se právě z oné vládnoucí vnitřní vztahovosti. Zde je nutné podotknout, že to co má prioritu původního není nějaká obecná prostorovost, v níž by se udávaly zákony prostoru, ale že ona specifická prostorovost se rodí z jádrové souvislosti základních vztahů.⁴¹⁹

Jak je možné, že *skrže (po)rozumění jediné záležitosti – jedné věci – je možné (po)rozumět celku?*

Zdá se však, že pro takto otevřené tázání nám nestačí pouze pronikat do podstaty toho myšlení, na které jsem zvyklí, tedy do myšlení ve znamení *Logu*, myšlení, kterému vládne moc *Λέγειν*, ale že je třeba toto ‚logické‘ myšlení vydávat z toho, čím je, pro možnosti jiného, snad původnějšího myšlení. Zde je snad třeba myslet jinak, podstatněji, stále se učit rozumět rozumění: učit se myslet jinak než *skrže Logos*, učit se rozumět jinak než *ana-logicky* či *homo-logicky*. Díky Logu můžeme dostat před oči podstatné souvislosti, ovšem nikoli onen zdroj prosté jednoty, která umožňuje nahlížet již rýsující se souvislosti právě jako souvislosti.

Jiným myšlení, než je myšlení *Λέγειν*, může být myšlení ve smyslu *φροεῖν* tedy myšlení ze samotné hranice jakékoli možnosti zkušenosti, myšlení, které nenastává usebíráním, ale rodí se spíše dostupováním nejzazší krajnosti – chórismu.

Myšlení ve smyslu *φροεῖν* se podstatně liší od myšlení ve smyslu *Λέγειν*. *φροεῖν* předchází *Λέγειν*, neboť je oním vlastním prodléváním v otevřenosti, ze které teprve vyvstává možnost usouvztažňování.

Myšlením vždy vládne dynamika: dynamika *φροεῖν* se liší od dynamiky *Λέγειν*.

⁴¹⁹ V souvislosti s výše řečeným bychom mohli říci, že například pro pobyt (Da-sein) jakožto bytí-tu není základní strukturou bytí ve světě prostorovost jako taková, ale je jí samozřejmě samotné vnitřní ustrojení pobytu (a neviděné pozadí, z něhož toto ustrojení vyrůstá), jež zakládá prostorovost, v níž žijeme, a též její jedinečnou svéráz.

Λέγειν usebírání do podstatné jednoty, činí podstatné přístupné skrze jednotící sbírání, vynáší podstatné do světla: je myšlením, jež odkrývá jsoucí jakožto jsoucí, *Λέγειν* zpřítomňuje vztahy, umožňuje myslet setkání jsoucího se jsoucím, směřuje k *energeia*, k *eidos*.

Myšlení *φροεῖν* je jiné, neusebírání, nepředkládá souvislosti, jde k hranicím možného, na samou mez (zkušenosti). Myšlení *φροεῖν* je myšlením jdoucím k zažití počátkování počátků. Myšlení *φροεῖν* je založeno ve svobodě a je založeno svobodou; v dynamice *φροεῖν* se duše stává otevřenou a díky *φροεῖν* se zabydluje v otevřenosti porozumění. Skrze pohyb *φροεῖν* nastává vytyčení mezí nikoliv ve smyslu izolace či identifikace toho, co je v horizontu, ale stanutím do středu zkušenosti samé, stanutím, které zažívá samu možnost jednoty všech souvztažností.

Takto vykresluje potřeba chápat symbol především jako výzvu pro cestu za bezprostředním zažitím zdroje možnosti všeho jednocení (usebírání), které se děje pohybem *Λέγειν* v otevřenosti myšlení pohybu *φροεῖν*.

4.3.5 Chórismos, dialog a naslouchání ... (bytí)

Následující tázání *po podstatě dialogu* pro rozumění člověku jako bytosti naslouchající směřuje do oblasti bytostné výchovy. Doufáme, že promýšlením dialogu porozumíme lépe vlastním možnostem myšlení rozvíjejícího se na půdě Logu a že nahlédneme možnou úlohu dialogu v bytostné výchově. Předpokládáme, že rozhodující interpretační moment nastane v souvislosti s promýšlením záležitosti chórismu.

I. *Samozřejmost a nesamozřejmost dialogu*

Ve skrytosti nevysloveného se ukrývajícímu lze nevědomky až příliš snadno podléhat přesvědčení, že všichni poměrně dobře (tedy dostačujícím způsobem) víme, o čem je řeč, když máme na mysli právě *dialog*. Skrytá přesvědčení totiž nejvíce vládnu, neboť nepovšimnutá zakládají půdu, ze které myslíme, a určují meze, v jakých prožíváme svět.

Dialog ve své samozřejmosti, v které je zapsán do povědomí inteligentních lidí, ještě není ani zdaleka tak pevnou půdou, jak by se mohlo na první pohled zdát; ještě není natolik pevnou půdou, aby bylo na něm možné s neochvějnou jistotou automaticky stavět věže budoucího porozumění.

Předběžné přesvědčení, že víme, co je a může být dialog, má v sobě mnohá nebezpečí, která nemusíme brát v potaz, pokud si vystačíme s běžnou rovinou obeznámenosti s věcmi, ve které slovo ‚dialog‘ je jednoduše a neproblematicky srozumitelné jako jedna z mnoha variant jazykového projevu, totiž např. jako *střídavými promluvami rytmizovaný rozhovor se společným tématem, který směřuje k dohodě přinášející bezodkladný přínos zúčastněným*.⁴²⁰ Prvotní představa o dialogu může stát v cestě samotnému nároku podstaty dialogu.

Tušíme, že smyslem dialogu přeci není kompromis, ve kterém každá ze stran se něčeho s ukřivděním vzdá, aby si z jiného mohla utrhnout. Kompromis může být cílem, nikoli smyslem. Smyslem dia-logu, jak mu můžeme z řeckého myšlenkového podloží rozumět, je jedinečný a pro-světlující vztah k pravdě, který se odehrává jako nalézání *toho společného a smysluplného*: v nitru otevřenosti prodlévajícího tázání, tedy v nalézání *smysluplného* v tázání *po společném*.

Dialog – filosoficky nahlížený – je pokaždé problémem a o porozumění dialogu se musí usilovně a ve značném riziku bojovat, neboť o porozumění a pochopení je nutno vždy bojovat. Nestačí se totiž spokojit s vystižením jeho definice a s porozuměním jeho možné úloze ve společnosti. Vymezovat ideální dialog a nekriticky jej vystavovat na piedestal jako vzor, cíl a posléze i nástroj může vést k mnoha klíčovým omylům. Například k tomu, že dialog bude slepě a bezhlavě vnučován a vynucován jako ideální řešení, a to bez ohledu na smysl situace. Podobně může být v dialogu vymáhána i dohoda jakožto jeho poslední smysl, které když nebude dosaženo, bude dialog jednoduše považován za neúspěšný.

V neposlední řadě může docházet i k tomu, že žádnému z účastníků dialogu nebude umožněno, aby promluvil *ve svém a ze svého*. A dobře víme, jak je nesnadné umožnit tomu, co je ochotné promluvit, aby se skutečně vyslovalo tak, jak je mu vlastní. A zde je možné zmínit jeden zásadní stupeň, ke kterému může směřovat výchova, totiž stupeň poznávajícího (sebe)uskutečňování, ve kterém to, co má v člověku promlouvat,

⁴²⁰ Jak je tomu např. u ‚dialogu politických stran‘.

promlouvalo právě ze své podstaty a zároveň z podstaty lidství tak, aby člověk mohl (s vlastním ocitáním se v nečekaném) začínat promlouvat ze zdroje, o kterém původně vůbec nemělo tušení.

V kontextu výše zmíněného je třeba poukázat na časté *podvádění ve vzdělávání*, při kterém dochází k tomu, že ti, kteří by měli druhým pomáhat odkrývat vlastní zdroje původnosti, pouze pomáhají druhým předstírat vlastní způsobilost přebíráním nepůvodních pramenů. Poznávání, které nepramení z vlastní původnosti, nevede k sebe-prohlédnutí, nepomáhá člověku objevovat to, co je mu nejvíce vlastní a o čem ještě neví, ale jen jej sytí informacemi, učí jej, jak pružně a umně promlouvat jen z toho, co je mu podsunuté. V takovém případě ovšem řeč nepromlouvá, jen mluva žvaní; a člověk není sebe-uvědoměným člověkem, pročež upadá, neboť ještě nenalézá svou vlastní řeč a není dáno mu doopravdy smysluplně promlouvat.

Vidíme, že dialog se může snadno stávat – a také se stává – účinným prostředkem manipulace a cenným nástrojem ideologie pro tiché prosazování totality. Z netázavého rozumění dialogu může vyvstávat také názor, že *dialog je vlastně trivialita*. Trivializovaný dialog se zdá být všeobecně lehce srozumitelný, velice samozřejmý, a proto také snadno dosažitelný. A pokud skutečný dialogický rozhovor nenastává, pak se zdá, že je tomu proto, že zúčastněným chybí jen potřebná ochota či vůle dialog vůbec vést. V takovém případě se nehledí na to, že příčiny neúspěchu mohou být mnohem hlubší a že dialog vyžaduje více než jen účast a ochotu – ale právě třeba rozvinutou schopnost naslouchání, a to nikoli naslouchání čemukoli, ale právě tušení smyslu.

Dialog není ničím pouze daným, není strohým faktem, který vyčerpáme tak, že jej budeme fakticky analyzovat. Je třeba umět slovo ‚dialog‘ nejen používat či si dialog různými způsoby představovat, ale především je třeba se jej neustále učit myslet. Učit se myslet dialog v jeho kořenech a z jeho kořenů neznamená nic jiného než učit se přicházet k jeho podstatě, tedy tázat se samotného dialogu po něm samém. A rozumět dialogu z dialogu opět neznamená nic jiného než jej hermeneuticky rozkrývat právě v jeho bezprostředním zakoušení a rozumět mu tedy až z jeho zakoušení.

Ten, pro koho není porozumění dialogu pouhým náhodným úkolem, ale komu je – například kvůli jeho povolání, ať už např. terapeuta, učitele, novináře atd. – především posláním, musí se vždy znova, tedy z nových a obnovovaných počátků, vydávat za

rozuměním dialogu. Chceme-li se pokoušet myslet dialog z jeho podstaty, pak nám pro myšlení dialogu vyvstávají dvě výzvy:

- 1) Výzva *vstupovat do jeho živlu* a učit se mu rozumět právě z něj samotného. Rozumění pak není jen ‚teoretické‘ ale i ‚fronetické‘ – zažité;
- 2) Výzva *rozumět půdě, která je mu vlastní*, ze které filosoficky vyrůstá: a pak si žádáme *filosofické promyšlení jeho kořenů a možností*.

Obě výzvy jsou následované v tazavém myšlení. Tazavé myšlení je dialogem par excellence.

II. Dialog a naslouchání: Člověk – jako – bytost naslouchající

Do živlu dialogu se dostaneme prostřednictvím naslouchání, neboť dialog bez naslouchání není zcela myslitelný. Ačkoli si jej můžeme představovat například beze slov či bez explicitního odpovídání. Pro člověka jako pro bytost, které je vlastní být v řeči⁴²¹ (být ‚skrze‘ řeč, ‚prostřednictvím‘ řeči) je klíčovým úkolem učit se naslouchání, tedy připravovat se na naslouchání: nabývat smysl pro naslouchání. Člověku pak bytostně jde o hledání připravenosti na setkání, na které se nelze nijak připravit. Vydávat se možnosti takového nastávajícího setkání, jež až samo má o sobě rozhodovat, neznamená nic jiného než se připravovat na porozumění dosud neznámému způsobu nastávání/udílení smyslu, na zkušenost myšlení bytí, jež se ohlašuje v myšlení bytí uvlastňujícím se jako naladování na setkání se zcela odlišným, a přesto nevýslovně blízkým.

‚Bytí‘ si ‚uvlastňuje‘ (usebírá) duši/mysl člověka, který pro něj připravuje svoji základní otevřenost; lidská bytost (bytí-tu) se mu vydává cele, ve svém celku tělesnosti a lidskosti, a dokonce i své vědomé odpovědnosti za celek zakoušené v prožitku soupatřičné jednoty s bytím všeho i celku jsoucího. Toto připravování otevřenosti se odehrává jakožto hledání smyslu pro naladění na intenci k ‚tomu jednomu‘ [hen] a ‚tomu všemu/celku‘ [pan]. Ke zkušenosti s bytím člověk nepřichází prostřednictvím ustanovování a vyměřování jednoznačné cesty k finálnímu ‚jednomu‘, k finálnímu ‚celku‘. Ale jen z pohybu, kterým ‚bytí‘ proměňuje jeho duši (mysl), jej člověk poznává. Až z prožívání toho, že ‚bytí‘

⁴²¹ Připomeňme linii souvislostí u Aristotela, Heideggera, Gadamera.

uvlasňuje ‚duši‘ (že do ní promlouvá), člověk přichází ke slovům. V naslouchání tomuto údělu se pobyt vzdává vymezení pole smyslu, jinými slovy: neurčuje si způsob, kterým by měl smysl nastávat, a neurčuje si místo, kde by měl nastávat. V tomto zdržování se rozhodování o konkrétním charakteru nastávání smyslu, nastává pohyb vlastní duši, pohyb, kterým se duše otevírá a kterým roste zcela sama sebou, avšak v naslouchání smyslu bytí.⁴²²

Způsob, jakým se to, co roste, vydává bytí, které si je zvláštním, nenásilným způsobem podrobuje, není pochopitelný nikomu, kdo nemá zkušenost o takovéto ‚vládě‘ dobra, jež nevládne silou a ale zdrženlivou účastí. Zde nejde o něco, co by bylo lze pouze ‚teoreticky‘ nahlédnout ve své formě; je třeba tento pohyb růstu zakusit a pochopit jej zevnitř, z pohybu samého. Zdá se, jako by vše živé ‚rostlo‘ nejprve ‚na duši‘ a až díky tomuto ‚růstu‘ ‚na duši‘ rostlo i ‚ve skutečnosti‘; zdá se téměř, jako by ‚fyzické‘ rostlo v prostoru, který mu duše/mysl svým pohybem otevřela.

Naslouchání jakožto pohyb duše se odehrává v prostoru, který otevírá skrývající se rozměr, rozměr rodícího se v naslouchání bytí; tento pohyb se udává jako odpověď na mlčenlivé volání bytí; a jen díky tomuto pohybu, který často není vidět a na který se zapomíná, se rozmachu tohoto pohybu ukazují nové věci ve světle pravdy. Takové ‚věci‘ se neukazují ‚ve světle pravdy‘ tehdy, když k nim záměrně a cílevědomě směřujeme, když se na ně soustředíme, tedy nikoli tehdy, když chceme vytěžit jejich konkrétní pravdivost, ale pouze tehdy, když dříve a bez vedlejších úmyslů pečujeme u pravdu samotnou.

Podstatné věci se nám ukazují jen ve světle pravdy, o kterou bylo bojováno snahou o naslouchání tomu, co nemá hlas a co si nás podmaňuje jinak, než si my snažíme podrobit svět. Promlouvá zde nadmíru náročný, zato však velice obohacující náhled klíčový nejen pro filosofické tázání po podstatě a smyslu výchovy, ale také pro řadu velkých myslitelských pokusů, jde v podstatě o náhled výchovného obratu *metanoein*, který dosvědčuje určité porozumění bytnosti bytí (Seyn). Tento náhled zdůrazňuje, že totiž *nepečujeme o duši, abychom poznávali, ale poznáváme, protože pečujeme o duši*, plnými slovy Jana Patočky: *„nepečujeme o duši, abychom pronikli k posledním důvodům*

⁴²² Ovšem není snadné porozumět tomu, že si neprotiřečí tvrzení, že duše roste zcela ‚sama sebou‘, s tvrzením, že roste z poslušnosti k bytí (z naslouchání bytí), neboť k tomu je třeba zakoušet ontologickou diferencí – a rozumět řeči jako tomu, co je vyslovováno ze vztahu k bytí.

*a nahlédli první příčiny, (jak je tomu u Demokrita), nýbrž poznáváme, protože pečujeme o duši*⁴²³

Tento náhled se vnitřně opírá o porozumění, jež dává přednost zdrženlivé a zájmu plné péči o to, oč běží (o věc myšlení/bytí), před uchvacováním jistého a zajišťujícího (před adorací úlohy výkonu v boji o aktualitu). Zdrženlivá péče, jíž můžeme rozumět jako péči o vztah k bytí, není v žádném případě péči *o jsoucí pro jsoucí* (zajištění jsoucího), ani péči *o bytí pro jsoucí*, či *jsoucí pro bytí*, ale je péči *o bytí pro bytí samé*.

III. Dialog – myšlení a řeč – chórismos

Podmínkou porozumění dia-logu, je rozumění souvztažnosti řeči a Logu: myšlení bytuje jako řeč a řeč bytuje jako myšlení.⁴²⁴

Řeč i myšlení – řeč bytující jako myšlení a myšlení bytující jako řeč – jsou nejvlastnějšími pohyby duše (jsou duší – pohybem).

Při promýšlení dialogu je třeba promýšlet souvztažnost dvou tajemství. Na straně jedné jde o *tajemství Logu*, které promlouvá jako usebírání podstatného do jednoty a vyzdvižení této jednoty do světla společného sdílení. Na straně druhé se jedná o *tajemství řeči*, jehož rozumění se nám může prohlubovat, budeme-li sledovat Heideggerovy cesty myšlení a vynasnažíme-li se rozumět náhledům sdělujícím, že řeč je *Řeč (Logos)*. Můžeme nahlédnout, že smysl řeči nespočívá vně řeči samé, že řeč tu není proto, aby byla prostředkem. Řeč je též živoucí schránou nevyslovitelného. Řeč proslovovaná z hloubky napětí vlastního nastávání je vždy zároveň zakládáním cesty jako takové, je tedy neustálým zakládáním samé možnosti pro bytování (souvislé plurality) cest.

Živá, probouzející se řeč, řeč v hermeneutickém vztahu ke své dynamické bytnosti, má *vrcholně chorismatický charakter* – nese totiž v sobě stopu *jednoty vzájemnosti možností dynamiky odehrávání smyslu*. Dynamika odehrávání se smyslu (v řeči) probíhá ve společném napětí (korelujících, dynamických) ‚prvků‘, jež se vzájemně ustanovují,

⁴²³ PATOČKA, Jan. Evropa a doba poevropská. In *Péče o duši II*. Praha: OIKOYMENH, 1999. S 77.

⁴²⁴ HEIDEGGER, Martin. *Básnický bydlí člověk: německo-česky*. 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2006, 203 s. ISBN 80-7298-165-x.

popírají, proměňují, střídají – forma se proměňuje v obsah a obsah se proměňuje ve formu.

V souvztažnosti těchto tajemství může rozumět člověku jako místu pravdy. Člověk je místem pravdy, a to dvojjediným způsobem: jednak tím, že stojí v místě pravdy (že již stojí v otevřenosti, v neskrytém, ve světě) a jednak tím, že člověk samotné místo pravdy (neskrytosti) v *sobě* zakládá – je totiž sám tou otevřeností pro pravdu.

Zmíněný dvojjediný způsob, kterým člověk stojí v místě pravdy a zároveň místo pravdy zakládá, se může stávat srozumitelným z řeči. Říkáme: člověk mluví; Heidegger říká: řeč mluví. Z promyšlení skrytých souvislostí mezi zmíněnými větami nám vysvítá jednota dějů: děje, kdy řeč (sama) mluví prostřednictvím člověka, a děje, kdy zároveň s touto řečí promlouvá i sám člověk. Není to ovšem tak, že by člověkem vládlo něco vnějšího, že by si cizí mocnost řeči razila cestu skrze člověka. Člověk není pouhým médiem ve smyslu prostředku, který by bylo lze odložit, ale je řečí samotnou, je jejím pohybem; je jak řečí samotnou, tak i prostorem, ve kterém může řeč zaznít – a v řeči vlastně promlouvá i ten otevřený prostor, a pokud promlouvá otevřený prostor, nastává heideggerovský ‚*souzvonná ticha*‘.

Dia-log(os) je způsob bytí člověka, neb člověk je člověkem právě skrze řeč (Řeč/Logos). Člověk ek-sistuje v napětí pohybu řeči vydané výzvě naslouchání bytí. Dynamis člověka je dynamis řeči, jejímž vrcholem není (obsah) konkrétní artikulace, ale schopnost naslouchat nevýslovnému a toto nevýslovné podržet v schráně řeči během rozhovoru tak, aby mohlo být sdíleno.

Ono ‚*dia*‘ poukazuje na spáru, která protíná Logos/řeč/myšlení, která poukazuje na ticho rodící se z doteku s chórismem. Ono ‚*dia*‘ můžeme číst také jako ‚blesk vzhledu‘, blesk, o kterém se nám zdá, že snad zmizí dříve, než zasvítí, blesk, který zároveň trvá navždy, i když jej pořádně ani nezahlédneme – a snad protože primárně neprosvětluje jen zasažená jsoucna, ale především samu otevřenost, samotný prostor netušeného, nečekanou dimenzi. Logos je (pak) i schránou spáry. Spára je branou pro rozumění bytí jakožto bytí (tedy bytí z bytí) a toto porozumění bytnosti bytí v náhlosti bývá ztotožňováno s bleskem. Blesk vzhledu se rodící v doteku myšlení s chórismem.

Člověk je člověkem, protože se neustále potřebuje člověkem stávat, protože má potřebu nastávání smyslu, má potřebu odehrávat se jako nastávání smyslu, a to prostřednictvím uvlastňování se v naslouchajícím dialogu. Naslouchání není uměním vedeným pouze

jedním vektorem taženým do horizontály vůči tomu, komu/čemu nasloucháme. Dimenze otevřenosti, do níž může bez obav vstupovat to, co touží po rozumějícím sluchu (po smyslu naladěném na podstatu jeho samého), se rozvíjí až tehdy, kdy naslouchání samo je už dříve poslušno toho a naladěno tomu, co chce být slyšeno ve vertikále pronikajícího blesku – ‚ticho ticha‘, ‚prázdný nadprostor‘, ‚chóra‘.

Účastnit se dialogu (ve smyslu připravovat se na naslouchání a naslouchat neznámému po-volání) znamená ponechávat se připravovat se na výzvy [proměny myšlení], jež předem nejsou známy, tedy připravovat se na setkávání s dimenzemi [existenece], jež obrazně řečeno jsou – *chorismaticky* – vzdálenější, než to nejbližší, nenadálejší, než je vše nenadále, více jiné, než je to, co je pro nás nejvíce jiné, a jež zároveň jsou bližší, než to nejbližší. Jít v ústretu dialogu znamená jít k počátkům, připravovat prostor, ve kterém můžeme nechávat vyvstávat příležitost pro počátkování počátků, pro vždy nové zakládání nových cest: vždy nové zakládání možnosti cesty jako takové.

4.4 Myšlení chórismu v horizontu filosofie výchovy

Jaký je smysl myšlení chórismu (hermeneutiky chórismu) pro filosofii výchovy? Jaké filosofické motivy ve výchově můžeme díky promýšlení chórismu myslet?

4.4.1 Filosofie výchovy a myšlení chórismu

Předně si můžeme povšimnout, že filosofie výchovy přináší výchově víru – zde ji samozřejmě nemyslíme teologicky, ale filosoficky jako způsob toho, jak je něco plně přítomné, aniž by se to bezprostředně ukazovalo jako jev. Toto neviděné, ideové nám může být přítomné právě přes ‚chórismos‘

*Díky promýšlení chórismu se můžeme pokusit porozumět filosofii výchovy ‚krajinně‘ – ‚topologicky‘, totiž jako jednotnému celku vzájemně provázaných a dynamicky (a ‚dia-logicky‘) do sebe vzájemně promlouvajících a proměňujících se souvislostí. Vynasnažíme se filosofii výchovy nahlédnout jako příležitost ke vstupu do *organické krajiny*, či též – a lépe – jako příležitost k proniknutí do ‚*krajiny organičnosti*‘, do krajiny*

živé nikoli z vnějších obrysů, z externích proměnných či neproměnných podmínek, či z určitých statických struktur, ale do krajiny *živoucí ze samé dynamiky zhušťování*⁴²⁵ (prolínání, stýkání, rozvíjení) ‚krajinotvorných‘ *souvislostí smyslu*.

Filosofie výchovy, s ohledem na výše řečené, je vlastně příležitostí *neznámé dimenze porozumění smyslu* proniknout do celku (‚skrže‘ celek) lidského bytí (pobytu). Filosofickovýchovným promýšlením smyslu se ‚společně‘ (jakoby ‚ze společného‘ a ‚pro společné‘ – v doteku s hranice chórismu) obracíme k *oblasti neznámého, nečekaného a závažného* a budujeme k této oblasti (dimenzi) *vztah*. A právě ze *vztahu* k oné oblasti nabýváme i *vstřícnost vůči* (hlubokým i jemným zároveň) *tajemstvím prostě žitého*.

Ve *vztahu* k odpírajícímu bytí nabýváme ‚jedinečnou‘ *vstřícnost* ke všemu přimykajícímu se *jsoucím* (k ‚celistvosti‘ *jsoucího*), jež se může (nastane-li ovšem příhodně⁴²⁶) přenášet oním záhadným způsobem, – jako překročením jiskry (či spíše plamene) – z člověka na člověka.

Jedno je zřejmé: Filosofie, bytostně nevčasné myšlení – a platí to obzvlášť pro filosofii výchovy, od níž se často očekávají odpovědi –, nepřináší *hotové porozumění*, natož porozumění ‚instantní‘. Filosofie rozhodně tedy nezastupuje nějakou ‚doménu vědění‘ jakožto nějaký rezervoár znalostí a hotových vhledů, či přesněji řečeno, již hotových, připravených míst, do nichž by bylo lze se jen postavit a člověk by ‚viděl – věděl – zakusil‘, aniž by si musel nejen projít cestu strmého a nebezpečného stoupání, ale též zakusit jak ztrátu a beznaděj při hledání svého jedinečného původního místa, tak sílu, odpovědnost, rozhodnost a odvahu ve skutku, kterým toto původní místo uskutečňuje zcela z ničeho, bez opory, jen ze zkušenosti s chórismem.

Síla filosofie výchovy – jakožto filosofie samé – nebyla a nikdy nebude spočívat v oblasti *názorové* (v oblasti ‚doxa‘)⁴²⁷, pročez pro lidi, kteří se nesetkávají s ničím jiným než s názory a kteří mají pocit, že sami jsou ukováni z názorů (ať svých vlastních, cizích lidí, nebo názorů božích, či ‚fyzikálních‘), je zcela nesnadné přijmout ji jako něco

⁴²⁵ S odkazem na ‚dichten‘.

⁴²⁶ ‚z příhodného‘ – ve významu ‚vom Ereignis‘. ‚Ereignis‘ jako ‚příhodné‘ překládá Martin Nitsche. (NITSCHÉ, Martin. *Z příhodného: fenomenologická interpretace Heideggerových Příspěvků k filosofii*. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 2010, 194 s. ISBN 978-80-7007-343-8.)

⁴²⁷ Názor – nejsilnější jako přesvědčení, o němž nevíme, že jsme se k nim nechali přesvědčit, že není naším vlastní životním výtěžkem.

*rozhodujícího*⁴²⁸, jako něco, co může doopravdy promlouvat do ‚kvality‘ vychovávání a vzdělávání. Filosofie se ve svém nejvlastnějším jádře již neopírá o názory, i když s nimi samozřejmě přichází do styku (pracuje s nimi jako s ‚názory‘).

Stanovisko filosofie stojí výslovně a obezřetně v distanci vůči všem úsilím ‚nakládat s názory‘, jako jsou například snahy ‚dát názor, vštípit názor, změnit názor, hýbat s představami, manipulovat (Machnenschaft) s představami a rozsáhle tak ovládat jednání, chování a rozvažování lidí. Ti, co žijí z názorů, co žijí pro názory a co doufají získávat ‚vládu‘ skrze manipulaci s názory, samozřejmě sami podléhají ‚představě‘, že to vše, co činí je ‚nějakou mocí‘, nějakým úžasným a opojným děním smyslu. Taci možná téměř po celý život netuší, že takové konání nemá vpravdě žádnou hodnotu – vždyť takový život nemá nic co dočinění s tím nesnesitelně pomalým a téměř zcela neznatelným pohybem duše, jenž jako jediný dává životu prožít smysl a jenž poskytuje lehkost štěstí a hloubku prožitku těm, kteří již přestali či přestávají *měřit*⁴²⁹ tím, co je třeba brát odjinud.

Díky souvislosti filosofie výchovy a myšlení chórismu můžeme myslet výchovu jako ‚událost myšlení‘ (bytí). Co myslíme ‚událostí‘ a co myslíme tím ‚učinit myšlení událostí‘?

Událost je záležitost dějinná, nikoli jen historická; myseme událost jako to, co vynáší dějiny jakožto své vlastní, řekněme, jakožto to vzácné, usebrané a nejcennější, jako to, co o dějinách hovoří jako o celku, co se sebou a v sobě vyslovuje dějiny jako celek – a to je možné spatřit jen z určité distance.

Dějinná událost je na jednu stranu vynesena dějinami, na straně druhé je ovšem zároveň tím, co dějiny tvoří, co je začíná. Dějinná událost otevírá nový čas, nový způsob nastávání smyslu. Je vždy novým počátkem, vždy novým přihlášením se k počátkům a vždy novým přihlášením se k dějinám. Můžeme říci, že událost je zpřítomnění podstaty (vyzvednutí výhně dějin) a zasáhnutí do této podstaty. Dějinná událost je událost, kdy dění či čin se nedodehrávají pouze ve vrstvě ontické (jednoho z mnoha), ale pronikají do vsrtvy ontologické: s proměnou jsoucího se proměňuje též podstata – zápis do jsoucího je

⁴²⁸ O přijetí nějaké její ‚záslužnosti‘ či plané ‚nutnosti‘ není třeba zde vůbec hovořit. Ti, kteří žijí jen z názorů, samozřejmě musí filosofii považovat za prázdné žvanění.

⁴²⁹ Opravdu bytostně ‚měřit‘ je možné jen tím, co nemá ‚míru‘, protože až z tohoto poměrování (např. u Patočky vůči referentu třetího existenciálního pohybu nebo u Heideggera vůči nebi a bohům) promlouvá jsoucí ve své pravdě a s tímto vyslovováním se vyslovuje též bytí.

zápisem do podstaty. Podstata podstat vymezená chórismem však zůstává nezměněná, chóra zůstává nedotčena a nedotknutelná. Událost myšlení není nikdy jedna událost z mnoha. Vždy je to událost zcela zásadní – a ve své podstatě je to obměna vždy téže stejné situace vynoření a propojení nosných souvislostí světa. Nejenže můžeme díky události myšlení znovu na ulici potkávat například Achilla, ale můžeme se setkávat především se samými základy řeckého myšlení, na jejichž půdorysu stále ještě myslíme a žijeme. Stále ještě žijeme v čase události zrodu řeckého myšlení.

V návaznosti na prof. Palouše jsme odtušili, že výchova potřebuje ‚svůj‘ čas, z čehož můžeme též zrcadlově odtušit, že i čas potřebuje ‚svou‘ výchovu. Výchova jakožto ‚odpovědná a společná účast na události bytí‘, jakožto ‚odpovědnost za osud souvztahu bylo – jest – bude‘ je výchovou ‚k časování‘, výchova uvádějící ‚do temporality‘. A k čemu vlastně může taková, ve své podstatě ‚nevčasná‘⁴³⁰, ‚výchova k časování‘ vychovávat?⁴³¹

Můžeme se pokusit odpovědět, že taková výchova by mohla vychovávat ‚k osvojování si‘⁴³² zkušenosti času‘. Zkušenost času si osvojujeme tím, že času odvážně ponecháme příležitost, aby si nás osvojil – v ponechavosti příležitosti pro čas se ponecháváme v rozvíjející se uvolněnosti pro nastávání smyslu bytí, v odpovědné a odvážné uvolněnosti sebe sama pro bytí v pravdě, jež je bytí pro pravdu, pro otevřené dějiště pravdy, ve kterém *poznenáhlu* ‚k sobě přichází‘ *bytnost pravdy* jakožto *pravdy bytí*.

Vydržení a prodlévání v nejistém – vydržení vstříc výchově, vydržení vstříc pravdě – je sice téměř vždy neúnosné a vždy velmi bolestivé, ale přirozeně patří k podstatě vychovávání, protože prostě patří k pohybu vyjití z klamu směrem k pravě. A je velkým omylem současnosti snažit se optimalizovat výchovu, snažit se ji zjednodušovat, automatizovat, ulehčovat. Zlepšování situace výchovy chápeme jako její ulehčování: všechny teorie a moderní koncepty směřují k tomu, aby vychovávání bylo co nejsnazší, aby se odehrávalo téměř samo. Ovšem vyhýbání se námaze je vyhýbáním se situaci bytí. Úkolem filosofie výchovy by mělo být tedy pečovat také nejen o ‚čas výchovy‘, ale též ‚výchovu k času‘.

⁴³⁰ Vždyť není výchovou *do určité doby* a jen *pro tuto dobu*.

⁴³¹ vy-*chov*-ávat

⁴³² Osvojování jakožto uvlastňování.

4.4.2 Filosofická výchova

Pokusíme-li se z výše uvedené perspektivy myšlení z doteku chórismu radikálně promýšlet situaci výchovy, nemůžeme si vystačit se zákony akce a reakce, s realizováním předem připravených modelů zaměřených na uskutečňování konkrétních cílů. Jakým způsobem bychom pak mohli tematizovat výchovu v jejích filosofických intencích mířících k ‚výchovnému obratu‘, mířících k ‚chorismatické souvrati myšlení‘?

Za zajímavou metaforu nám může posloužit fenomén darování. Darování můžeme totiž chápat jako svébytný komunikační akt, kterým se ‚vydáváme‘ bez toho, abychom něco očekávali nazpět. Darování nemůžeme ztotožňovat s pouhým dáváním ve smyslu ‚předáváním‘ něčeho zadarmo, ani s příležitostným darováním vynuceným okolnostmi.

Skutečné darování by mělo být nepodmíněné, dějící se mimo rozvrh očekávání, tedy z vlastní zkušenosti s tajemstvím bytí, z vlastní zkušenosti s chórismem. To, že pravé darování samozřejmě nemůže počítat s nějakým ziskem, neznamená, že si není vědomo své působnosti. Ve skutečnosti se zdá, že si svoji moc a sílu (nemluvíme zde o účinku či efektu) uvědomuje právě velice dobře. Můžeme se domnívat, že skutečné darování má svůj původ v hlubokém a pevném náhledu, který není vyvozováním názorů z kontextu faktů, ale který je ‚vyhoupnutím‘ nad kontext. V tomto ohledu jde o *nadhled*, jenž umožňuje darujícímu uskutečnit nevšednost darování a jenž mu umožňuje – v jistém smyslu – cestou vydávání sama sebe darovat něco tajuplného, co rozšiřuje horizont druhého a omezuje ulpívavý, stereotypický postoj k jednotlivým skutečnostem.

Pokud jsme zpozorovali určitý vrchol výchovy v momentě *darování z náhledu*, mohlo by nás zajímat, o jaký náhled by se mohlo jednat. Protože se nám onen výchovný náhled ukazuje jako *vytahující* ze zatěžujících kontextů, hledáme způsoby, jak jej dosáhnout anebo jak jej přinejmenším pojmenovat. Zde by nám snad mohl pomoci právě náš stěžejní platónský pojem *chórismu*. Ačkoli se nás tento pojem přivádí na Platónovu stopu, přidržíme se nyní Patočkova uchopení tohoto pojmu, tak jak jej představil ve svém pojetí negativního platonismu.⁴³³ Přestože jsme se Patočkovu pojetí chórismu, jež v podstatě inspirovalo tematické naladění této práce, spíše vyhýbali, abychom hledali jiné cesty

⁴³³ Viz PATOČKA, Jan. *Péče o duši*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1996, ISBN 80-86005-24-0.

uchopení téhož zdroje myšlení, zde již musíme Janu Patočkovi zcela přitakat v jeho pojmenování chórismu jako výzvy *k překročení vsí předmětnosti a věčnosti*.⁴³⁴

Pojem *chórismos*, jenž Patočkovi představuje předěl mezi předmětným světem a nejvyšší negativní idejí, kterou nemůžeme chápat jako platonský praobraz, ale musíme ji pojímat jako ryzí otevřenost umožňující rozumění souvislostem světa, nám může být výzvou k dosahování náhledu, jenž překonává *přitažlivou sílu* pozitivního světa, tedy vtahující přitažlivost každodenních pohlcujících a poutajících skutečností.

Zajímavé dále může být porovnání moderně koncipované výchovy, rozlišující *vychovávajícího, vychovaného a pragmatický zřetel, s platónskou výchovou paideia*, tedy alespoň v takovém jejím představení, jak jej podává Radim Palouš. Zmiňuje se totiž o tom, že Platónova paideia „*nemá žádný ze tří znaků moderní ‚výchovy‘*“: není tu žádný vychovatel („*člověk, který podle určitých naplánovaných předsevzetí formuje chovance*“), žádný chovanec (ten, komu se dostává formy) a „*není tu ani žádný pragmatický zřetel*“.⁴³⁵

Protože „*paideia se přece nevyvozuje z potřeb běžné lidské praxe. Prýští ze zdroje, který je zcela mimo vše, čím člověka zahlcuje a spoutává všednodenní obstarávání (...). Výchovný tah je původu nadlidského*“ (Agathon).⁴³⁶ Přičemž „*platónské Agathon (dobro) je mimo jsoucnost, je jiné povahy, sdílet jej znamená na chvíli opustit ‚hemžení světa‘ a ocitnout se ve velebné říši jasu a pravdivosti*.“^{437 438}

Přestože u Platóna jde o výchovu filosofickou (určenou nemnohým), můžeme v její metafoře nalézt inspiraci, a snad i poučení o tom, že přítomnost právě něčeho, co spadá

⁴³⁴ Tamtéž.

⁴³⁵ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.

⁴³⁶ PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. S 56-58.

⁴³⁷ HOGENOVÁ, Anna. K problematice „Areté“ in ŠTURZOVÁ, J., BENYOVSZKY, L.: *O Filosofii výchovy a filosofii provádějíc*. Praha: Univerzita Karlova, 1999. S 18.

⁴³⁸ „To podstatné, co umožňuje tento svět (ve světování, řečeno s Heideggerem) není věc, protože věc je věcí jen díky pozadí. To, co je takto dobré a mocné je zároveň ‚něčím‘, co nemůžeme prostě jen ‚vědět‘. My o něm (o tom podstatném) máme pouze vědění o jeho nevědění. To nejvyšší, řecky AGATHON, se prostě nedá definovat, popisovat, vypočítávat, dá se s ním dělat jedině, prostě je sdílet.“

(HOGENOVÁ, Anna. K problematice „Areté“ in ŠTURZOVÁ, J., BENYOVSZKY, L.: *O Filosofii výchovy a filosofii provádějíc*. Praha: Univerzita Karlova, 1999. S 23.)

do oblasti sakrálna, co dosud neznáme a možná nikdy nepoznáme (možná to ani není třeba poznat), nám může pomoci v našem (post)moderním problému výchovy.

Můžeme se ptát, jak vytvářet (prázdný, tichý) prostor pro vznik *sakrálnosti prostého*. Což nemá znamenat nějaké ‚zbožštění banalit‘, ale právě nahlédnutí věcí v jejich dávající se přirozenosti v perspektivě celku bytí. Můžeme přesněji říci, že by mohlo jít o nahlížení věcí samých v rozevřeném prostoru ontologické difference, ve kterém má bytí ke všemu jsoucím stejně blízko a každé jsoucí se (i ve své nedostatečnosti) jeví jako zářné (vůči nicotě) a postrádající neúplnost.

Nyní se vraťme k výchově jako k aktu darování, darování něčeho záhadného, neuchopitelného, a přesto tajemným způsobem působícího. Zároveň se držíme pochopení *chórismu* a nejvyšší negativní ideje zpřístupňující samu radikální otevřenost pro pozitivní skutečnost. Takto budeme moci ztotožnit tuto negativní ideu nejen se zdrojem onoho výchovného darování, ale i se samotným darovaným (ne)předmětem. Takovéto *darování-(ne)darování* je vlastně výzvou ke sdílení toho, co je nám vrcholně vlastní, co však přesto nevlastníme a s čímž se ani nepokoušíme identifikovat.

Skrze negativní ideu se nám dostává (vzájemné) účasti na jsoucím. Tato účast nám umožňuje rozvinut plný, avšak nezaujatý, nezištný a účastný zájem o svět. Neschopnost dosáhnout takovéto plné účasti může být marně kompenzována snahou o získání moci nad jsoucím. Zdá se, že skrze negativní ideu je možné radikálně proměnit ‚představu‘ světa bez toho, abychom nutně požadovaly změnu jeho formálního uspořádání nebo ‚vnější‘ proměnu nás samých.

Skutečné darování je tedy svým původem mimosvětské, čímž ovšem nemyslíme, že by pocházelo z nějakého jiného světa, jak by tomu bylo možné v platónském pojetí *chórismu* jako předělu mezi dvěma říšemi. V tomto případě je darování čistě u-topické; zde se, že přichází z místa, jež samo není místem – alespoň v tom smyslu, jak místu běžně rozumíme –, ale jež místu poskytuje možnost místem být. Darování, jež se vykazuje jako náležející do sféry sakrálna, je něčím, co protrhává všednost a co v oblasti výchovy může mít onu *zápalnou moc*, jež ‚zažehává duši‘, *zápalnou moc*, díky které, řečeno

herakleitovsky, se duše stává sušší, moc, která zároveň zapaluje i onu pomyslnou pochodeň žáka.⁴³⁹

Takto pedagog by tedy neměl být neustálým osvětlovatelem nasvěčujícím předem určenou skutečnost (zpoza zdi jeskyně), ale raději tím, kdo většinu svého času tráví v jeskyni spolubytím s upoutanými, přičemž je „připraven“ ve vhodný čas darujícím zábleskem uvolnit upoutání. Důležitá je pedagogova „připravenost“ k neočekávanému, na kterou se sám připravuje ‚péčí o duši‘, nikoli však svou, nikoli cizí.⁴⁴⁰

Dle této darovací metafory by ve filosofické výchově šlo o sdílení. V jejím maximu by to však nebylo sdílení ‚intersubjektivního světa‘ ve smyslu kognitivních, kulturní či sociálních zkušeností na základě adekvace subjektivních analogií, ale šlo by o sdílení ‚toho bytostného a herakleitovsky primárně společného‘ v neskrytosti (aletheii) samé.

Pokud je pravým darováním něco předáváno, pak se samozřejmě nejedná o poznatky. Zdá se, že tu vlastně nic předáváno ani není. To proto, že se zde jedná o záhadu, tajemství, případně moudrost, o které se máme právo domnívat, že ji nelze získat ani vlastnit a o které platí, že souvisí s otevřenou duší, s duší, o kterou je třeba pečovat, aby byla tím, čím je. Důležité je předávání tajemné intence, jež ve světě prohlubuje vzájemný a chápající vztah studenta se světem.⁴⁴¹

Ve světle úvah, jimž jsme právě prošli, můžeme upozornit na omezenost klasických definic výchovy vycházejících z pozic moderní pedagogiky, jež povětšinou charakterizují svoji činnost jako systematickou, záměrnou a cílevědomou a jež striktně rozlišují jednotlivé participanty děje. Tento model je samozřejmě pochopitelný a významonosný,

⁴³⁹ „Žák není nádobou, která má být naplněna, ale pochodní, která má být zapálena.“ (M. Zinnerová in PINC, Zdeněk. *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1999. S 43.)

⁴⁴⁰ Péče o duši zde znamená hledání „otevřenosti“, kterou není možno vlastnit či usurpovat. O tuto otevřenost-duši se není možné ani starat pro vlastní prospěch či pro prospěch někoho jiného, pokud prospěchem myslíme jakoukoli reálnou výhodu ve struktuře světa.

⁴⁴¹ Zde je na místě připomenout „známou Finkovu myšlenku o tom, že dobrý učitel naučí víc, než je obsaženo v jeho přednesených slovech, dobrý učitel totiž předává intenci, která pretenduje do všech aktivit studenta, který měl to štěstí, že tuto intenci do sebe nasál.“ (HOGENOVÁ, Anna. K problematice „Areté“ in ŠTURZOVA, J, BENYOVSZKY, L: *O Filosofii výchovy a filosofii provádějíc*. Praha: Univerzita Karlova, 1999. S 23)

ale neskýtá ani zárodek náznaku tušení toho, v jak lidských dimenzích se může výchova, byť explicitně jen v krajních případech, odehrávat, tedy skutečně dít.

Hledáme-li pramen inspirace k nevšednímu rozměru výchovy, můžeme se obrátit k hermeneutice chórismu a například též k paradoxním textům, jež nás skrze otevření záhadného prostoru rozvinutím ontologické diference mohou neustále přivádět na začátek, totiž k touze po otevřenosti, k touze po toužení neočekávatelného.

5 Souhrn, diskuse a perspektivy budoucího tázání

Nejprve si stručně v základních bodech zopakujeme průběh prodělané cesty myšlení, abychom v obecném smyslu naznačily možné důsledky vyplývající z našich nálezů. Uzavřeme navržením perspektivy budoucího tázání.

5.1 Stručné shrnutí myšlenkové cesty a diskuse

Odhlédneme-li od přípravné kapitoly Uvedení do problému, můžeme říci, že naše myšlenková cesta měla dvě vzájemně související části. V první části věnované filosofii výchovy, jež však byla nahlížena již s ohledem na promýšlení chórismu, jsme pojali filosofii výchovy jako *problém*, což ovšem znamená, že jsme se ujali filosofie výchovy jako toho, co je hodné tázání.

Filosofii výchovy jsme zde nepojímali jako specifický filosofický obor zabývající se oblastí výchovy, ale nahlédli jsme ji jako svéráznou filosofickou perspektivu rozumějící výchově jako podstatnému fenoménu lidské existence. Taktéž jsme nahlédli, že filosofie výchovy zaujímá zvláštní postavení vůči vědám vztahujícím se k výchově a vzdělávání: ačkoli její povaha často nedovoluje plnit očekávání a představy zástupců jednotlivých věd, našli jsme, že přes příkré rozdíly mezi vědou a filosofií je třeba vždy usilovat o vzájemný dialog.

Součástí kapitoly zabývající se filosofií výchovy bylo také představení dějinných motivů spolurozhodující o současné podobě vychovávání a filosofie výchovy. Smyslem první kapitoly bylo poukázat na nezastupitelnou úlohu filosofie výchovy pro výchovu a vzdělávání,

Druhá základní část práce, věnovaná promýšlení chórismu, jež později nabrala podobu projektu hermeneutiky chórismu, poskytla nástin možných způsobů, jak se tázat na podstatné otázky myšlení filosofie výchovy v souvztahu s myšlením záležitosti chórismu. Poté co byly navrženy některé vhodné otázky po záležitosti chórismu, byl stručně představen projekt jeho hermeneutiky. Následovaly texty, jež se pokoušely způsobem svého myšlení k hermeneutice chórismu směřovat. Určujícími momenty této

kapitoly bylo jednak rozpoznání topologického charakteru záležitosti chórismu, jednak rozpoznání úlohy chórismu v dotazování po opravdovém, podstatném vychovávání.

Některé slabé stránky této práce mohou souviset s tím, že tato práce byla od počátku koncipovaná jako myslitelský projekt, nikoli jako studie – autor v mnoha případech sledoval stopu své vlastní inspirace danou tematickou či motivem chórismu, pročež některé interpretace publikované v této práci rozhodně nelze považovat za čistě věcné výklady a je tedy pochopitelné, že mohou vyvolat nesouhlas jak mezi odborníky, tak mezi mysliteli.

Již uvedené sledování tahu inspirace a též autorův neustálý souboj s nedostatkem času se podepsal na práci dvěma způsoby: a) autor se v mnoha případech – snad až přespříliš – snažil pracovat samostatně a odkládal stranou studie věnované spíše formálním interpretačním výkladům, jež mohou čtenáři oprávněně chybět; b) součástí práce nejsou poslední autorova zamyšlení nad danými problematikami, jež nestihl přenést z formy poznámek do souvislého text – některé body těchto nepublikovaných zamyšlení však místy pronikají do předkládaného textu, pročež je možné, že čtenář narazí na kondenzované formulace či souvislosti, jež nejsou adekvátně rozvinuty širším výkladem.

5.2 Myšlenkové důsledky nálezů

*Společně s Jiřím Michálkem zjišťujeme, že „Výchova není ničím samozřejmým“.⁴⁴² To samo však zřejmé není. Nesamozřejmost výchovy musí být nejprve nesnadno vyzvednuta *sebe uvědoměným, odvážným a svobodným činem, nastávajícím ve vlastní ,náhlosti‘ ,z příhodného‘ po trvajícím usebírání se myšlení* (do živlu svého pohybu a) *do vzácné (aretované) rozumějící a odpovědné zdrženlivosti vůči tomu, co jest, a vůči celku toho, co jest*; přeneseno do oblasti výchovy by zde šlo o zdrženlivost vůči všemu, co se odehrává ve vychovávání a vzdělávání, a vůči celku výchovy – tedy vůči její bytnosti.*

⁴⁴² MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy: (místo výchovy v životě člověka)*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1996, 92 s. ISBN 80-86005-01-1. S 87.

Výchova, nikoli již jako souhrnné označení pro mnohost jevů a situací souvisejících s vychováváním, nikoli již jako *úzká definice* či jako *neurčitá představa o vychovávání*, ale jako slovo označující a schraňující *zkušenost o moci a smyslu vychovávání*, zkušenost o *bytočné příležitosti člověka uskutečnit se v řádu neočekávatelného*, se musí *zrodit* a zároveň musí být vykonána jako čin. Výchova, vyzvednutá v tázání po jejím smyslu, není ničím empirickým – nelze ji zachytit induktivně. K tomu, aby bylo jádro výchovy odhaleno jako zdroj pohnutí celku zkušenosti, tedy jako *idea*, je třeba *myšlení*.

Víme, že k *výchově* patří *vzdělání* a že k *výchově a vzdělání* patří *myšlení*. Tyto fáze a svérázné pohyby *jediného tahu smyslu* – totiž *rozumějící odpovědnosti vůči celku světa* – patří nedílně k sobě, neboť výchova se neobejde bez *vztahu ke smyslu*, z něhož se organicky rodí přirozený *řád*⁴⁴³ (nikoli však naopak).

Vztah ke smyslu je vlastní záležitostí myšlení, jež o tento svůj bytočný vztah pečuje, a právě *určitý stav, určité rozpoložení a naladění* myšlení je tím, co dělá vzdělání vzděláním – vzdělání totiž nerozumíme jako nacvičené mohoucnosti k efektivnímu technickému vykonávání nějakého vyspělého procesu, ale rozumíme mu jako *rozvinuté hloubce zkušenosti myšlení smyslu*, jako *schopnosti doopravdy otevřeně myslet jsoucí s ohledem na celek* jsoucího či lépe přímo na bytí.

Takto chápané vzdělání není vzdálené Aristotelově ctnosti *fronésis*⁴⁴⁴, jíž nejde o čisté zření, ale o pohyb (duše) k lepšímu, a o níž platí, že nemůže být čistě ‚teoretická‘ a že se neobejde bez zkušenosti samé, – a nyní v naší interpretaci – bez zkušenosti s myšlením, bez zkušenosti myšlením bytí, bez zkušenosti času.

Ačkoli v Aristotelově náhledu je *fronésis* těsně vázána k jednotlivému, o němž rozhoduje vzhledem k jejímu úsilí o dobro, a ačkoli – řečeno s Heideggerem – je *fronésis* ‚*opatrováním plného okamžiku*‘ a ačkoli lze o ní říci, že ‚*přivádí z okamžiku samého*

⁴⁴³ – nikoli jako pořádek, ale jako ctnost vyrovnanosti vystředěním se nitra situace a do nezaujaté a zájmuplné vtřícnosti –

⁴⁴⁴ „Důkazem toho, co jsme řekli, jest také skutečnost, že mladí lidé se stávají geometry a matematiky, a to moudřími v takových naukách, nezdá se však, že by se mladý člověk stával rozumným. Důvod toho jest v tom, že rozumnost se týká i jednotlivin, které se učíme znáti zkušeností, jíž právě mladý člověk nemá — neboť zkušenost jest podmíněna délkou času —; ovšem někdo by se mohl také tázati, proč se hoch může státi matematikem, mudrcem však anebo fysikem nikoli. Snad proto, že tam jsou předměty odtažité, kdežto zde počátky pocházejí ze zkušenosti.“ Aristotelés, *Etika Nikomachova*, 1142a. (ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. Praha: Laichter, 1937.)

do zorného pole to, jak se máme přiměřeně a autenticky pustit do díla, abychom dosáhli svého cíle,“ můžeme ji s ohledem k předešlé intepretaci sófrosyné pochopit také jako v první řadě střežení toho, *co není a nemůže být vidět*, totiž chorismatického tajemství.

V případě výchovy a vychovávání může být tím neviděným jejich ideový zdroj. V současné době nalezneme mnoho odborníků, kteří výchovu a vzdělávání zkoumají po všech možných stránkách a hledají přínosná a použitelná pravidla, odpovídající nové metodiky, vhodné reformy apod.⁴⁴⁵

Nicméně z pohledu filosofie a pohledu naší cesty myšlení je třeba říci, že žádný vědní a ani čistě zkušenostní nález nemůže důsažně proměnit celek výchovy, či podnitit radikální proměnu vychovávání. To, zdá se, dokáže pouze odvážné myšlení celku výchovy, pouze takové myšlení, jež se dokáže tázat na možnost svobodného vztahu k vychovávání, pouze takové myšlení, jež dokáže v každé situovanosti výchovy nalézat příležitost po tom, aby se výchova mohla uskutečňovat jako dějinná událost, jako událost opravdové výchovy, výchovy v bytostném smyslu, jež může *„nastávat“* výhradně jako *„svobodný čin“* *„ze zkušenosti svobody“* a *pro darování (darující) zkušenosti svobody*.

5.3 Perspektivy budoucího tázání

Vlastní záležitostí této práce byl souvztah myšlení chórismu a myšlení filosofie výchovy. Tento souvztah jsme se zde pokusili vykreslit nikoli nějakým jeho opisem, ale konkrétnímu pokusy myslet filosofickovýchovná témata s ohledem na myšlení chórismu. Celý tento myslitelský podnik byl koncipován jako cesta k počátkům cesty. Na vlastních

⁴⁴⁵ V návaznosti na M. Heideggera tatko promýšlí J. Michálek smysl reformem: „Jak ‚to‘, k čemu jsme uvolnění, do nás vstupuje (šíří se)? Zřejmě nikoliv pomocí kalkuluujícího myšlení, jehož ‚obor‘ je vymezen a jehož působnost je omezena. Proto všechny školské reformy učiněné ve prospěch kalkuluujícího myšlení zužují cestu, jíž do nás může ‚vstoupit‘ ono ‚nejvíce nosné‘, to, čeho je nám nejvíce třeba a co zároveň nejde předat jako věc, jako vědomost, nýbrž musíme to nechat ‚přeskočit‘ od učících k učícím se životu jako jiskru, jako to, o čem nějak víme, ale tak, že to není ani věcí logu, ani v jeho moci, nýbrž předává se ve spolubytí jako tajemství, které zůstává tajné jak těm, kteří je předávají, tak těm, kteří je přijímají a žijí z něj. Proto všechny ‚racionalistické‘, osvícenské reformy školství a výchovy vůbec ohrožují – svým zapomenutím na předávání tajemství – výchovy v jejich nejhlubším jádru.“ (MICHÁLEK, Jirí. *Topologie výchovy: (místo výchovy v životě člověka)*. 1. vyd. Praha: Oikoyomenh, 1996, 92 s. ISBN 80-86005-01-1. S 78-79)

počátcích další cesty by mohlo jít o pečlivější vypracování samotné hermeneutiky chórismu, jež zde byla vposled pouze načrtnuta.

Budoucí vypravování hermeneutiky chórismu by se ovšem nemělo proměnit ve výklad chórismu jako takového – od této cesty jsme se odvrátili, neboť jsme rozpoznali záležitost chórismu jako záležitost strukturně topologickou, nikoli jako záležitost určitého konkrétního fenoménu či motivu.

Budoucí rozpracování hermeneutiky chórismu by se mělo posouvat směrem k vlastní fenomenologické topologie, tedy k rozpracování tematiky na půdě odemčené Heideggerem, na půdě topologie bytí. Příštím určujícím tázáním by mohlo být tázání po člověku jako místě bytí.

6 Závěr

Do horizontu této práce věnované souvztahu *filosofie výchovy a hermeneutiky chórismu* jsme vstoupili *vhledem*, postřehujícím skutečnost, že ačkoli *nevíme, kým jsme*, tak se přesto *netázeme*. A tážeme-li se vůbec, pak takové tázání povětšinou *nemyslíme vážně* – považujeme je za hru řeči. V našem úvodu ovšem nezazněla otázka *„Kým jsme?“*, ale *„Kým je člověk?“* I když přirozeně rozumíme dvojedinosti uvedených otázek jako tázavým artikulacím napětí jedné situace (situovanosti lidské bytosti v bytí), jejich významový dosah není stejný: Otázka *„kým jsem?“* (*„kým jsme?“*) míří *na „jádro“* člověka, směřuje *do „jádra“* člověka a povolává jej, aby své *„jádro“* *„vyjádřil“* – aby svým bytím *vyjadřoval „podstatu svého bytí“*. Taková otázka se dotýká člověka jako *individua*, otazuje se každého: *„Kdo jsi?“*

Otázka druhá, již jsme však v úvodu začínali, *„Kým je člověk?“*, se zdá být *obtížnější*, neboť to, abychom ji *„vzali vážně“* vyžaduje více myslitelského usebrání. Proč? Protože tato otázka nedopadá na půdu, jež je nám – *„v přítomnosti“* – *„půdou rozumění smyslu“*, a nesměruje na to, *oč nám* – *„v přítomnosti“* – *„jde“*. Tato otázka totiž nedopadá na půdu *sebe-porozumění individua* a nesměruje k jeho *individuální realizaci*, potažmo k *„výkonu“* jeho *„sebe-vyjádření“*, k jeho *„re-prezentaci“*⁴⁴⁶ *sebe před sebou a před ostatními“*, jak je tomu o otázky předcházející. Otázka *„Kým je člověk?“* je myslitelská a jako taková vyžaduje přemýšlení – *„přemýšlivé myšlení“* (*Besinnung*), proto jsme také konstatovali, že člověk si *otázku po sobě* neklade, neboť zapomíná *myslet*, neboť ztrácí se zřetele, co vůbec *znamená myslet*, a uniká mu, že myšlení může být (dějinnou) událostí (bytí). V úvodu jsme též naznačili, že – a nyní můžeme doplnit: bez *„myšlení (z) doteku smyslu“* (*Besinnung*) – si člověk ani neuvědomuje, nakolik je bytostí *roztříštěnou* do mnoha podob a do mnoha polí působností.

„Kým je člověk?“ je tedy otázka vskutku obtížná, protože vyžaduje *nesamozřejmé myšlení prodlévající v napětí nerozhodnutosti podstatných otázek* lidského bytí. Není to *dnes snadno srozumitelná* otázka *výzvy k realizaci životního smyslu* (ať už nastávání smyslu rozumíme jako odehrávajícímu se v jakékoli z možných podob), ale je to otázka vskutku

⁴⁴⁶ – k vstupňování své přítomnosti –

závažná, je to otázka *vynášející člověka do místa tázání po smyslu samotném* (potažmo po podobách smyslu), je to otázka, jež není pouhým prostředkem sloužícím k budoucí realizaci. Je to – ve své podstatě – otázka pouze po pravdě. A protože je to otázka po pravdě, jejím smyslem je jen *pravda sama* – a nic víc.

Otázka po *pravdě* ‚*člověka*‘, stejně jako ‚*každá*‘ otázka po *pravdě*, je zároveň vždy otázkou po ‚*bytnosti*‘ *pravdy*. Tento *hermeneutický* a *chorismatický* rozměr bytostného tázání na podstatné otázky byl zřejmý též Platónovi, jak dokážeme vytušit z jeho slov: „*vědění samo, to, co jest vědění, jest věděním oné pravdy samy, toho, co jest pravda.*“⁴⁴⁷ Opravdové vědění, jakožto vědění toho, co je opravdové vědění, je věděním toho, co jest pravda. Tážeme-li se na záležitost myšlení, tážeme se také nejen na to, co je pravdivé, ale především na samu bytnost pravdy; až z rozvinutého prostoru tázavého vztahu vůči pravdě dokážeme odemčeně myslet záležitost naléhající na myšlení.

Otázku po pravdě člověka, v níž zaznívá též otázka po bytnosti pravdy, tedy otázku ‚*Kým je člověk?*‘ můžeme *reartikulovat*; tuto jedinečnou a hlubokou otázku můžeme *vyslovit mnoha způsoby*, přičemž každý z těchto způsobů artikulace je opět *jedinečný* a *otevřítá horizont* vlastního tázání, prostor vlastního setrvávání v otázce, místo vlastního způsobu bytí. Otázku ‚*Kým je člověk?*‘ můžeme vyslovit ontologicky, a to jako otázku: *Co je to za jsoucno – ten člověk?* Zároveň a *trochu jinak* se můžeme tázat: *Jaký je smysl tohoto jsoucna? Jaká je pravda tohoto jsoucna? Jaké je místo tohoto jsoucna?*

Díky cestě, kterou jsme touto prací prošli a jež nás díky myšlení chórismu přivedla k (hermeneutické a fenomenologické) topologii, můžeme otázku po člověku přeformulovat jako závěrečnou otázku našeho zamýšlení, tady jako otázku, vůči níž bude třeba v tázání vydržet a již bude třeba ustát. Tou otázkou je otázka po *člověku jakožto po ‚místě‘* – jde tedy zároveň o otázku na topologii bytí.

Jak vyzdvižení této otázky souvisí s *výchovou* a *s filosofií výchovy*? Jak tato otázka souvisí s tím, že člověk *přestává myslet*, s tím, že je *rozdobený*, s tím, že žije převážně jen *v úžině přítomnosti*, kde se namnoze snaží automaticky a nemyslic vyhovovat skrývajícím se nesmyslným nárokům, jež slepě pohánějí mnoho kol zbytečného dění tohoto světa? Jak má tato otázka po člověku jako místu uzavřít naši cestu myšlení a otevřít horizont počínajícím cestám?

⁴⁴⁷ PLATÓN. *Platónovy spisy*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2003, 430 s. ISBN 80-7298-063-7. S 338.

Naše ‚topologická‘ otázka po člověku je vlastně velmi jednoduchá, i když její váha může být nedozírná. Jednoduchá je tím, že směřuje jediným směrem – *k pravdě*. A toto nasměrování poskytuje směr odpovídání na výše uvedené otázky. Můžeme se totiž domnívat, že ve výchově stále ještě může jít pravdu, o událost pravdy, tedy o bytostné (takřka tělesné) kladení otázky po *podstatě pravdy*, po *smyslu ‚vlastního‘ bytí*.

Zcela zásadní a nedoslovené zde však zůstává, jak k pravdě přicházet. V souladu s cestou myšlení, kterou nyní necháváme za sebou, můžeme dospět k návrhu. Jenou z cest může být sama *hermeneutika chórismu*, hermeneutika myšlení z klíčového topologického těžiště dynamiky myšlení – záležitosti chórismu.

Tato hermeneutika není hermeneutikou výkladu, ale je – ve své podstatě – hermeneutikou lidské zkušenosti *obývání místa pravdy*. To, co zde nazýváme *místem pravdy*, není myšleno ani fakticky, ani obrazně; výrazu ‚místo‘ zde nemůžeme rozumět ze zkušenostmi s místy světa, pouze ze zkušenosti myšlení.

Dospěli jsme k náhledu, že opravdová výchova je možná jen jako výchova chorismatická, totiž jako výchova, jež přichází z místa zkušenosti s ontologickou (chorismatickou) svobodou a směřuje do místa ontologické svobody. Pouze svobodná výchova, výchova *ze svobodného vztahu k tomu, co bylo, jest a bude*, je výchovou čistého darování, darování bez jakýchkoli dalších zámyslů; jen taková výchova, jež člověku vychovávanému nepodsouvá určité způsoby nastávání smyslu, jej uvádí do *volné šířiny otevřenosti bytí*.

Zde je dlužno podotknout jedno, jež se ukazuje z topologického promýšlení chórismu: samotným klíčem k opravdové výchově není svoboda, ale pravda, neboť svoboda není a nemůže být sama o sobě kýženým stavem lidství – o ni, jako takovou nejde. Člověk usilující o svobodu je ke svobodě připoutaný a svoboda se mu stává životním programem. Svobodu ovšem nemůžeme pochopit bez topologicky myšleného *chórismu* jakožto bytostného a pojivého rozdílu souvislostí, protože skutečná svoboda nepřichází, když o ni usiluje, ale jen tehdy – a jen z toho – když nalézáme *otevřený vztah k pravdě*.

Podstatnou možností člověka je *směřovat do místa pravdy a stávat se srdcem místa pravdy*. Člověk, jakožto Da-Sein, je ve své podstatě, ve svém vlastním ‚místě‘, ‚místem pravdy‘, a (u-topický) *chórismos* jakožto to *nejvzdálenější a nejbližší* zároveň je tím, co pomáhá tuto cestu ‚vyhmatávat‘ jeho *přemýšlivému myšlením*, jež vlastně není ničím jiným než uvlastňujícím se *od-tahováním* od (vy-místováním ze) *známých míst nastávání smyslu‘ a při-tahováním* do původního *ne-místného místa pravdy*.

K základním úkolům této práce patřily dva záměry: *pojedenat o filosofii výchovy tak, aby se ukázal její význam pro výchovu*, a zjistit, zda může být hermeneutika chórismu zdrojem inspirace pro filosofii výchovy. Tím, že jsme ukázali, že filosofující myšlení nedílně souvisí s vychováváním a že jen myšlení dokáže z výchovy *učinit dějinnou událost*, jsme naplnili předsevzetí první. K předsevzetí druhému můžeme říci, že hermeneutika chórismu nám pomohla odkrýt některé *bytočné souvislosti vychovávání* a odhalit *nezbytnost orientace výchovy na pravdu*.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

- AITKEN, Robert. Vlna zenu: Bašó : haiku a zen. Přeložil Jiří Zavadil. Vyd.1. Praha: Pragma, 2004. ISBN 80-7205-100-8.
- AITKEN, Robert (edit.). Ohrada bez brány: sbírka klasických čínských zenových příběhů sestavená v r. 1229 Mistrem Wu-men Chuej-kchajem v překladu a s komentářem Róšiho R. Aitkena. Bratislava: CAD Press, 2000. ISBN 80-85349-85-X.
- ALTHUSSER, Louis. *On the reproduction of capitalism: ideology and ideological state apparatuses*. London: Verso, 2014. ISBN 978-1-78168-165-7.)
- ARENDT, Hannah. *The Origins of Totalitarianism*. New York: Meridian Books, 1958.
- BAUMAN, Zygmunt. *Svoboda*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2003. ISBN 80-7203-432-4.
- ARISTOTELÉS, KŘÍŽ, Antonín, ed. a REZEK, Petr, ed. *Metafyzika*. Překlad Antonín Kříž. 3. vyd., V nakl. Petr Rezek 2. Praha: Rezek, 2008. ISBN 978-80-86027-27-2.
- ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. Praha: Laichter, 1937.
- AUGUSTIN. *Vyznání*. 5. vyd. Praha: Kalich, 2006. ISBN 80-7017-027-1.
- BASHO, Matsuo. Úzká stezka do vnitrozemí. [přeložil Antonín Líman]. Praha : DharmaGaia, 2000. ISBN 80-85905-70-1.
- BĚLOHRADSKÝ, Václav. *Přirozený svět jako politický problém: (eseje o člověku pozdní doby)*. 1.vyd. Praha: Československý spisovatel, 1991, 230 s. ISBN 80-202-0279-x.
- BENYOVSZKY, Ladislav. „Dějinnost bytí“ a problém počátku. *E-LOGOS: ELECTRONIC JOURNAL FOR PHILOSOPHY* [online]. 1999.
URL:<<http://nb.vse.cz/kfil/elogos/history/Ben1.htm> >. ISSN 1211-0442.
- BENYOVSZKY, Ladislav. *Náhlost: myšlení bytí z času*. 1 vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-151-X.
- CARR, Wilfred. *Philosophy and Education*. Journal of Philosophy of Education. 2004, vol. 38., No. 3. 55- 73p. ISSN: 0309-8249.
- ČAPEK, Josef. *Kulhavý poutník: (co jsem ještě neviděl)*. Praha: Dauphin, 1997. ISBN 80-86019-49-7.
- FAJFR, Marek. Pokus o nástin dekonstruktivní filosofie výchovy. *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY* [online]. 2008, roč. 5., č.2. (Spring 2008) [cit. 2009-06-16]. Dostupné z URL:
<<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia> > ISSN 1214-8725.

- FOUCAULT, Michel. *Discourse and Truth: the Problematization of Parrhesia: Six lectures given by Michel Foucault at the University of California at Berkeley, Oct-Nov. 1983*. Ed. by Joseph Pearson in 1985. [online]. ? , ? [2008-11-25]. (Published under the title "Fearless Speech" - Semiotext(e) / Foreign Agents 2001). Available on URL: <http://foucault.info/documents/parrhesia/> >
- GADAMER, Hans-Georg. *Člověk a řeč : (výbor textů)*. Přeložili Jan Sokol a Jakub Čapek. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-76-3.
- GADAMER, Hans-Georg. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. 1. vyd. Praha : ISE, 1994. ISBN 80-85241-46-3.
- HEIDEGGER, Martin a Hermann HEIDEGGER. *Aus der Erfahrung des Denkens 1910-1976*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1983. S 84.
- HEIDEGGER, Martin, ARENDT, Hannah. *Briefe 1925-1975. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2002. ISBN 3-465-03205-5.
- HEIDEGGER, Martin. „Už jenom nějaký bůh nás může zachránit“: rozhovor s Martinem Heideggerem pro německý časopis *Der Spiegel*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2012. ISBN 978-80-7298-306-3.
- HEIDEGGER, Martin. *Básnický bydlí člověk* [německo-česky]. Přeložil Ivan Chvatík. Vydání 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2006. ISBN 80-7298-165-X.
- HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 2., opr. vyd. Praha: Oikoymenh, 2002, 487 s. ISBN 80-7298-048-3.
- HEIDEGGER, Martin. *Co je metafyzika?* [německo-česky]. Přeložil Ivan Chvatík. 2., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2006. ISBN 80-7298-167-6.
- HEIDEGGER, Martin. *Hölderlins Hymne "Andenken"*. 2. Aufl. Bd. 52 Gesamtausgabe. Frankfurt am Main: Klostermann, 1992.
- HEIDEGGER, Martin. *Konec filosofie a úkol myšlení*. 1. vyd.,edice Oikoymenh. Praha: ISE 1993. 54s. ISBN 80-85241-41-2.
- HEIDEGGER, Martin. *Martin Heidegger im Gespräch*. (in) Gesamtausgabe Abt. 1. Veröffentlichte Schriften Bd. 16 Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges 1910 – 1976. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000. 842S. ISBN 3465030400.
- HEIDEGGER, Martin. *Martin Heidegger: rozhovory k osmdesátým narozeninám*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2013, 52 s. ISBN 978-80-7298-477-0.

- HEIDEGGER, Martin. *Rozvrh fenomenologické interpretace Aristotela*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2008, 93 s. ISBN 978-80-7298-305-6.
- HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Přeložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1.
- HEIDEGGER, Martin. *Vorträge und Aufsätze*. 11. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, 2009. ISBN 978-3-608-91090-2.
- HELLER, Joseph. *Hlava XXII*. Praha: BB art, 1999, 498 s. ISBN 80-7257-097-8.
- HOGENOVÁ Anna. *Tázání je zbožností myšlení*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2007. ISBN 978-80-7379-006-6.
- HOGENOVÁ, Anna, KUKLOVÁ, Jana. *Médium – pohyb – skutečnost*. Praha: Kreece, 2011. ISBN 978-80-902125-8-9.
- HOGENOVÁ, Anna, KUKLOVÁ. *Fenomenologie – řeč – média*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-436-5.
- HOGENOVÁ, Anna. *Areté : základ olympijské filozofie*. 1. vyd. Praze: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0046-3.
- HOGENOVÁ, Anna. *K fenoménu pohybu a myšlení*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2006. ISBN 80-86861-72-4.
- HOGENOVÁ, Anna. *K filozofii výkonu*. 1. vyd. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005. ISBN: 80-86861-35-X.
- HOGENOVÁ, Anna. K problematice „Areté“ in ŠTURZOVÁ, Jana, BENYOVSZKY, Ladislav. *O Filozofii výchovy a filozofii provádějící*. Praha: Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-85899-61-2.
- HORSKÝ, Mikuláš. Znovu k ideji Dobra mezi Platónem a Aristotelem in in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 3-4. číslo, VI. ročník – Autumn 2009. ISSN 1214-87252.
- HUINENG. *Tribunová sútra Šestého patriarchy*. Autorem překladu a úvodu Oldřich Král. Vyd. 3., upravené. Praha: Vyšehrad, 1999. ISBN 80-7021-345-0.
- HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filozofii I*. Přeložili Alena Rettová, Petr Urban. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-085-8.
- HUSSERL, Edmund. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie: úvod do fenomenologické filozofie*. Z němčiny přeložil Oldřich Kuba. Vyd. 2. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0561-7.
- ILLICH, Ivan. *Odškolení společnosti*. Praha: Slon 2001. ISBN 80-85850-96-6.

- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Dílo Jana Amose Komenského = Johannis Amos Comenii opera omnia*. Vydání 1. vyd. Praha: Academia, 1978.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jana Amosa Komenského Všenáprava : (Panorthosie) : všeobecné porady o nápravě věcí lidských. Část šestá*. Brno: Soliton, 2008. ISBN 978-80-254-1145-2.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jana Amose Komenského Obecná porada o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Brno: Soliton, 2007. ISBN 978-80-239-8919-9.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jedno nezbytné: Unum necessarium*. Praha: Kalich, 1999. ISBN 80-7017-349-1.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Labyrint světa a ráj srdce*. Vyd. 1. Praha: Waldpress, 2005, 183 s. ISBN 80-903232-3-5.
- KOŽMÍN, Zdeněk. *Smysl dekonstrukce: derridovské průřezy*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 1998. SBN 80-210-1984-0.
- KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Délský potápěč k Hérakleitově řeči: pro ty, kdo se potápějí až do krajnosti*. Praha: Herrmann & synové, 2006. ISBN 80-87054-00-8.
- KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Parmenidés: Překlad Parmenidových zlomků (na půdorysu překladu Karla Svobody a Martina Pokorného) – pracovní verze* [online]. ?, ? [cit.2008-12-10]. Text dostupný ve formě (doc/pdf) na URL: <<http://www.fysis.cz/presokratici/parmenides.htm>>.
- KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1. [dostupné online na adrese: <http://www.fysis.cz/filosoficz/texty/krato/vychova.pdf>]
- KUKLOVÁ, Jana. *K duchovní situaci žáka v mechanickém věku – Příspěvek ke krizi moudrosti současnosti* in Bendl, S., Zvířotský, M.. *Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigmata – ideje – realizace*. [CD]. Sborník z 18. výroční konference České pedagogické společnosti konané ve dnech 16. – 17. února 2011 v Praze. Brno: Tribun EU, 2011. ISBN 978-80-263-0046-5.
- LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008. 978-80-200-1677-5.
- LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu: postmoderno vysvětlované dětem: postmoderní situace*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993. ISBN 80-7007-047-1.
- LYOTARD, Jean-François. *Rozepře*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1998. 323s. ISBN 80-7007-119-2.

- McLUHAN, Marshall. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. 2., rev. vyd., V Mladé frontě 1. Praha: Mladá fronta, 2011. ISBN 978-80-204-2409-9.
- MICHÁLEK, Jiří. Ontologie výchovy. *Reflexe*. 1995, č. 13, str. 3.1-3.13. Dostupné na UPL: <<http://www.reflexe.cz/the-ontology-of-education/>> ISSN 0862-6901.
- MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy: místo výchovy v životě člověka*. 1. vyd. Praha : OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-01-1.
- MOSKALOVÁ, Jana. Sókratovská ARETÉ. Patočkova interpretace. in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 2. číslo, II. ročník. – Spring 2005. ISSN 1214-87252.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Jenseits von Gut und Böse: Zur Genealogie der Moral*. 3. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1993, 424 s. ISBN 3-423-02225-6.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Nečasové úvahy*, díl 1. K vyd. připravil Pavel Kouba ; z něm. přel. Jan Krejčí. 2. vyd. Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0286-1.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Nečasové úvahy*. Praha: OIKOYNENH, 2005. ISBN: 9788072981342. S 97-98.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ranní červánky: myšlenky o morálních předsudcích*. Přeložila Věra Koubová. Vyd. 1. Praha: Aurora, 2004. ISBN 80-7299-077-2.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Tak pravil Zarathustra*. Olomouc: Votobia, 1995. ISBN 80-85885-79-4.
- NITSCHKE, Martin. *Prostranství bytí: studie k Heideggerově topologii*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2011, 145 s. ISBN 978-80-87258-90-3.
- NITSCHKE, Martin. *Z příhodného: fenomenologická interpretace Heideggerových Příspěvků k filosofii*. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 2010, 194 s. ISBN 978-80-7007-343-8.
- NOVÁK, Aleš. *Moc, technika a věda: Martin Heidegger a Ernst Jünger*. 1.vyd. Praha: Togga, 2008. ISBN 978-80-87258-01-9.
- Nový Zákon: český ekumenický překlad*. 2. vyd. (nově opr. překlad). Praha: Česká biblická společnost, 2004, 265 s. ISBN 80-85810-35-2.
- ORWELL, George. *1984*. 1. vyd. v nakl. Levné knihy KMa. Praha: Levné knihy KMa, 2000, 328 s. ISBN 80-7309-002-3.
- PALOUŠ, Radim, BERÁNEK, Josef. *Dobrodružství pobytu vezdejšího: Radim Palouš v rozhovoru s Josefem Beránkem*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. ISBN 80-7195-052-1.
- PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

- PALOUŠ, Radim. *K filosofii výchovy: východiska fundamentální agogiky*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3.
- PALOUŠ, Radim. *Komenského Boží svět*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25615-5.
- PALOUŠ, Radim. *Světověk a časování*. Vyd. 2. Praha: Vyšehrad, 2000. ISBN 80-7021-411-2.
- PATOČKA, Jan. *Fenomenologické spisy I: Přirozený svět: texty z let 1931-1949*. Připravili k vydání Ivan Chvatík a Jan Frei. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2008. ISBN 978-80-7298-307-0.
- PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie II*. Praha: Oikoymenh, 1998. ISBN 80-86005-03-4.
- PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie III*. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-079-3.
- PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie: soubor textů o J. A. Komenském*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1998.
- PATOČKA, Jan. *Negativní platonismus*. Vydání 3., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2007. ISBN 978-80-7298-273-8.
- PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách, I*. Stati z let 1929–1952. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-24-0.
- PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách, II*. Stati z let 1970-1977, nevydané texty a přednášky ze sedmdesátých let. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-91-7.
- PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách, III*. Kacířské eseje o filosofii dějin tento své azek připravili k vydání Ivan Chvatík a Pavel Kouba. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2002. ISBN 80-7298-054-8.
- PATOČKA, Jan. *Přirozený svět jako filosofický problém*. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1992. ISBN 80-202-0365-6.
- PATOČKA, Jan. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Ze záznamu přednášek sestavil Jiří Polívka. 1. vyd. Praha : Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993. ISBN 80-85241-47-1.
- PELCOVÁ, Naděžda. *O smyslu výchovy a vzdělávání pro rozvoj člověka. Telos ve výchově, umění a sportu*. [Sborník z konference.] Ed. N. Pelcová, A. Hogenová, M. Hauser. Vyd.1. Praha: PedF UK 2012. ISBN 978-80-7290-621-5.

- PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PEŠKOVÁ, J. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Ed.: Hogenová, Anna; Krámský, David; Rybák, David. Praha: DTP Kreace, 2010. ISBN 978-80-902125-6-5.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava. Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení. *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY* [online]. 2004, roč. 1., č.1. (Autumn 2004) [cit. 2008-12-02]. Dostupné z URL: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia>>. ISSN 1214-8725.
- PINC, Zdeněk. *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-7298-004-1.
- PLATÓN. *Faidón*. 6. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-158-7.
- PLATÓN. *Platónovy spisy. Svazek I*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-062-9.
- PLATÓN. *Platónovy spisy. Svazek II*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2003, ISBN 80-7298-063-7.
- PLATÓN. *Platónovy spisy. Svazek V*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-068-8.
- PRÁZNÝ, Aleš. *Výchova jako přehodnocování hodnot*. 1.vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7194-990-9.
- PRIEST, Graham. Dialetheism. Stanford Encyclopedia of Philosophy [online]. First published Fri Dec 4, 1998; substantive revision Fri Oct 3, 2008. [2008-12-27]. ISSN 1095-5054. Available on URL: <<http://plato.stanford.edu/>>.
- SALANSKIS, Jean-Michel. Die Wissenschaft denkt nicht. *Tekhnema: Journal for Philosophy and Technology*. 1995, 2, 1 (Spring 1995) [cit. 2008-11-20]. Available on URL: <<http://tekhnema.free.fr/2Salanskis.htm>>
- SVOBODOVÁ, Zuzana. Čas a výchova: z trvání k času in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 3. číslo, VII. ročník. Summer 2010. ISSN 1214-87252.
- SVOBODOVÁ, Zuzana. K odrazu české filosofie výchovy ve světě. in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 3-4. číslo, IX. ročník. 2012. ISSN 1214-87252.
- ŠTURZOVÁ, Jana, BENYOVSZKY, Ladislav (edit.). O filosofii výchovy a filosofii provádějící: sborník prací věnovaný univ. prof. PhDr. Jaroslavě Peškové k jejím 70.

- narozeninám. Uspořádali Jana Šturzová, Ladislav Benyovszky. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 1999. ISBN 80-85899-61-2.
- Telos ve výchově, umění a sportu.* [Sborník z konference.] Ed. N. Pelcová, A. Hogenová, M. Hauser. Vyd.1. Praha: PedF UK 2012. ISBN 978-80-7290-621-5.
- TIPPELT, Hynek. Filosofie, akeze, rezignace: (k psychologickému smyslu filosofické činnosti). *E-LOGOS, ELECTRONIC JOURNAL FOR PHILOSOPHY* [online] (dokument ve formátu pdf, 22s.). 2004, roč. 10 [cit. 2008-10-5]. Dotupné z URL: <<http://e-logos.vse.cz/>>. ISSN 1121-0442.
- Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii.* Ed. Blanka Kudláčová. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta 2008. ISBN 978-80-8082-242-2. [dostupné online na adrese: <http://pdf.truni.sk/download?e-skripta/tcvvvet.pdf>]
- TRETERA, Ivo. Bylo Komenského pojetí světla „předosvícenské“? In NYTROVÁ, Olga. *Dialog na cestě.* 1. vyd. Praha: Blahoslav, 2005. ISBN ISBN 80-7000-032-5.
- TRETERA, Ivo. *Nástin dějin evropského myšlení : (od Thaléta k Rousseauovi).* 2., rozš. vyd. Praha: Paseka, 1999. ISBN 80-7185-243-0.
- ZICHA, Zbyněk. *Filosofie výchovy mezi vědami (a intence celku) I* in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY.* 2. číslo, VI. ročník – Spring 2009. ISSN 1214-87252.
- ZICHA, Zbyněk. *Filosofie výchovy mezi vědami (a intence celku) II* in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY.* 3. 1. číslo, VII. ročník. – Winter 2010. ISSN 1214-87252.
- ZICHA, Zbyněk. Mezi filosofií a uměním (O paradoxních textech a výchově) In *Ethos ve výchově, umění a sportu: Sborník z mezinárodní konference konané na Univerzitě Karlově Pedagogické fakultě v Praze dne 15. 5. 2008.* Eds. Naděžda Pelcová a Anna Hogenová. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN: 978-80-7290-387-0.
- ZICHA, Zbyněk. Myšlení moudrosti ve výchově. In *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektivě.* Sborník z mezinárodní konference konané v kongresovém centru Smolenice Nitranskou univerzitou ve dnech 28-29. listopadu 2010; Trnava: Trnavské univerzity v Trnavě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN: 978-80-8082-439-6.

- ZICHA, Zbyněk. Podstatné myšlení ve výchově a krize ve vzdělávání. *Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigmata - ideje - realizace*: sborník z 18. výroční konference České pedagogické společnosti konané ve dnech 16.-17. února 2011 v Praze - Dostupné na CD.
- ZICHA, Zbyněk. Symbol a cesta k jeho promýšlení. In *Symbol ve výchově umění a sportu: filosofická reflexe. [Kolektivní monografie]*. Naděžda Pelcová a Anna Hogenová et al. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN: 978-80-7290-428-0.
- ZICHA, Zbyněk. *Vybrané otázky filosofie výchovy*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 87 s. ISBN 978-80-7290-658-1.
- ŽĎÁRSKÝ, Pavel. PAIDEIA jako naděje světověku in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 1. číslo, II. ročník. – Winter 2010. ISSN 1214-87252.