

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Role výchovy v překonávání osamělosti

The Role of Education in Overcoming Loneliness

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Autor:

Ivana Moravčíková

Praha 2019

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za vedení, rady a připomínky.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Role výchovy v překonávání osamělosti“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

(vlastnoruční podpis)

Anotace

Práce se zabývá výchovou ve smyslu dialogického vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným. Věnuje se charakteru tohoto vztahu a zabývá se jeho vlivem na pocity osamělosti. Práce představuje vybrané filosofy (M. Buber, G. Marcel, E. Levinas, K. Vrána) a inspirované se jejich východisky pro samotu a osamělost.

Klíčová slova

výchova, vztah já-ty, personalismus, samota, osamění, Martin Buber, Karel Vrána, Gabriel Marcel, Emmanuel Levinas

Annotation

The thesis operates with the term education in sense of the dialogue between the educator and the educated. It is focused on the character of this relationship and deals with its influence on the feelings of loneliness. The thesis introduces the work of selected philosophers (M. Buber, G. Marcel, E. Levinas, K. Vrána) and is inspired by their thought outputs on the topic of solitude and loneliness.

Keywords

education, relationship I-Thou, personalism, solitude, loneliness, Martin Buber, Karel Vrana, Gabriel Marcel, Emmanuel Levinas

Obsah

Úvod.....	7
1. Martin Buber.....	10
1.1 Život.....	10
1.2 Pojetí vztahů	11
1.3 Možnosti naplnění vztahů.....	12
1.4 Specifika vztahu učitel-žák.....	13
1.5 Predispozice žáka.....	13
1.6 Filosofie dialogu ve školní praxi	14
1.7 Vnímání samoty podle M. Bubera.....	15
2. Gabriel Marcel	17
2.1. Život.....	17
2.2. Pojetí vztahů	18
2.2.1. Tvorba.....	20
2.2.2. Sebereflexe.....	21
2.3. Osamělost podle Gabriela Marcela.....	22
2.4. Láska a její role v překonávání osamělosti v postmoderní společnosti.....	22
3. Emmanuel Levinas	24
3.1. Život.....	24
3.2. Pojetí vztahů	25
3.3. Možnosti naplnění vztahů.....	26
3.3.1. Čas a jeho uskutečnění.....	26
3.4. Vztah učitele a žáka a proces vyučování	26
3.5. Samota podle Emmanuela Levinase	27
3.5.1. Vztah erotický.....	28
3.5.2. Plodnost – vztah otcovský	28
4. Karel Vrána.....	30

4.1. Život.....	30
4.2. Pojetí vztahů	31
4.3. Osoba versus persona.....	32
4.4. Možnosti naplnění vztahů.....	32
4.5. Vnímání samoty podle K. Vrány	33
4.6. Postmoderní společnost	33
Závěr	35
Literatura.....	39

Úvod

Člověk je bytostí, pro kterou je přirozené navazovat vztahy s druhými, stávat se „ty“ pro nějaké „já“. V této myšlence se shodují všichni křesťanští personalisté. Nejspíše ale není nutné být křesťanem, aby jednotlivec pochopil, že člověk bez druhých žít nedokáže. Nejen, že by byl sám, ale nikdo by jej nenaučil ani řeči, která je pro život zásadní. Toho si všímají právě i personalisté, pro které je řeč jedním ze zdůvodnění toho, proč je člověk stvořen ke komunikaci, ke vztahu. Osamělost nespočívá pouze v tom, že člověk není schopen opravdové komunikace nebo že je mu odepřena. Může nastat i u člověka, který je neustále obklopen lidmi. Osamělost je důležité oddělovat od samoty, neboť samota nastává ve chvíli, kdy se okolo mě nikdo nenachází, a přesto nemusím prožívat pocity osamělosti.

Tato práce si neklade za cíl vyjmenovat různé podoby osamělosti, ale pochopit, jak jednotliví představitelé křesťanského personalismu osamělost vnímají a jaké pro tuto mnohdy nevlídnou situaci nacházejí východiska. Pedagogická činnost je založena na komunikaci vychovatele nebo pedagoga s žáky-vychovávanými. Základní metodou je dialog, který již svým názvem předurčuje vytváření dialogických vztahů. Vztah pedagoga s žákem má však svá specifika, a to hlavně proto, že pedagogovi není možné odebrat záměrnost v jeho chování. Vychovávání a učení je cílevědomý, záměrný proces. Tento fakt zohledňuje např. Martin Buber, avšak ne všichni personalisté se tímto hlediskem toliko zaobírali. Proto se budu snažit myšlenky filosofů vykládat tak, aby byla zohledněna záměrnost výchovy. Ze záměrnosti výchovy vyplývá, že není možné, aby mezi učitelem a žákem vznikl takový láskyplný vztah, jako je mezi dvěma milenci, nebo vztah, jaký má člověk k Bohu. V práci postupně představím jednotlivé filosofy (M. Buber, G. Marcel, E. Levinas, K. Vrána) z hlediska jejich biografie a následně se pokusím porozumět jejich pohledu na dialogické vztahy a hledat východiska z osamění, která by nějakým způsobem mohl pedagog uchopit a využít ve své praxi. Tyto metody by měly být nejen přínosem pro vztahy s „jeho dětmi“, ale i ve vztahu k sobě samému. V práci bych také chtěla přemýšlet o tom, jakým způsobem by bylo možné upravit školní látku tak, aby působila jako „prevence“ proti osamělosti. Jestli se ve školním plánu nachází nějaké prázdné místo pro nový předmět, anebo jestli, a to spíše nějaké předměty toto téma v sobě skrývají a pouze není pedagog plně odhalováno. Jelikož jde o práci o personalistech židokřesťanského smýšlení a jejich pohledy na mezilidské vztahy jsou ovlivněny vírou v Boha, pak bych se ráda pozastavila i nad úlohou náboženství/spirituality na školách, a to v případě, pokud půjde o jedno z východisek pro osamělost.

Tato práce se věnuje čtyřem filosofům (M. Buber, K. Vrána, G. Marcel, E. Levinas), z nichž tři prožili hrůzy první světové války (M. Buber, G. Marcel, E. Levinas), a žili tedy v období konce metafyzického obrazu světa. Stejně jako toto období spadá do jejich života, tak do něj patří i téma etiky, jež do výchovného procesu jistě patří. „*Personalistická filosofie, oplodněná objevy psychologie, rozpoznala, že zdroj etického rozhodování leží v hlubinné sféře lidské osobnosti, otevírající se v setkání s druhým lidským TY jako osobním a dějinným protějškem.*“ (Kučera 2013, s. 34.) Tento vztah lidského JÁ, které zakouší svou konečnost a omezenost, s druhým TY bude ústředním tématem této práce. Tento vztah vznikl ve stínu společenských změn a událostí první poloviny 20. století, mezi které patří i válka, jež podle personalistického pohledu v sobě skrývá pouze vztah já-ono vedoucí k nesvobodě a osamění. Vztah já-ono v mé práci své právoplatné místo také získá, a to nejen z hlediska negativního, ale pokusím se nalézt i to dobré, co člověku může poskytnout. Jak se vztahem já-ono mám zacházet, aby pro mne nebyl destruktivní a nevedl k osamělosti.

Ačkoliv filosof Karel Vrána náleží k mladší generaci, je právoplatně zařazován do filosofie dialogu u nás, i přesto, že strávil většinu života v exilu. Je pro práci tedy určitým rozšířením různorodosti a potvrzením toho, že člověk nemusí žít v období konce metafyzického obrazu světa, aby měl pochopení pro dialogické vztahy na stejné úrovni, jako výše zmínění M. Buber, G. Marcel nebo E. Levinas.

I v dnešní době hodnoty hodně nahrávají vztahu já-ono. Ke stavu postmoderní společnosti se vyjadřuje mimo jiné právě Karel Vrána (1995, s. 21) jako k redukovanému světu, který ztrácí svou hloubku a výšku, čímž se stává pouhou předmětností. Člověk již nad přírodou „vyhrál“, ale výsledkem je vytváření přetechnizované společnosti, ve které se on sám cítí osamocen. Svět, ve kterém převládá technický rozum, nejspíše podporuje určitou část člověka, ale není možné, aby člověk svou vertikální ztratil, aby neměl potřebu ptát se, proč tady na zemi je, pokládat si otázku po smyslu života. Není tedy divu, že lidé prožívají pocity osamění, úzkosti či bezvýchodnosti.

I proto bych tuto práci chtěla pojímat právě i jako povzbuzení pro pedagogy, aby se nevzdávali, pokud jejich žáci budou vykazovat spíše známky vztahů já-ono, a zůstávali činní a autentičtí, neboť to děti potřebují vidět. Někoho, komu nestačí jenom něco vlastnit a pohlížet na osoby jako na objekty místo jako na druhé v komunikaci. Vycházím z předpokladu, že děti potřebují být vychovávány a mít průvodce, který jim bude poskytovat to nejlepší, co mohl za život naleznout a poznat. Zároveň věřím, že dítě má být vedeno k tomu, aby přemýšlelo, a jestliže si cestu vztahů podle křesťanských personalistů nevybere, nevidím na tom nic špatného, neboť nikdo není neomylný, ani filosofové. Pravdu je třeba

hledat, a ne určovat. Pokud užiji slovník personalistů, dovolím si říct, že kdyby filosof označil svou myšlenku za tu správnou a pravdivou, pak by se sám dostal do pasti vztahu vlastnického já-mám.

1. Martin Buber

1.1 Život

Martin Buber byl židovský myslitel, který žil na přelomu 19. a 20. století. Narodil se ve Vídni, ale vyrůstal a studoval u svých prarodičů ve Lvově. Jeho děd Salomon Buber byl židovský učenec a Martin tak byl ovlivňován židovským ovzduším rodiny. (Buber 2005, s. 8.)

Již v dětství zažil několik rozhodujících okamžiků, které ovlivnily jeho pohled na mezilidské vztahy, na existenci Ty. Jeden pochází z jeho pouhých čtyř let, kdy stojí u domu svých prarodičů společně s dívkou, která jej měla za úkol pohlídat. Její odpověď: „Ne, ona se již nikdy nevrátí“ se mu vryla do paměti a byla podnětem pro vytvoření slova „Vergegnung“, které označovalo promeškání skutečného setkání dvou lidí. Dalším významným okamžikem pro něj bylo setkání s koněm, jeho vitalitou a zakoušením vztahu s Ty. (Wehr 1995, s. 12-14.)

Poté, co složil maturitní zkoušku na polském gymnáziu, zapsal se na univerzitní studium do Vídně, v níž však setrval pouze rok a další studia přesunul do Lipska a Curychu. Byl ovlivňován různými filozofy, obzvláště pak Nietzsche. Studoval více oborů, kromě filosofie ho zaujala také hudba, filologie nebo germanistika a literatura. V roce 1901 se svými přáteli založil Židovské nakladatelství a o tři roky později odpromoval ve Vídni na základě disertace – Příspěvky k dějinám problému individuace¹. V dalším období života se intenzivně zabýval chasidismem, o němž vydal i několik svých prací. (Buber 2005, s. 9-11.)

Od roku 1913 objektem jeho přemýšlení byla kromě filosofie a chasidismu i pedagogika a mezilidské vztahy. Jedním ze základních kamenů jeho tvorby je dílo Já a Ty, které považují za velmi přínosné i pro oblast, jako je výchova a vzdělávání. V tomto díle Buber opouští silné vlivy židovského chasidismu a vzniká nový dialogický princip. (Buber 2005, s. 11-13.)

Dalším důležitým dílem pro oblast pedagogiky jsou Řeči o výchově, ve kterých jsou Buberovy názory širokého časového rozmezí (1919-1939). Na základě pocitu, se kterým napsal třetí řeč, založil „vysokou školu pro lidové učitele“ v Jeruzalémě. (Buber 2016, s. 9.)

Buber také pracoval nejprve společně s Franzem Rosenzweigem, později sám, na překladu Starého zákona do němčiny, které bylo vydáno nejprve v patnácti částech v roce

¹ „Beiträge zur Geschichte des Individuationsproblems“

1937, později v upravené podobě v roce 1962 ve čtyřech svazcích. Umírá 13. června roku 1965 na ledvinovou chorobu a potíže s ní spjaté. (Buber 2005, s. 13-20.)

1.2 Pojetí vztahů

Podle Bubera (2005, s. 31) existují dva typy vztahů, a tedy i dva světy, které tyto vztahy utváří. Oba typy vztahů jsou potřebné, a dokonce nezbytné. První je vztah já-ty, který je pro člověka nejpřirozenější. Do takového vztahu se každý jeden rodí. Vztah s matkou je to první, co člověk na světě získává, a díky této zkušenosti si začíná osvojovat roli ty ve vztahu já-ty. Osvojením role „ty“ ve vztahu já-ty tělesné individuum získává schopnosti pro to, aby prožíval své já. Dítě nejdříve vnímá svou identitu pouze na základě vztahu k matce a k různým „ty“, ale později začne vnímat svou odlišnost natolik silně, že dojde ke zrodu „já“, k uvědomění sebe sama nezávisle na druhé osobě.

Trvá poměrně dlouho, než je dítě schopno přijmout druhý typ vztahu, který Buber nazývá já-ono. V prvních letech života dítě stále hledá i ve věcech neživých (např. v plyšovém medvídku) „ty“. Vztah já-ono je vztahem, který umožňuje zkoumat jednotlivosti, ze kterých se věci i lidé sestávají. Jde např. o barvu očí, vlasů nebo také velikost nohy a mnoho dalšího. Vnímá člověka jako „složeninu“ z určitých částí, ale ne jako bytost. (Buber 2005, s. 58.) Tento pohled může být pro interpersonální vztah destruktivní, pro vědu a zkoumání je však nezbytný.

Vztah, který dítěti ukázala matka, se dá vyjádřit jen celou bytostí, ve vztahu já-ono to není možné. Ale i vztah já-ono je pro výchovu velice důležitý. Díky němu člověk zakouší a poznává svět. Poznání, které nabízí škola žákovi, je založeno především na vztahu já-ono. Naučit se rozeznat stromy, ptáky nebo naučit se pracovat s perem a papírem spočívá právě v tomto vztahu.

Pro opravdový vztah je nezbytné, aby se člověk stal nebo alespoň směřoval k tomu být osobou. To podle Bubera (2005, s. 93-95) znamená soustředit se více na budování vztahů já-ty a vztahy já-ono udržovat v menšině. Pokud člověk jedná v opačném schématu, pak se stává individualitou, jejíž identita je založena na neustálém prohlubování své odlišnosti. Její dynamika spočívá v odlišování se a přivlastňování si. Taková odlišnost zapřičiňuje vzdalování jedince od opravdového bytí. Osoba ale není jedinec, který by si neuvědomoval svou odlišnost. „Osoba si uvědomuje sebe sama jako někoho, kdo se účastní bytí, kdo koexistuje a kdo tedy je.“ (Buber 2005, s. 94.) Takový člověk nesplývá s bytím, není pravým opakem individuality, ale nachází svou identitu v opravdovém vztahu. Ve vztahu k přírodě, lidem i duchovním jsoucnostem, ve vztazích, které individualita nemůže zakusit. Je opravdu

důležité znát vztah já-ty, avšak je zcela nemožné v něm neustále setrvávat. Dynamika tohoto vztahu spočívá v procesu, kdy se z ty stává ono a z něj opět ty. Vztah já-ty je vždy tím, co je tady a teď, nic jiného. Pokud jde o vztah mezilidský, člověk nevnímá toho druhého ve vztahu k jeho rodině, partnerovi, přátelům, ale ve vztahu pouze a jedině k němu samému. Do takového vztahu nepatří minulost ani budoucnost. Skutečný vztah je vždy vzájemný, vzájemně zahrnující. Tento vztah je nezbytné ukončovat a zase otevírat a v době, kdy jedinec nezažívá přítomnost druhého, se z něj stává pro toho druhého ono a naopak. Již z tohoto důvodu vztah já-ono nelze nazývat negativním. Negativním se stává jedině tehdy, pokud v životě člověka četností silně převyšuje vztah já-ty, v tomto případě pak člověk prožívá osamělost, ať už vědomě, nebo je vůči ní zaslepený. Toto však není jediný druh osamělosti, který existuje; níže bych se chtěla věnovat i osamělosti takové, která může mít pozitivní vliv na lidský život.

1.3 Možnosti naplnění vztahů

Podle Bubera není nutné být obklopen společností lidí proto, aby se člověk necítil osamocen. Podle něj je svět vztahu možné budovat ve třech sférách: v přírodě, mezi lidmi a s duchovními jsoucnými. (Buber 2005, s. 39-40.) Každá sféra má své specifika. Do vztahu ve druhé sféře se člověk rodí. Tato sféra je svým způsobem jedinečná, má zvláštní postavení, neboť jako jediná poskytuje oboustrannou komunikaci v jazyce. Vztah má tedy podobu řeči. Pouze pomocí dialogu ve stejném jazyce člověk může nabývat pocitu, že zří a je zřen, že poznává a je poznáván, že miluje a je milován. Vztah člověka k člověku (např. vztah muže k ženě) Buber (2005, s. 131) vnímá jako podobenství vztahu člověka k Bohu. Vztah ve sféře přírody a duchovních jsoucných nenabývá podoby řeči. Pokud člověk osloví zvíře jako „ty“, zvíře na něj reaguje, ale není schopno člověka vnímat stejně, jako on vnímá jej. Pokud člověk osloví strom jako „ty“, strom není schopen z tohoto vztahu cokoli „vytěžit“, ale pro člověka tento vztah může být velice obohacující. U duchovních jsoucných vztah sice nenabývá podoby řeči, ale produkuje ji. Neprodukuje ji doslova. Člověk neslyší věty, kterými k němu Bůh volá, ale přece ví, že je volán. Buber je tímto přístupem velice výjimečný, neboť k budování opravdového plnohodnotného vztahu nepotřebuje člověka ani řeč.

Ačkoli Buber nabízí plnohodnotný vztah i ve sféře, která není schopna nabývat podoby řeči, je nutné vždy nejprve projít interpersonálním vztahem. Tato podmínka je nevyhnutelná. Pro člověka je komunikace ve slovech natolik přirozená, že pokud je jedinci již v útlém věku řeč odepřena, má to pro jeho život trvalé následky, o nichž vypovídá experimentování již ze 13. století císaře Fridricha II.

1.4 Specifika vztahu učitel-žák

Vztah učitele a žáka má svá specifika. Výše popsaný vztah spočívá ve vzájemném dávání a brání, ale i zahrnování, zakoušení sebe samých. Jde o vztah dvou přátel, milenců. Kdežto vztah učitel-žák je podmíněný tím, že zahrnování je možné jen z jedné strany, a to ze strany učitele. (Buber 2017, s. 41.) Zahrnování je pro tento vztah dokonce konstitutivní a vychovávání spočívá v jeho opakování a ožívování. Učitel tedy zažívá vztah ze strany své i svého protějšku (žáka), žák však pouze ze strany své. Jde o vztah čistě dialogický (Buber 2017, s. 38), ve kterém má vychovatel důležitý úkol. Buber jej popisuje jako působení svým bytím na bytí druhého – žáka, a to nejlépe skrytě, nenápadně. Učitelovým úkolem je poznávat určitý výběr věcí ze světa a svým bytím jej žákovi zprostředkovávat.

Výchova by neměla být nátlaková, neboť takový přístup způsobuje štěpení duše dítěte (Buber 2017, s. 24). Výsledkem štěpení je pak část, která poslouchá a část, která se vzpouzí. Takový přístup není produktivní, neboť informace, která měla být vměšována, není jedincem přijata. Učitel by měl působit jako živel. Cenné je takové působení, které si dítě jasně neuvědomuje, ale přece jej vychovává. Jako to bylo dříve u mistrů v řemeslech, ale i jiných učení. Mistr dovoľoval svým učedníkům, aby se podíleli na společném díle. Vytvářela se tak spoluúčast vedoucí k obohacení obou stran. Nešlo o nátlak, ale o sounáležitost, která lidskou duši neštěpí a je opakem nátlaku. Schopnost rozvíjet sounáležitost je tedy svobodou v oblasti výchovy. Tato svoboda ale musí být spojena s odpovědností, kterou Buber (2017, s. 28) vnímá jako schopnost odpovídat, když jsem oslovován/a. Nenátlaková výchova podle Bubera by se dala považovat v pedagogických termínech za výchovu nepřímou s užitím metody pedagogizace.

Ve vztahu učitel-žák je také nesmírně důležitá úloha důvěry (Buber 2017, s. 39). Dítě by mělo mít jistotu, že tu pro něj vychovatel vždy je. Podmínkou není vychovatelova fyzická přítomnost, ale vytvoření vnitřního dialogu mezi žákem a vyučujícím, vytvoření důvěry žáka ke světu. Pokud si žák uvědomí, že je neustále oslovován, neupadá do propasti osamění a stává se odpovědným. Neustálá přítomnost vychovatele ve formě vnitřního dialogu je v této situaci výsledkem aktu přijetí přítomnosti dítěte vychovatelem do svého vlastního bytí.

1.5 Predispozice žáka

Buber (2017, s. 14-15) věří, že každý člověk je od narození obdařen tvůrčím pudem, a popisuje ho jiným způsobem, než jeho tehdejší současníci v psychologické a filosofické sféře. Buber odhaluje nový pud, který podle něj spočívá v touze dítěte být součástí během

vznikání věcí, touze jednat takovým způsobem, který vede k vytváření nového, ačkoli tak nebyl primárně zaměřený. Nejde o touhu něco vytvořit a mít, ale být tvůrčí, soustředit se pouze na činnost.

Tvůrčí jednání je ale procesem jednostranným; to, co z člověka směrem k dílu vychází, se v dílu samotném rozplývá a již nikam nepokračuje, a pokud je člověk jakožto tvůrce sám, pak jej tato činnost může uvést do osamění. Buber (2017, s. 19) se dokonce k výchově, která by měla být zaměřená pouze na rozvoj tvůrčího pudu, vyjadřuje jako k činnosti, která by způsobovala krajně bolestné lidské utrpení. Proto je důležité se nezaměřovat pouze na uvolňování tvůrčího pudu, ale spíše pracovat již s tím „uvolněným“, a to pak formovat takovým způsobem, aby výsledkem bylo vytváření skutečného života. Je potřeba uvolňovat síly tvůrčího pudu takovým způsobem, aby výsledkem byla účast na nějaké věci a shoda ve vzájemnosti.

Buberův postoj (nejen) k tvůrčímu jednání byl inspirující například i pro tvorbu terapeuta i umělce Josepha Zinkera, jenž považuje za jeden z aspektů tvořivé terapie právě láskyplné setkání. Je pro mě přijatelné přirovnat vzájemný vztah terapeuta a klienta k vychovateli a vychovávanému. Podle Zinkera (2004, s. 3) by ve vztahu terapeuta a klienta měla převládat prarodičovská láska, k jejímuž dovysvětlení cituje Martina Bubera.

„Když někdo zpívá a nemůže už vyzpívat výš, přijde druhý a přidá se – někdo, kdo dokáže zazpívat výš – první je potom také schopn zpívat výš. To je tajemství pouta mezi dušemi.“
(Buber 1962 podle Zinker 2004, s. 5.)

1.6 Filosofie dialogu ve školní praxi

Pocit osamělosti je tedy možné překonávat tím, když se jedinec naučí navazovat skutečné vztahy. Možná by tedy tato dovednost měla být součástí výchovy, a to nejen v rodině, ale i ve škole. V současné době se učitelé snaží vnímat každého žáka jako individuální bytost s jedinečnými schopnostmi, ale určitě je na místě žáky také podporovat v tom, aby sami pociťovali potřebu skutečných vztahů, a to nejen mezilidských, ale třeba i ve sféře přírody.

Této problematice se dotýká například i psycholog David Fontana, který upozorňuje na to, že většina škol se soustředí hlavně na výuku o oblasti vědění, která „(...) se týká faktů, technik, strategií a vzorců myšlení vyžadovaných ke zvládnutí znalostí předmětu (...)“ (Fontana 2010, s. 270), a oblast bytí, která se týká toho, jak lidé vnímají sami sebe ve vztahu k sobě i k okolí, je téměř vylučována. Upozorňuje na to, že oblast bytí je stejně důležitá jako oblast vědění. Rozvíjení oblasti bytí je důležité pro duševní zdraví jedince, neboť bez ní

člověk není schopen budovat odměňující vztahy, přijmout sám sebe (své vlastní „já“) i ostatní.

Na duševním zdraví žáků, tedy i na tom, jestli prožívají osamělost, má svůj podíl i škola a je její záležitostí podporovat žáky v tom, aby své „bytí“ rozvíjeli, zvláště u těch, kteří jsou třídou izolováni nebo jiným způsobem nepřijímáni. Oblast bytí, jak ji popisuje Fontana, není totožná s myšlenkou budování vztahů, jak ji popisuje Buber, ale myslím, že má hodně společného. Rozvíjení vztahů u Fontany i Bubera vede k minimalizaci osamělosti, odcizení vůči škole.

Oblast vědění je možné jednoduše klasifikovat, avšak u oblasti bytí je situace poněkud problematičtější. Způsob, jak žák prožívá svůj život, nemůže být hodnocen známkami. Zároveň není moc reálné představovat si zavedení předmětu o „bytí“ do školního harmonogramu. Bylo by tedy dobré podporovat učitele v tom, aby se co nejvíce snažili poznat své žáky osobně, ukazovali jim tedy hodnotný vztah, který pak sami na základě této zkušenosti možná budou vytvářet. Zároveň se učitelé mohou zamyslet nad tím, jak zrovna jejich předmět může pomoci dětem v rozvíjení bytí. Učitel by si měl dát pozor i na to, jakým způsobem člení hodinu. Metoda dialogu někdy bývá podceňována. Někdy se děje, že učitel věnuje příliš času přednášení a na diskusi s žáky pak téměř nedorazí a kolikrát právě v diskusi žák dostává to největší obohacení.

Vnímání sféry duchovních jsoucenců je také minimalizováno. Náboženská výchova ve školách je spíše výjimkou než pravidlem. Otázkou ale zůstává i to, jestli tato oblast do oblasti školství patří. Pro opravdový vztah ani podle Bubera není nutné vyhledávat duchovní jsoucnosti, avšak pro opravdový vztah s věčným „Ty“ ano. Jedině skrze vztah s Bohem je možné dojít čistého, dokonalého vztahu. Nicméně je důležité si uvědomit, že takové ambice většina lidí vůbec mít nemusí. Pro žáky by pak takový předmět ve škole mohl být spíše překážkou než pomocí ve studiu.

1.7 Vnímání samoty podle M. Bubera

„Ale není i samota branou?“ (Buber 2005, s. 131.)

Samota je něčím, čemu se lidé chtějí povětšinou vyhnout, a v některých případech je opravdu důležité osamělému pomoci z jeho situace, ale Buber (2005, s. 132) poukazuje ještě na jiné úhly pohledu, pod kterými samotu můžeme zkoumat a zjistit, že není nutně vždy negativní záležitostí. Jedním z příkladů je dělení samoty podle toho, od čeho se odvrací a obrací. Pro výchovu jsou zajímavé následující vysvětlení. Pokud se člověk odvrací od styku s věcmi, v němž jsou věci pouze zakoušené a užívané, jde o samotu žádoucí. *„Je-li samota*

místem očisty, která je nezbytná i pro toho, kdo zná sepětí, a to jak před jeho vstupem do nejsvětější svatyně, tak i uprostřed jeho zkoušek, mezi nevyhnutelným selháním a vzestupem k dosvědčení, je něčím, k čemu nás vede naše podstatná přirozenost.“(Buber 2005, s. 132.)

Bylo by tedy mylné, domnívat se, že z osamění se člověk musí pouze snažit uniknout. Určitá míra osamělosti ve výše vysvětlených situacích je přirozená a člověk by ji měl brát jako součást svého života. V tomto smyslu není ohrožující a destruktivní v oblasti lidské psychiky.

2. Gabriel Marcel

2.1. Život

Gabriel Marcel se narodil 7. prosince roku 1889. V jeho necelých čtyř letech mu umírá matka. Vychovává ho otec a později i teta, kterou si jeho otec vezme za ženu. Prostředí v rodině nebylo náboženské. Na otce působili filosofové, kteří se k víře nehlásili, a teta, která jej vychovávala, pocházela z bezvěrečné židovské rodiny. Na Marcela toto prostředí působilo jako beznaděj, a možná i proto se snažil o to víc odpovídat si na otázky o vlastním bytí. (Bendlová 1993, s. 20.)

I když Marcel vyrůstal v bezvěrečné rodině, sám říká, že od doby, co filosoficky myslí, je přitahován, aby myslel ve prospěch křesťanství. Hluboce věřil ve víru ostatních, ale nepřiznával si právo ji sám přijmout. (Ricœur 1999, s. 47.)

V roce 1912 se stává pedagogem ve Vendome a později i v Paříži. Život Marcela také zasáhne období 1. světové války. V tomto období popisuje svou zkušenost s metapsychickými jevy a stává se věřícím křesťanem. Nejdříve se hlásí k protestantství, ve kterém vidí volnost, později (1929) však konvertuje ke katolictví na základě dopisu, který vnímá jako Boží výzvu, a katolíkem také po zbytek svého života zůstává. V období první války také začíná psát divadelní hry, ve kterých se projevuje jeho filosofické myšlení. V divadelních hrách dokonce dochází k nezáměrnému vysvětlení myšlenek, které sám Marcel až později rozebírá ve své filosofii – např. téma tajemství. (Bendlová 1993, s. 21.)

Obecně vztah mezi filosofickým a dramatickým dílem G. Marcela je velice úzký. Sám jej popisuje jako Řecko, pevnina představuje filosofické spisy, zatímco ostrovy dramatickou tvorbu. Takové srovnání volí právě proto, že stejně jako člověk musí přeplout, aby se dostal na ostrov, tak filosof (Marcel) musí opustit břeh, odpoutat se od sebe sama, aby se mohl věnovat dramatickému dílu. Ke vztahu filosofie a dramatu přidává také jako spojující článek mezi kontinentem a ostrovy hudbu. (Ricœur 1999, s. 34.)

Roku 1919 se žení s Jacquelinou Boegnerovou. Stále se soustředí na vyučování, ale i na literaturu a literární kritiku. V průběhu života si kromě jiných literárních činností píše deník, který pak vydá nakladatelství Gallimard v roce 1927 pod názvem *Journal Métapsychique*. V deníkových zápisech ale neustává, a proto existuje i jeho pokračování. Roku 1949 získává velkou cenu za literaturu Francouzské akademie. Do Marcelova života patří také cestování, a to v severní Africe a Jižní Americe (1951) nebo po Kanadě, Spojených státech a Japonsku (1956-1966). Umírá v Paříži dne 8. října 1973. (Bendlová 1993, s. 99.)

2.2. Pojetí vztahů

Marcel (1971, s. 67-85) si ve své přednášce „Já a ten druhý“ pokládá otázku, zdali je možné nějakým způsobem definovat „já“. Je to ohraničená jednotka, jež se dá redukovat na existenci našeho těla – rukou, nohou aj.? Je možné existovat nehledě na přítomnosti? Ani s jednou z těchto tezí Marcel nesouhlasí.

Na otázku, zdali je já ohraničená jednotka, je možné nalézt odpověď v jedné z Marcelových analýz:

„Řekněme to tak, že přítomnost je vždycky implicitně zahrnuta v nerozložitelné a nejasné zkušenosti, která je přímo pocitem, že existujeme, že jsme na světě. U lidské bytosti velice brzy dochází ke spojení tohoto pocitu existence, který jistě nelze zdůvodněně upřít žádnému živočichovi, se snahou být uznán druhým – oním svědkem, útočištěm, či sokem, či oním protivníkem, který, ať říká kdo chce co chce, je integrující částí mě samotného, ale jeho postavení v poli mého vědomí se může měnit takřka donekonečna.“ (Marcel 1971, s. 70.)
Vztah těchto dvou veličin je tedy velice blízký a není možné brát já jako přesně ohraničenou jednotku.

Přítomnost je pro Marcela opravdu velice důležitá. Dokonce říká: „Přiznám se, že si absolutně nedokážu představit, jak by se mohla bytost, pro kterou by nebylo ani tady, ani teď, ještě pořád jevit jakožto já.“ (Marcel 1971, s. 71.) Nicméně z tohoto faktu Marcel vyvozuje skutečnost, že se jedinec nutně bude chápat jako jakási enkláva, jako něco, čím opravdu není. Enkláva pohyblivá, zranitelná a obnažená. (Marcel 1971, s. 71.)

Podle Marcela (1971, s. 71) je člověk zavalen sám sebou, prožívá jakousi citlivost, řekněme sebelásku. Nicméně jde spíše o strach než lásku. A v čem tento strach spočívá? *„Nutno odpovědět, že jde odpovědět, že to je především drásavý pocit rozporu mezi mou touhou mít, vlastnit, nebo dokonce, ať je to jak chce absurdní, výhradně vlastnit – a neurčitým vědomím, jaké jsem nic, jaká jsem přes to všechno nicota; protože, jak už jsme řekli, nemohu o sobě přesně tvrdit nic, co by bylo mým autentickým já; ani co by bylo trvalé, ani co by nepodléhalo kritice a času. Odtud ta zběsilá potřeba nechat se utvrdit zvenčí, tím druhým, odtud ten paradox, že já, které je nejvíc soustředěné k sobě, chce být nastoleno od druhého a jedině od něho.“* (Marcel 1971, s. 71.)

Marcel (1971, s. 71-72) tento rozpor vidí nejvýraznějším způsobem projevený v postoji nazvaným póza. Pozér, zaměstnán sám sebou, působí na ostatní tak, aby si o něm udělali lichotivý obraz, a ten pak od nich přejímá zpět. Jakmile je ale člověk zaměstnán sám sebou, jeho postoj ztrácí autenticitu. Člověk si tak možná připadá, že má hodnotu, ale ve výsledku hraje hru i sám před sebou. Zajímavá je Marcelova poznámka, že pozérství ve škole

nemá téměř žádnou naději, neboť by proti němu vznikla tichá dohoda paktu malého společenství. Pozér svým chováním totiž degraduje a falšuje všeobecně sdílenou realitu společenství, ke kterému náleží. Jeho chování je v takové situaci nutně odmítáno. (Marcel 1971, s. 72.)

Za jakých podmínek je tedy možné uvědomit si sebe jakožto sebe sama? Co nám brání v cestě za tímto poznáním? Podle Marcela (1971, s. 73-74) je individualismus tím, co lidi už od mládí učí soupeřstvím a porovnáváním se. Učí jednotlivce, aby si navzájem dávali známky a navzájem se hodnotili, a to akorát vede k odosobnění. Na základě čeho si však uvědomit svou hodnotu? Marcel (1971, s. 74) se vyjadřuje, že to opravdu hodnotné v nás je to, co není možné srovnávat. Jedním příkladem je nadání. Marcel (1971, s. 74) vnímá nadání jako něco, co nevlastníme, nýbrž opatrujeme. Zdroj nadání není znám a hledat jej považuje za nesmyslné. Důležité je to, jakým způsobem je jedinec k tomuto daru zachová. Může se jím pyšnit, anebo jej vnímat jako výzvu či otázku, na kterou má odpovědět, třeba tvůrčím jednáním. Pokud člověk sám sebe vnímá jako středobod vesmíru, vlastníka privilegií, které mu nemůže nikdo odebrat, potom spadá do iluze a troufám si dodat, že i do stejné sebelásky, kterou je možné nalézt ve výše popsaném pozérství. Tím, že člověk dokáže na nadání (potažmo na všechny věci, které mu do života přijdou) reagovat jako na výzvu, potvrzuje se jako osobnost.

Jako osobnost se zároveň potvrzuje, pokud skutečně věří v existenci druhých, a to takovým způsobem, že to může ovlivnit jeho chování. (Marcel 1971, s. 78.) Každý má svobodu v tom, jak bude pohlížet na druhého i sám na sebe.

Pokud však budu pohlížet na druhého jako na mechanismus a bádát po tom, na jakém principu funguje, nejen že druhého opravdu nepoznám, ale také jej degraduji a svým způsobem jej jako skutečnou bytost popřu. (Marcel 1971, s. 79.) Ve chvíli, kdy na druhého člověka pohlížím jako na mechanismus, označuji jej výrazem on a pokud někoho takovýmto způsobem označím, jednám s ním jako s někým podstatně nepřítomným. (Marcel 2004, s. 61.)

Marcel (2004, s. 61) se vyjadřuje, že tato nepřítomnost nám právě umožňuje druhého zpředmětnit a rozvažovat o něm jako o určité přirozenosti nebo určité podstatě. Zároveň však upozorňuje na to, že existuje určitá přítomnost, která je jakýmsi modem nepřítomnosti. Je to ve chvíli, kdy se k někomu tváří v tvář chovám takovým způsobem, jako by nebyl přítomný. Marcel (2004, s. 61-62) tuto situaci popisuje na příkladu ze svého Metafyzického deníku. Popisuje, jak potkává ve vlaku někoho neznámého, s nímž hovoří o obecných tématech, ale přestože se k němu obrací, neznámý je pro něj pouze „někdo“ nebo „ten člověk“. Jako by

šlo snad jen o nějaký pohovor... „*Ale pozoruhodné je na tom to, že čím víc je mi můj partner v rozhovoru vnější, o to jsem současně vnější sám sobě.*“ (Marcel 2004, s. 62.) To je pro mě velmi zajímavý poznatek, který poukazuje na to, že pokud se rozhodneme pohlížet na svět a lidi jako na nějaká ona, není možné se ubránit tomu, aby to zasáhlo i nás samé, a to z mého pohledu v negativním smyslu. Nicméně ukázka pokračuje dál v popisu toho, jak se otevírá cesta od dialektiky k lásce.

Stále se tedy nacházím ve vlaku s oním neznámým. Marcel (2004, s. 62) popisuje situaci, v níž se může stát, že pocítím, že mezi mnou a tím druhým je navázáno určité pouto, a to například ve chvíli, kdy zjistím, že máme nějakou společnou zkušenost. Díky tomu se mezi mnou a druhým vytváří jednota a neznámý přestává být ve sféře „ono“ a stává se druhým, stává se „ty“. Marcel (2004, s. 62) přímo říká, že „*(...) druhý přestává být kýmsi, s kým se bavím, přestává být zasazen mezi mě a mě samého; toto já samo, s nímž jsem se spolčil, abych jej zkušel a soudil, se jakoby rozpustilo v této živoucí jednotě, kterou nyní tvoří se mnou*“. To je cesta k lásce.

Opravdové poznání individuální bytosti není možné oddělit od aktu lásky, lásky křesťanské, jenž povyšuje bytost do roviny, ve které se jeví jako bytost jedinečná. (Výraz lásky z křesťanské terminologie si Marcel si vypůjčil, neboť nejvíce popisuje pravdu, jenž má na mysli.) (Marcel 1971, s. 80.)

Pokud se tedy člověk chce potvrdit jako osobnost, uvědomit si sebe jakožto sebe sama, musí se dostat od zaujatosti a zavalenosti sebou samým na opačný pól k otevřenosti směřující ven ze sebe. S touto otevřeností souvisí téma tvorby, tvůrčí síly a také věrnosti.

2.2.1. Tvorba

Marcel (1971, s. 81) se pozastavuje nad tvůrčím procesem takovým, jenž není na první pohled znatelný, nicméně dochází u něj k rozvoji osobnosti. V takovém procesu tedy nejde o vytváření vnějšího díla schopného samostatné existence, nýbrž o vytváření sebe samotného. Osobnost můžeme postřehnout právě v tomto aktu sebevytváření a ne jinak.

Marcelovým myšlenkám o tvořivosti a tvůrčí činnosti rozumím v podobném smyslu jako myšlenkám na toto téma u M. Bubera, čili podstatné pro člověka není něco vytvořit, ale být tvůrčí, soustředit se na činnost, kterou vyvím (a v tu chvíli se pak rozvíjím).

„*(...) osobnost se realizuje jedině činem, skrze který se chce vtělit (do určitého díla, činnosti, do určitého života jako celku), k její podstatě že však zároveň patří, nikdy v této částečné inkarnaci neustrnout, nezuhnout definitivně.*“ (Marcel 1971, str. 82.)

2.2.2. Sebereflexe

U prvního představitele této práce jsem se v této kapitole věnovala hlavně otázce jakéhosi „základu“, jenž pro vytváření vztahů získáváme od matky (pečující osoby). Vytvoření zdravého pouta mezi dítětem a matkou je pro schopnost člověka vytvářet vztahy jistě zásadní, ale ne to jediné, a proto bych se u Marcela chtěla věnovat již jednomu konkrétnímu aspektu, který by se ve zdravém vztahu měl vyskytovat, a to nejen u matky a jí vychovávaného dítěte.

Pokud je člověku dán kvalitní základ pro rozvíjení vztahů v podobě skutečného vztahu s matkou, pak je možná určitým způsobem zvýhodněný nad těmi, kteří takový základ nemají nebo jej mají různými způsoby narušený. To ale neznamená, že je čeká otevřená náruč skutečných vztahů. Velmi důležitá je také sebereflexe, pochopení sebe samého, na níž jsem vzpomínala již v první kapitole u myšlenek Fontany (2010, s. 270) ke školství a oblasti bytí. G. Marcel ve své přednášce² v Gentu z roku 1937 popisuje přímou úměru: „(...) čím větší úsilí vyvíjíme v komunikaci se sebou samým, to znamená s tím, co se nám zpočátku zdá nejméně přístupné rozumovému proniknutí, tím více se osvobozujeme od automatismu, jenž je pouze jakýmsi chorobným zkostnatěním úsudku.“ (Bendlová 1993, s. 72.) Vnímám to nejen jako výzvu porozumět sám sobě, ale také zůstat flexibilní ve své mysli a neustrnout v názorech jako v myšlenkovém úsudku, který, byť by byl nejčistším, stále by byl pouze zautomatizovaným. Příklad chápou jako výzvu k autentičnosti, a to nejen v situacích nových, ale právě i v těch, které se opakují a mohly by člověka svádět k automatismu v úsudcích. Pokud člověk má pouze, jak Marcel říká, zkostnatělé úsudky, zabraňuje mu to v navázání živé komunikace s druhým člověkem (Bendlová 1993).

Učitel by tedy měl vést žáky k pochopení sebe samých, svého chování a schopnosti jeho následné reflexe. Takovou pedagogickou činnost si dokážu představit v humanitních předmětech, jako je třeba dějepis, kde učitel může vést diskusi s žáky nad tím, proč se která historická postava zachovala, jakým způsobem a jak by se zachovali oni jako jednotlivci, nebo společenské vědy, kde může být diskutována morálnost různého jednání. Žák se pak může zamyslet nad svým chováním a reflektovat, jak moc je morální či nemorální a více pochopit důvod svého jednání. Cílem by nemělo být řešení morálnosti nebo odsouzení chování historických postav, ale povzbuzení žáka k tomu, aby přemýšlel sám o sobě a svých reakcích. Míra toho, jak moc by tato pedagogická činnost mohla být účinná, je ale možná také v závislosti na tom, jak pedagog či vychovatel rozumí sám sobě. Pokud se vrátím k příkladu, který prohlásil G. Marcel, pak je komunikace se sebou samým základem pro úspěšné navázání živé komunikace, a tedy i pedagogické práce, neboť tou nejzákladnější

metodou je dialog. Když pedagog své úsudky nenechá zkonstatět, pak si dokáží představit, že má menší sklon stigmatizovat děti a dává jim tak větší šanci na prosazení než učitelé, kteří mají sklon upadat do automatismu.

2.3. Osamělost podle Gabriela Marcela

V této podkapitole nebudu popisovat tolik osamělost jako spíše odcizení, kterému v Marcelových textech rozumím jako něčemu, co člověka do osamělosti vede. Budu se tedy v tomto případě věnovat příčině, a ne následku lidského chování, jenž potlačuje jeho schopnost transcendentovat.

Marcel se ve své filosofii věnuje z nezanedbatelné části vlastnictví a vlastnění (Bendlová 1993, s. 29-37), čímž popisuje jeden z aspektů vztahu já-ono. Jeden z nejdůležitějších Marcelových spisů tohoto tématu je *Být a mít*, v orig. *Être et Avoir*. U vlastnického vztahu se zaobíral implicitním a posesivním jměním. Vlastnický vztah, já-mám, může být nejen k věci hmotné, ale třeba i k myšlence.

Vlastnický vztah může člověka vést k odcizení, které Marcel popisuje jako puzení člověka vtělit se do vlastněné věci, jako by se jí chtěl stát. „*Takovéto odcizení může jít tak daleko, že snad dokonce ‚vlastní já je jen tam, kde je vlastnictví‘(…)*“ (Marcel podle Bendlová 1993, s. 34.) Naštěstí ale existují i cesty, které člověku umožňují transcendenci od vztahu vlastnického já-mám ke vztahu já-ty. Jednou cestou je tvořivý proces, který probíhá skrze vlastněnou věc, jako je to třeba u hudebního nástroje nebo zahrady, o kterou se člověk stará. Druhou možností je pak láska, která dokáže přesáhnout egocentrické já. Stejně se k lásce vyjadřuje i Vrána (1996, s. 53).

„*Všude, kde jde o ryzí tvoření, jmění jako takové je transcendováno nebo alespoň rozptýleno přímo uvnitř toho tvoření; dualita vlastnického a vlastněného se v živoucí realitě ruší.*“ (Marcel 1971, s. 55.)

2.4. Láska a její role v překonávání osamělosti v postmoderní společnosti

Tvořivým procesům ani lásce však nenahrává svět, který omezuje člověka na pouhou funkci. Gabriel Marcel ve své přednášce pod názvem *Postavení ontologického tajemství* a jak se k němu konkrétně přiblížit z roku 1933 kritizuje moderní pojetí člověka jako shluk funkcí, konkrétně na funkci vitální a sociální. V takovém světě je vše vysvětlitelné anebo spadá pod kategorii přirozeného. Vytlačuje tajemství i z takových kategorií jako je láska nebo zrození. Takový přístup způsobuje to, že člověk ztrácí vědomí toho, že má ontologický cit, potřebu bytí. Technika nedává prostor existenciální filosofii a přístup člověka na základě

jeho funkce-použitelnosti směřuje k beznaději a prázdnotě. Stáří a smrt je redukována na úpadek a pouhé přejití do nepoužitelnosti. Přitom každý člověk v sobě má touhu být účasten na bytí, bytí, jenž se uskutečňuje v přítomnosti. Filosofii, která s tímto nepočítá a potřebuje si vše ověřovat, pak taková přítomnost uniká a není možné, aby naplňovala ontologickou potřebu člověka. (Marcel 1971, s. 6-41.)

„Bytí je u Marcela cosi jako smysluplnost, je to plné bytí, sice tedy nic, co mohu mít, nicméně něco, čím je můj život nesen a na čem mám účast – není to nic objektivního, nýbrž je to, jak říká Marcel, absolutní Ty.“ (Petříček 1997, s. 89-90.)

3. Emmanuel Levinas

3.1. Život

Emmanuel Levinas se narodil do židovské litevské rodiny dne 12. ledna roku 1906. Ve svém rodném městě, Kaunasu, získává inspiraci od svého učitele dr. Schwabeho z Německa, tam však zůstává pouze jako školák. Z Kaunasu odchází v roce 1923 studovat do Francie a Německa. V Německu tráví dva semestry (letní 1928/zimní 1928/1929), kde navštěvuje přednášky Husserla a Heideggera. (Levinas 1997a, s. 59-60.) Heidegger jej silně ovlivnil, avšak Levinas se na něj odvolává s výhradami k roku 1933-34 a vyjadřuje se, že Heidegger je pro něj hlavně ve smyslu Bytí a času. (Levinas 1997a, s. 35.) Francie a její způsoby na Levinase zapůsobily natolik, že dokonce uvažoval nad tím stát se Francouzem. Ve Štrasburgu navštívil kurs o etice, který se zaměřoval na konflikt mezi etikou a politikou a velmi pozitivně jej hodnotil. (Levinas 1997a, s. 65.)

Etikou se také zaobíral jako filosofickým problémem, a to u filosofů jeho doby vůbec nebylo obvyklé. (Petříček 1997, s. 148) „*Lévinas je prvním filosofem, který komplexně, přesně a zásadně formuluje, že etický vztah neustavují já, ale Druhý.*“ (Poláková 1994, s. 85.)

Během druhé světové války ztratil všechny své příbuzné, zůstala mu pouze žena a dcera. Levinas sám válku přežil díky uniformě francouzského vojáka, ve které se dostal do německého zajetí. (Poláková 1996.)

Období po druhé světové válce bylo pro Levinase ve smyslu nového a vlastního myšlení, které, ač má původ ve fenomenologii a Heideggerově myšlení, prošlo velkou proměnou. Nejdříve se to projevilo v přednáškové řadě Čas a jiné, později na díle Totalita a nekonečno (Totalité et Infini). (Casper, Poláková 1998, s. 12.) Na základě tohoto díla (Totalita a nekonečno) se stal dokonce profesorem filosofie a v poválečném období přednášel na univerzitách v Poitiers a Paříži. (Coreth 2006, s. 60.)

Umírá 25. prosince 1995 v pařížské nemocnici. (Poláková 1996.)

3.2. Pojetí vztahů

Emmanuel L. (1997b) popisuje vztah jako tváří v tvář. Nemíjí tím však tváře ve své fyzické podobě, jako obličej, nýbrž jako cosi očima neviditelného, skrze něž se potýkám s nekonečným transcendentem „Druhého“. Tvář je podstatou bytí, je toho určitým svědectvím. Je nahotou, bezmocí ale také vystaveností smrti. (Levinas 1997a, s. 43) Tvář je dokonce smrtelnost sama, jak Levinas odpovídá v rozhovoru s B. Casperem (Levinas 1997a, s. 17). Tato smrtelnost člověku připomíná jeho odpovědnost za druhého, kterou si nezvolil sám, ale byla mu určena Bohem. Nejde však o otroctví, nýbrž o prvorozenství, o jakousi výsadu. Touto odpovědností je myšlena láska, láska k bližnímu. Existuje přikázání „miluj své bližní jako sám sebe“. Dá se tedy říci, že lásku Bůh opravdu nařizuje. Levinas (Levinas 1997a, s. 40) říká, že odpovědnost je láska bez žádostivosti.

Když nad touto odpovědností uvažuji, nemohu si nevzpomenout na Dostojevského a jeho fantastickou povídku Sen směšného člověka, kde hlavní protagonista, sám vypravěč, na základě mocného snu dochází k uvědomění si své odpovědnosti za každého, v personalistickém pojetí „Druhého“ na zemi. Příběh končí poukázáním na přikázání „miluj své bližní jako sebe sama“. Právě uvědomění oné odpovědnosti a smyslu přikázání hrdinovi příběhu dalo smysl života a zachránilo jej před sebevraždou. Hrdina praví: „Poznání života je více než život, znalost zákonů štěstí je víc než štěstí“ – s tím je zapotřebí bojovat! A já budu bojovat. (Dostojevskij 2013, s. 562.)

Domnívám se, že se Levinas v Dostojevského myšlenkách leckdy nacházel. Sám přiznává, a to velice rád, že Dostojevského často cituje. V rozhovoru s Christophem von Wolzogenem přiznává, že je mu blízká i Dostojevského „tíže světa“. (Levinas 1997a, s. 57.)

Vztah tváří v tvář v pojetí podle Levinase je nreciproční. Vždy je jeden tím vyvoleným (od Boha), který ze sebe vydává lásku a miluje druhého, který se tímto aktem stává jedinečným, nemusí však následovat opětováním. V tomto ohledu se Levinas liší například od Bubera, který ve vztahu dvou lidí vnímá reciprocitu. (Levinas 1997a, s. 40.)

Vztah tváří v tvář zakládá řeč, jenž je podmínkou pro myšlení. (Levinas 1997b, s. 183.) Myšlení se uskutečňuje pouze ve slovech, jak se vyjadřuje například i Karel Vrána (1996, s. 9). Myslet v Levinasově podání znamená být vyučován a zároveň podmínkou pro všechno učení je existence „jiného“, tedy druhého v komunikaci. Tohoto jiného ale není možné definovat, stejně jako není možné definovat nekonečno. Vyučování je tedy i v Levinasově podání nesporně spojeno s řečí, nicméně je důležité také brát na zřetel to, jak sám Levinas řeč chápe, a to jako postoj stejného vzhledem k druhému. (Levinas 1997b, s. 180.)

3.3. Možnosti naplnění vztahů

O možnosti naplnění vztahů je v případě Levinase problematické hovořit. Vztah, který jsem popisovala výše, tedy tváří v tvář pro Levinase není vztahem v pravém slova smyslu, a proto i on sám přiznává, že pokud nezapomene, tak slovo vztah dává do uvozovek (Levinas 1997a, s. 48). Jak jsem psala výše, jde o vztah, ve kterém není možná reciprocita, a tedy nevyústí v jednotu. Levinas se v knize (souboru přednášek) *Čas a jiné*, zabývá samotou člověka a možnostmi jejího překonávání, avšak právě to, v co kniha vyústí, na mne působí jako naplňování vztahů, a tedy uskutečňování času.

3.3.1. Čas a jeho uskutečnění

Člověk žije v přítomnosti, která je bez anticipace, a není tedy možné v ní najít ekvivalent budoucnosti. Budoucnost není časem, avšak je možné říci, že život vyústí v smrt (nad kterou je možné zvítězit). Mezi smrtí, kterou Levinas považuje za synonymum absolutně jiného, a člověkem zeje propast, kterou on sám není schopen překlenout. To je možné pouze ve vztahu tváří v tvář, jímž je uskutečňován čas, a tedy vztah k budoucnosti. Člověk jakožto sám je vůči smrti pasivní, nemůže vůči ní nic udělat, avšak ve vztahu tváří v tvář pohlížím přímo do očí smrti. (Levinas 1997c, s. 125.)

Ve chvíli, kdy se setkám s druhým, ve vztahu tváří v tvář se setkávám s časem, jenž leží mimo mé možnosti. Jde o vztah k nezahrnutelnému. (Casper 1998, s. 20.) *„Jak druhého беру vážně a přijímám, ukazuje se tu (v převzetí závazku odpovědět mu – a to jemu samému), úplně otevřená, nepředvídatelná budoucnost, jež se mne týká právě tak jako ta „skutečnější“ skutečnost, již jsme si v našem „nečistém“ všedním vědomí dobře vědomi. Neboť jaká tato budoucnost druhým a mnou bude, na tom přece všechno záleží.“* (Casper 1998, s. 20.)

„Jak se svým smrtelným životem přijímám předvolání před tvář druhého, stávám se plodným. Jsem plodný tím, že aktivně vstupuji pod nárok být rukojmím za druhého (...).“ (Casper 1998, s. 20-21.)

K tématu plodnosti se více vyjadřuji v podkapitole 3.5.2.

3.4. Vztah učitele a žáka a proces vyučování

Emmanuel Levinas se v eseji *Totalita a nekonečno* vyjadřuje k vyučování jako k tematizaci fenoménu. Tato tematizace, jež je dílem řeči, je jednáním učitele směrem k žákovi, které si žádá žakovu pozornost. Požadavek pozornosti tedy vychází od někoho k něčemu. Zde je důležitá exteriorita učitele. Učitel nikdy nemůže vstoupit do žakova

soukromí, působí zvnějšku, a to v rámci rozhovoru. Učitel pak učí žáka určitému fenoménu tím, že se v něm sám zpřítomňuje. (Levinas 1997b, s. 83.)

„Vyučování je způsob, jak se děje pravda, která není mým dilem, za niž nevděčím svému nitru. Říkáme-li, že pravda se děje právě tak, modifikujeme původní smysl pravdy i strukturu noésis-noéma jako smysl intencionality.“ (Levinas 1997b, s. 263.)

Pedagog by si měl uvědomovat, že není možné ovlivňovat/poznávat existenci druhého, a tím pádem ani není možné, aby někoho z osamělosti vyváděl. Samota člověka tady bude vždy. Samota vyvstává z existence samotné, jak říká Levinas (1997c, s. 35), nicméně překonávat ji může pouze žák sám. Tuto informaci беру pro výchovu však jako velice cenou. Vnímám jako důležité, aby pedagog chápal, že osamělost se někde skrývá vně každého žáka.

Učitel tedy nemůže žáka zbavit samoty, ale může k němu přistupovat s otcovskou láskou, která dítěti umožňuje svalit své břemeno na někoho. Umožňuje dítěti být dítětem. Tato otcovská láska bude vysvětlena v následující kapitole. (Levinas 1997a, s. 24-25.)

3.5. Samota podle Emmanuela Levinase

„Jedinečnost „já“ vyjadřuje oddělení. Oddělení par excellence je samota a slast – štěstí či neštěstí – je izolace.“ (Levinas 1997b, s. 99.)

Levinas (1997c, s. 35) samotu popisuje jako nezrušitelnou jednotu mezi existujícím a jeho dilem existování. *„Být znamená izolovat se existováním“* (Levinas 1997c, 35). Samota tedy nevyplývá z nepřítomnosti druhého, ale ze samotné existence člověka. Samota je pro tuto existenci dokonce nezbytná stejně, jako je nezbytná pro svobodu počátku, moc existujícího nad existováním (Levinas 1997c, s. 59). Samota podle Levinase není tedy pouze něčím negativním, ale zároveň mužností, hrdostí a suverenitou (Levinas 1997c, s. 59).

Levinas (1997c) se v knize Čas a jiné také zaobírá způsoby, jak samotu překonat. Nejdříve se vyjadřuje, čím jistě samotu není možné překonat, a to poznáním a extází, neboť obě možnosti vedou ke ztrátě mnohosti. Hledat východisko samoty pro Levinase (1997c, s. 37) znamená zkoumat princip oné jednoty mezi existujícím a jeho dilem existování. Situaci, kdy si existující osvojuje svoji existenci, pak nazývá svým pojmem hypostáze. Nejprve se věnuje přítomnosti, která umožňuje svobodu nezávislou na minulosti a budoucnosti. Svobodu, kterou člověk za normálních okolností nezažívá, neboť je svázán odpovědností za druhého. Přítomnost znamená vyjít sám ze sebe, ale také vrátit se k sobě a uskutečnit své ono (Levinas 1997c). Jde o prvotní svobodu, která není svobodou svobodného vládce, ale svobodou počátku (Levinas 1997c, s. 57). Tato svoboda však vyúsťuje v odpovědnost za

sebe, a tedy v nesvobodu. Takovéto vyjití ze sebe by se mohlo zdát možné například ve vztahu ke světu, tedy živinám či práci, nicméně jde pouze o iluzorní překonávání osamělosti. Levinas ve svém uvažování postupně dochází k tomu, že samotou je možné překonat pouze v čase. O jaký čas jde? Poláková (1995, s. 31) jej vykládá jako čas v bergsonovském pojetí, nejde tedy o žádnou mrtvou posloupnost. Je to reálná možnost přiblížit se k nepřivlastnitelné jinakosti druhého.

Levinas tuto tezi obhajuje nejprve na vztahu erotickém – k ženě, její jinakosti, mysteriu a posléze na vztahu otcovském – k synu.

3.5.1. Vztah erotický

Levinas (1997c, s. 141) ženství pokládá za absolutně protikladný protiklad, jehož protikladnost se nijak nedotýká vztahu a jedinci umožňuje, aby zůstal absolutně jiný. Mezi mužem a ženou nepředpokládá preexistující celek, neboť patos lásky nespočívá ve splnutí, ale v tom zůstat dvěma, každý se svou jinakostí. Každý se uchyluje do svého mystéria, do své jinakosti. *„Ženství existuje tak, že se skrývá, a fakt, že se skrývá, je právě cudnost.“* (Levinas 1997c, str. 145.) Mystérium ženství je tedy definováno cudností. Vztah muže k ženě není vztah mocenský, tento vztah nevyhledává vlastnění, uchopení a poznání. *„Vztah k druhému, to je absence jiného, nikoli prostá a jednoduchá absence, nikoli absence jako čirá nicota, ale absence v horizontu budoucnosti, absence, jež je časem. V horizontu, kde se bude moci ustavit osobní život uprostřed transcendentní události.“* (Levinas 1997c, str. 151-152.) Vztah k ženě otevírá perspektivu k budoucnosti.

3.5.2. Plodnost – vztah otcovský

Levinas (1997c, s. 155-163) v otcovském vztahu nalézá odpovědi na otázky, jak je možné, aby se já stalo jiným k sobě samému. Vztah otce k synu je vztahem k někomu, kdo je ještě mnou, ale přece jen je jiným. Tento vztah otci umožňuje, aby se ve svých potomcích ztratil a znovu našel, měl možnosti za hranicemi všech možností, a byl tedy plodným (Levinas 1997a, s. 24).

Ad. 3.5.

Jestliže je východiskem vztah erotický a otcovský, pak by výchova měla směřovat k vytváření kvalitních a opravdových vztahů mezi mužem a ženou. Pochopení, že vztah není založen na setkání dvou svobodných entit, ani mocenská domluva mezi vlastníkem a

„otrokem“, vede k pluralistické existenci jedinečných jinakostí a překonávání samoty. Ve vztahu otcovském člověka vychovává snad ona samotná životní zkušenost.

4. Karel Vrána

4.1. Život

Karel Vrána se narodil 24. srpna 1925 do rolnické rodiny v Zahrádce na Želivce. V jeho jedenácti letech jej otec posílá na studia do Prahy, kde nejprve navštěvuje arcibiskupské gymnázium v Bubenči a na Smíchově, později po jeho zrušení nacisty přechází na Jiráskovo gymnázium. Roku 1945 úspěšně skládá maturitní zkoušku a jeho záměrem je vstoupit do pražského semináře. Tento záměr však na základě doporučení tehdejšího rektora mění a vydává se do Hradce Králové, odkud je později v roce 1945 biskupem Mořicem Píchou poslán na studium do římského Nepomucena. V Římě následujících 6 let studuje filosofii a teologii na Lateránské univerzitě. Roku 1951 úspěšně ukončuje studium a je vysvěcen na kněze. Tehdejší doba mu ale nepřeje, nemůže se vrátit do své vlasti, a tak se jeho působišti stávají zapadlá místa v oblasti Jižního Tyrolska. V roce 1955 začíná vyučovat filosofii v beneventském krajském semináři. Tato zkušenost je pro něj velmi přínosná, neboť dostává možnost každodenního kontaktu s jinými profesory. Ve stejné době, kdy vyučuje filosofii, také studuje teologii, z níž v roce 1955 získává doktorát na solnohradské univerzitě, a filosofii, kterou úspěšně ukončuje roku 1963 prací o ontické konstituci organismů podle H. Conrad Martiusové. Následující období je pro Vránu ve znamení setkání a přednášek, ale také i psaní článků a recenzí knih. Ačkoli se v prostředí Itálie velmi dobře zaklimatizoval, vždy si držel jakýsi odstup a myslel na svou vlast. Byl literárně činný i v českém jazyce a v roce 1958 vydává za pomoci Mons. Plannera první cyklostylovaný občasník, ve kterém publikuje články, jejichž obsahem je to, o čem tehdy on sám a jeho současníci přemýšleli. Tyto cyklostylované texty Vrána vydával celkem devět let, i když šlo o činnost jednoznačně prodělečnou. Šedesátá léta jsou pro Vránu obdobím dvou velkých výzev, a to v podobě díla Teilharda de Chardin a Jacquese Maritaina. Do života Karla Vrány patří také nepochybně cestování. Procestoval jižní Itálii, Řecko, Turecko, Sýrii, Irák a Izrael. Jeho cesty však nakonec vedou zpátky do Prahy, a to přes římské Nepomucenum, které se tehdy ocitlo v hluboké finanční krizi. Vrána tedy odpovídá na naléhavé potřeby této československé koleje, stává se jejím dočasným rektorem a ujímá se administrativních, účetních, ale i jiných činností vedoucích k žádoucímu oddlužení. V roce 1991 začíná přednášet filosofii na pražské teologické fakultě Karlovy univerzity. V roce 1996 vychází jeho dílo *Dialogický personalismus*. (Vrána, Poláková 1995, s. 246-264.)

Umírá 11. prosince roku 2004 v Říčanech. (Peška 2014)

4.2. Pojetí vztahů

Vrána (1996, s. 10) popisuje vztah dvou lidí jako osobní setkání/poznání. Člověka vnímá jako konečného ducha, jehož cesta k sebenaplnění vede právě skrze ono osobní poznání, které je tím nejhlubším, nejplnějším, nejbohatším poznáním a je dosažitelné pouze pro lidskou bytost. Nejhlubší poznání spočívá v aktu odhalení partnerova nitra. Partner/partnerka v komunikaci svobodně odhaluje mému já svůj důvěrný a vnitřní osobní život. Něčeho takového příroda ani zvířata nejsou schopné. Všechny bytosti/tvory kromě lidí je možné zkoumat pouze zvnějšku. Nejplnější poznání spočívá ve vzájemném otevření se obou partnerů v komunikaci, jež je provázeno důvěrou a vírou v toho druhého, které vede k přiblížení vedoucímu k duchovnímu ztotožnění a účasti na myšlení, chtění a cítění toho druhého. Osobní poznání nese také atribut nejbohatší, neboť u lidských bytostí je možné objevování duchovního života v jeho velkoleposti a rozmanitosti. Nakonec osobnímu poznání Vrána (1996, s. 10) přidává ještě jedno přídavné jméno, a to prvotní, neboť první vztah, který člověk zakouší, je vztah mezilidský. Dítě zažívá svůj první vztah s matkou, která k němu přistupuje jako k ty, a tedy pokládá základ pro zrod dětského já. V popisu prvního vztahu dítěte s matkou a vzniku dětského já není mezi K. Vránou a M. Buberem rozpor.

Výše popsaná podoba prvotního vztahu a s ním spojený proces vytváření vlastního já, však nemusí a nejspíše ani nebývá samozřejmostí. Tento vztah může být narušován nebo v různé míře frustrován, čímž pak podle Vrány (1996, s. 48) dochází k vytváření neurotických dysfunkcí u vychovávané osoby. Za následek narušené výchovy je možné považovat neschopnost navazovat láskyplné skutečné vztahy, a to nejen ve sféře horizontální (vztah k sobě i k ostatním lidem), ale i vertikální, kdy vzniká pokřivený pohled na absolutní Boží bytost. Jestliže člověk nachází horizont, oddělující jej od ostatních ty, ale není schopen navázat skutečné setkání, pak takové situaci rozumím jako uvržení do osamělosti. Výchova zaměřená určitým způsobem tedy sice napomáhá člověku z osamění, ale zároveň již na začátku života dítěte jej může prohloubit, pokud není uskutečňována v rámci skutečného vztahu.

Vztah k přírodě pro K. Vránu (1996, s. 10) na rozdíl od M. Bubera naplňujícím není. Vnímá jej pouze jako vztah já-ono, neboť z jeho pohledu přírodu člověk může pouze pozorovat jako objekt. Vztah k duchovním jsoucňům naopak vnímá kladně, ale vyjadřuje se pouze k Bohu křesťanskému. Vztah s Bohem pak považuje za jedinou možnost uskutečnění svého bytí tady na zemi. Tento vztah v životě člověka vnímá jako nezastupitelný, ale ne ve smyslu, aby se jedinec vztahům horizontálním vyhýbal, nýbrž pěstoval je současně. (Vrána 1996, s. 39-40.)

4.3. Osoba versus persona

Na základě personalistického obratu je možné mluvit o změně pohledu na člověka (Vrána 1996, s. 12). Řecká filosofie neužívala pojmu osoby, ale persony, který v době obratu i po něm zůstal zatížen významem masky používané v divadle. Pojem persona dává lidské bytosti smysl v souvislosti s tím, co činí, co „hraje“. Personalismus však člověka označuje jako autonomní jsoučno duchovní povahy, jehož povinností není naplnění určité role, která je mu přiřčena, ale vlastnění sám sebe a svobodné naplňování svého života (Vrána 1996, s. 13-14). Personalismus je proti pohledu, že člověk je pouze prchavá fenomenizace univerzální lidské formy.

Tento obrat pro výchovu znamená i změnu v pohledu na žáka. Je potřebné nepohlížet na žáka jako na osobu, která má za úkol se pouze zhostit své role. Sice je to jeden z jeho úkolů, avšak je také svébytnou duchovní bytostí, jejíž úkolem je realizovat se sama. V této situaci je pak přínosná vychovatelova podpora.

4.4. Možnosti naplnění vztahů

Vrána přistupuje stejně jako Buber k člověku jako k bytosti, která je předurčena k navazování vztahů. Vyjadřuje se, že lidská osoba je ze své podstaty nutně určena k tomu, aby se stala ty nějakého já, a tedy já nějakého ty (Vrána 1996, s. 35). Lidská osoba tedy nemá mít navazování vztahů k druhým jako vedlejší zájem, vyplnění volného času, jak by se snad mohlo v postupném rozvoji postmoderní společnosti zdát, ale mělo by to být samotným smyslem, nebo součástí smyslu existence.

Jak jsem již zmínila výše, Vrána nachází naplňující vztah pouze u lidských bytostí, neboť jejich vztah má několik odlišných specifík oproti vztahům ostatních tvorů/bytostí. Jedním ze specifík je komunikace v jazyce. Tato komunikace je pro Vránu důležitým mezníkem, a to nejen pro naplňující vztah, ale i pro výchovu, kterou vnímá jako velmi potřebnou. „*Člověk musí být oslovován, vybízen, vyučován a vychováván.*“ (Vrána 1996, s. 9.) Avšak úlohu jazyka ve Vránově filosofii nevnímám natolik zásadní, aby neschopnost mluvit (např. pokud je člověk němý, hluchoněmý) lidské osobě uzavřela cestu k naplnění svého života. Vždy je třeba hledat cestu k druhému člověku, ať už nám život staví do cesty jakékoli překážky.

Kromě horizontálních vztahů mají nezastupitelné místo ve Vránově filosofii vztahy vertikální. Tyto dva typy vztahu mají jeden společný přesah, kterým je láska. Vrána (1996 s. 53) se vyjadřuje, že já lze vždy přesáhnout neomezeně osobní láskou k milované osobě. Tato láska se sice vyskytuje u horizontálních vztahů, ale mnohem větší význam má u vztahu

vertikálního, k Bohu, neboť jediná cesta vedoucí k sebenaplnění člověka jakožto konečného ducha je v darování sebe samého Bohu. Tímto specifickým aktem sebedarování člověk paradoxně neztrácí, ale naopak nalézá sebe sama, a naplňuje tak to, čím podle svého bytí je (Vrána 1996, s. 35-36).

4.5. Vnímání samoty podle K. Vrány

Vrána (1996, s. 53) člověka zasazuje do prostoru, který je obklopen nekonečným horizontem oddělující jej od ostatních „ty“. Tento horizont je na jednu stranu pro člověka překážkou, ale na druhou stranu i podmínkou pro to, aby mohl zažívat osobní setkání neboli aby ostatní „ty“ vůbec mohly existovat. Dá se říci, že složkou osoby je samota, ve které člověk buď může zažívat osamělost, anebo ji určitým svým způsobem překonávat. Nezboví se jí ale nejspíše nikdy.

Osamělost pak nastává tehdy, když si jedinec uvědomuje horizont oddělující jej od ostatních ty a vymezující jeho omezenost. Osamělost tedy spočívá v uvědomění si své omezenosti, které může být na různé úrovni. Tato úroveň nebo míra pochopení své situace je určující pro to, jak silně bude osoba osamělost prožívat. Čím více si svou omezenost budu uvědomovat, tím více budu zažívat osamělost, a naopak pokud si ani nebudu myslet, že za horizontem existuje něco jiného nebo že horizont vůbec existuje, pak ani neuvědomuji, že jsem osamělá. Dostávám se tedy do stavu určité zaslepenosti vůči svému životu. (Vrána 1996, s. 53.)

Pro uskutečnění opravdového poznání je ale upadnutí do omezenosti podmínkou. Život v nevědomosti svých hranic, své „samoty“ nemůže vést k naplnění. Pokud by člověk nenalezl hranice, neomezený horizont, pak by ani nemohl navázat meziosobní vztah, neboť, tam kde končí jiné „ty“, tam začíná mé „já“ a setkání s jinými „ty“ je podmínkou pro to, aby se člověk stal osobou a poznal svou totožnost. Tuto omezenost je možné překonávat navazováním vztahů – osobních setkání (s elementem lásky), avšak není možné ji překonat naprosto pouze navyšováním jejich počtu. (Vrána 1996, s. 53.) Ačkoli by se mohlo zdát, že četnost setkání vede k naplnění, u člověka vede ke ztrátě totožnosti. (Vrána 1996, s. 43.) Zdá se, že řešením je opravdu pouze vztah vertikální – k Bohu.

4.6. Postmoderní společnost

Jelikož vnímání samoty a osamělosti, jak jej popisuje Karel Vrána v dialogickém personalismu, je poněkud abstraktní, ráda bych se vyjádřila k nějaké konkrétní situaci, ve které člověk může osamělost zakoušet. Tou situací se stav současné přetechnizované

společnosti, která byla pro Vránu nejednou tématem, nad kterým uvažoval i psal. Postmoderní společnost ztrácí svoji hloubku a stává se zploštělou (Vrána, Poláková 1995). Přetechnizovaný svět tedy člověku nenabízí mnoho příležitostí k naplnění potřeby vertikálních vztahů, a to jej může uvádět do osamění. Nenaplnění vertikálního vztahu k Bohu dokonce ve Vránově filosofii znamená nenaplnění sebe sama, a to vnímám jako zásadní problém současných mladých lidí. O mladých lidech je možné v dnešní době slyšet, že jsou „něcaři“ – v něco věří, ale neví v co. Je tedy možné, že se duchovní sféra z vědomí lidí skutečně vytrácí a zůstává pouze jakési těžko uchopitelné vědomí transcendence. Toto vědomí považuji za ukazatel potřeby vertikálních vztahů. S touto potřebou je ale potřeba pracovat, avšak tuto schopnost jako by lidé ztratili a neznali cestu, jak ji získat zpátky.

V souvislosti s rozvíjením techniky ve světě jde ruku v ruce i ubývání přírody, které Vránu také znepokojuje. V tradiční společnosti žil člověk v souladu s přírodou a jejím řádem, jak ale bude žít v budoucnosti? Je vůbec pro člověka možné, aby se z jeho života příroda vytratila? *„Rozvrat tradičního způsobu života, vázaného na řád přírody nebyl doposud nahrazen novými pozitivními formami, které by umožňovaly člověku překonávat jeho mnohá odcizení a přistupovat svobodně, čestně, radostně a tvořivě k řešení k jeho velkým, prvních a posledních osudových otázek.“* (Vrána 1995, s. 113.)

Závěr

V této práci jsem se snažila zjistit, jakou roli má dialogický vztah mezi vychovatelem a vychovávaným v překonávání pocitů osamělosti.

Důležité pro mne bylo pochopení způsobu, jakým se lidé dostávají do samoty a zažívají pocity osamělosti. Nejdříve jsem se tedy pokusila do určité míry pochopit dialogický vztah, tak jak jej chápou vybraní filosofové v mé práci (M. Buber, G. Marcel, E. Levinas, K. Vrána). Na základě těchto informací jsem se dále pokusila pochopit, jak tento vztah souvisí se samotou a pocity osamění.

Za důležité považuji pochopení toho, jak se dialogický vztah já-ty vyvíjí již u malého dítěte. K. Vrána i M. Buber se tomuto období ve své práci věnují a oba považují skutečnost prvního opravdového vztahu dítěte s matkou za velmi podstatnou. Vždyť osvojením role „ty“ ve vztahu já-ty získává tělesné individuum schopnosti pro prožívání svého „já“. Tento vývoj však může být narušen a u dítěte může vzniknout pokřivený pohled na ostatní bytosti. V takovém případě vnímám jako potřebné, aby pedagog děti neodsuzoval, ale dal jim šanci tuto zkušenost získat právě skrze vztah s ním samotným. Takovýto pokřivený vztah (kdy se například na sebe i na ostatní koukám jako na „ono“ považuji za rizikový faktor, jenž může vést v osamělost).

Jak je tedy zřejmé vztah, konkrétně vztah já-ono s osamělostí souvisí. Čím více člověk pěstuje vztahů já-ono, tím větší má šanci, že sklouzne do osamělosti. Pokud někdo až příliš „přiživuje“ vztahy já-ono, Buber mluví o individualitě, Marcel zase o pasti vlastnictví. Na druhou stranu není tak úplně možné člověka obviňovat z toho, že se do samoty a pocitů osamělosti dostal, neboť samota, jak o ní píše K. Vrána a E. Levinas, je strukturální součástí člověka. Samoty se tedy nikdy nemůžeme zbavit. Nerada bych ale touto prací dala najevo, že samota je něco špatného, čeho se každý jeden musí zbavit. To nejdůležitější, možná dokonce nejdůležitější i pro celou tuto práci je, jak se k tomuto faktu postavíme. Když samotu přijmeme jako naši součást, potom můžeme nalézat i její kladné stránky – o těch mluví například M. Buber. Ten vidí samotu v kladném smyslu ve chvíli, kdy se chceme vyhnout styku s věcmi, v němž jsou věci pouze zakoušené a užívané. O samotě mluví pěkně i E. Levinas jako o mužnosti, hrdosti a suverenitě. Když prožíváme samotu nebo osamělost, je možné to vnímat jako motivaci pro další rozvoj. Mít touhu neustrnout ve vlastních úsudcích a podporovat svou schopnost sebereflexe, jež je v této práci vysvětlena na základě Marcelových myšlenek. Věřím, že je možné osamělost chápat i jako takovou červenou kontrolku, která člověku umožní se na chvíli zastavit a přemýšlet, jakým směrem se chce v životě udávat dál.

Ať už prožívá pocity osamělosti učitel/vychovatel nebo žák/vychovávaný, vždy existuje východisko. Věřím, že i ta (v Buberově slovníku) největší individualita má šanci stát se osobou. Stejně tak (v Marcelově slovníku) i ten největší pozér má šanci prohlédnout své chování. Pro vychovatele to představuje naději. I když třeba on sám začne nějakým způsobem zažívat osamělost, má ve svých rukách možnost to změnit, a to je možná v tomto ohledu to nejdůležitější, co může svým žákům/dětem sdělit. A pro toto sdělení je možná potřeba vyhledat prostor ve vyučování nejen jako součást výchovy a sebevýchovy, ale přímo jako součást vzdělávání ve školách. V úvodu jsem se zmiňovala, že se chci věnovat právě tomu, jak upravit školní látku tak, aby působila jako určitá „prevence“ proti osamělosti. Velmi záhy jsem ale pochopila, že nejde o něco, co by se dalo naučit jako matematika nebo biologie. Mít životní filosofii se nedá učit. Nicméně, kdybychom měli mluvit alespoň o podpoře toho, aby si vychovávaní svou filosofii vytvořili, pak je možné brát v úvahu předměty, jejichž náplň by byla dána sférou bytí, jak ji chápe např. D. Fontana.

Učitel by na sebe ale neměl klást příliš vysoké nároky ve snaze pomoci žákům v překonávání osamělosti. Vztah ve výchově má svá specifika. Buber i Levinas mluví o tom, že na žáka je možné působit pouze zvnějšku. Je to vztah, který není vzájemně zahrnující. Pedagog v podstatě nemá schopnosti, aby „své žáky“ zbavoval osamělosti. Samotný akt překonání osamělosti je pouze na žáku samotném.

Co ale učitel může a co je v jeho kompetenci?

Řekla bych, že tou největší „prevencí“ proti osamělosti ve výchově spočívá v ukazování živé existence vztahů já-ty. Pokud žák dostane možnost (třeba i první v jeho životě) zažít vztah já-ty par excellence, věřím, že to na něj může mít velký vliv. Samozřejmě, jak jsem psala již výše, jde o vztah, který má určité omezení, například není vzájemně zahrnující, avšak není o nic méně hodnotný. V takovém vztahu je velmi důležitá důvěra, o níž píše například M. Buber. Důvěra ve smyslu vytvoření žákovy jistoty, že tu pro něj učitel vždycky bude. Tato jistota spočívá ve vytvoření vnitřního dialogu mezi učitelem a žákem samotným, jenž je založen na aktu přijetí přítomnosti dítěte vychovatelem do svého bytí. Ve chvíli, kdy je žák takto neustále oslovován, neupadá do propasti osamění.

Další téma, které věřím, že je aplikovatelné i ve výchově, je tvůrčí jednání. Tvořivosti se věnoval M. Buber a G. Marcel. Buber se vyjadřuje, že je každý člověk již od narození obdařen tvůrčím pudem, který spočívá v touze být tvůrčí, soustředit se na činnost, ne však ve smyslu touhy něco vytvořit a mít. Marcel u tvůrčího procesu nalézá příležitost k tomu vytvářet sám sebe. Jde pak o chvíli, ve které je možné postřehnout osobnost člověka. Jako příklad uvádí tvořivý proces, který probíhá skrze hudební nástroj nebo péči o zahradu. Když

pečujeme o zahradu, vytváříme si i určitý vztah k přírodě, a právě vztah k přírodě je tématem M. Bubera. Řekla bych, že je ve svém postoji velmi výjimečný, neboť jako jediný z vybraných filosofů této práce považuje sféru přírody za oblast, v níž může být opravdový vztah uskutečňován. Výchova, která je v přírodě, nebo se na přírodu zaměřuje, může vést k nalezení opravdového vztahu já-ty bez nutnosti lidských bytostí.

Co se týče vztahu vychovatele a vychovávaného, věřím, že nezanedbatelný vliv na žáka má i to, jestli jeho učitel upadl do propasti osamění, nebo ne. Neboť jak může učitel žákovi ukázat naději, když ji sám ztratil? Ve výchově, která by měla podporovat žáky v tom, aby nezažívali pocity osamělosti, na sebe učitel nesmí zapomínat. Tedy vše, co zde píšu, neplatí pouze pro žáky, ale i pro učitele samotné. Možná je to pro učitele snad i důležitější, neboť vztah mezi vychovatelem a vychovávaným je zahrnující pouze z jedné strany, a to ze strany učitele. Pro učitele je také velmi důležitá otázka seberealizace, o níž mluví G. Marcel. Schopnost porozumět sám sobě a nenechat zkostrnatět své úsudky je velmi důležitá pro to, aby učitel mohl vést své děti k tomu, aby zase ony porozuměly samy sobě a svému chování. Cílem pro učitele by tedy mělo být co nejvíce porozumět sám sobě.

Společným tématem pro všechny filosofy mé práce je také láska. Láska je například pro Marcela i Vránu něčím, co člověku umožňuje přesáhnout jeho egocentrické já. Láska překonává samotu. Například pro K. Vránu opravdový vztah bez elementu lásky neexistuje. Pro Levinase je sama odpovědnost za druhého láska (láska k bližnímu). Mluví ale také o lásce otcovské, která je synonymem plodnosti. Terapeut a umělec J. Zinker zase ovlivněný filosofií M. Bubera mluví ve vztahu terapeuta a klienta o lásce prarodičovské. Oba tyto typy vztahů si dokážu představit do určité míry i ve výchově. Láska v tomto smyslu je snad nepřekonatelnou hodnotou, ale otázkou je, zda je jí věnován v životech lidí dostatečný prostor.

Toho si všímá K. Vrána a G. Marcel. Oba dva se vyjadřují k postmoderní společnosti. Marcel si všímá moderního pojetí člověka jako shluku funkcí. V případě takového pojetí je vše vysvětlitelné a vytrácí se tajemství. Karel Vrána píše s časovým odstupem o něčem velmi podobném. Všímá si přetechnizovaného charakteru společnosti, který je zhoubný pro vertikální vztahy. Píše o tom, jak společnost ztrácí svoji hloubku a stává se zploštělou. Vertikální vztah (rozumějme vztah k Bohu) je obzvláště pro Vránu něčím nepřekonatelným.

Vztah k absolutnímu „ty“ je také společným tématem filosofů této práce. Všichni za svůj život získali náboženskou zkušenost. Buber a Levinas jako židé, Marcel a Vrána jako křesťané (katolíci). Rozumím tomu tak, že ve vztahu k absolutnímu „ty“ dochází k jakémusi dalšímu stupni v naplnění vztahů. V případě myšlení Vrány je vztah vertikální jedinou chvílí,

kdy se samota ruší. Zmiňuji duchovní sféru hlavně proto, že představuje další možnost pro vytvoření a zakoušení vztahu já-ty. S tím je spojená i otázka, zda by mělo být náboženství součástí výchovy. Náboženství ne ve smyslu základní orientace o různých směrech, to na školu pochopitelně patří., ale ve smyslu spirituálním. Pro zachování svobody každého člověka, by takový předmět nemohl být pevnou součástí výuky. Kdyby mělo jít o nějaký předmět volitelného charakteru, pak mne to vede do pasti, jaké náboženství vybrat, jako by mělo být jedno horší než jiné, a to nechci dávat najevo. Myslím, že obzvláště v této oblasti je důležitá svoboda. Představím-li si ideální případ toho, že dítě již v útlém věku zažilo opravdový vztah já-ty s matkou, stejnou zkušenost pak mělo se svým učitelem a dalšími lidmi ve svém životě, stal se tento typ vztahu pro něj hodnotou. Dokáže-li mít k sobě zdravý přístup, pak by se dalo očekávat, že stejně zdravý přístup bude mít i k duchovním jsoucnostem.

Závěrem bych chtěla říci, že role výchovy v překonávání pocitů osamělosti může být opravdu veliká. Taková výchova by ale neměla být nátlaková, aby neštěpila dětskou duši. Učitel by měl působit jako živel a dávat možnost svým žákům účastnit se na společném díle. Tato možnost je sounáležitostí v oblasti výchovy a tato sounáležitost je svobodou. Svoboda je pro mne dalším velmi důležitým aspektem výchovy. Jde však o něco, co překračuje rámec mé práce. Je ale možné, že to pro mne bude další téma pro psaní v budoucnu.

Cílem této práce nebylo vytvořit příručku nebo novou pedagogickou metodologii pro učitele, ale nabídnout možnost nového pohledu, který nemusí být aplikovaný do výchovy, tak jak o něm píše já. Každý může interpretovat personalistickou filosofii svým způsobem a přizpůsobit tomu své vlastní výchovné působení.

Literatura

BENDLOVÁ, Peluška. *Gabriel Marcel*. Praha: Filosofía, 1993. ISBN 80-7007-048-x.

BUBER, Martin. *Já a Ty*. Přeložil Jiří NAVRÁTIL. Praha: Kalich, 2005. Kairos (Kalich). ISBN 80-7017-020-4.

BUBER, Martin. *Řeči o výchově*. Přeložil Petr SLÁMA, přeložil Ruth J. WEINIGER. Praha: Vyšehrad, 2017. Krystal (Vyšehrad). ISBN 978-80-7429-691-8.

CASPER, Bernhard a Jolana POLÁKOVÁ. *Míra lidství: Rosenzweig a Lévinas*. Přeložil Jan SOKOL. Praha: Oikoymenh, 1998. Oikúmené. ISBN 80-86005-62-3.

CORETH, Emerich, ed. *Filosofie 20. století*. Přeložil Břetislav HORYNA. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2006. Dějiny filosofie (Nakladatelství Olomouc). ISBN 80-7182-209-4.

DOSTOJEVSKIJ, Fedor Michajlovič. *Dvojník: kniha povídek F.M. Dostojevského*. Přeložil Alena MORÁVKOVÁ. V Praze: Rybka, 2013. ISBN 978-80-87067-15-4.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

KUČERA, Zdeněk. *Zarůst do kmene: teologické a etické úvahy naší doby pro duchovní a sociální pracovníky*. Chomutov: L. Marek, 2013. Pontes pragenses (L. Marek). ISBN 978-80-87127-41-4.

LEVINAS, Emmanuel. *Být pro druhého: (dva rozhovory)*. Přeložil Jan SOKOL. Praha: Zvon, 1997a. Logos (Zvon). ISBN 80-7113-217-9.

LEVINAS, Emmanuel. *Čas a jiné: Le temps et l'autre*. Praha: Dauphin, 1997c. Studie (Dauphin). ISBN 80-86019-33-0.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*. Praha: OIKOYMENH, 1997b. Oikúmené. ISBN 80-86005-20-8.

MARCEL, Gabriel. *K filosofii naděje*. Praha: Vyšehrad, 1971.

MARCEL, Gabriel. *Od názoru k víře*. Praha: Vyšehrad, 2004. Krystal (Vyšehrad). ISBN 80-7021-531-3.

PEŠKA, Lukáš. Vzpomínková mše na Mons. Karla Vránu. Zemřel před 10 lety. *Katolická církev v České republice: stránky provozované českou biskupskou konferencí* [online]. online: Česká biskupská konference, 2014, 12.12.2014 [cit. 2018-11-06]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/archiv/141212-vzpominkova-mse-na-mons-karla-vranu-zemrel-pred-10-lety>

PETŘÍČEK, Miroslav. *Úvod do (současné) filosofie: [11 improvizovaných přednášek]*. 4. upr. vyd. Praha: Herrmann, 1997.

POLÁKOVÁ, Jolana. *Filosofie dialogu: Uvedení do jednoho z proudů filos.myšlení 20.stol.* Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993. ISBN 80-7007-035-8.

POLÁKOVÁ, Jolana. Vývoj etiky a Emmanuel Lévinas. *Teologické texty: časopis pro teologii a službu církve*. Praha: Zvon, 1994, 5(3), 84-85.

POLÁKOVÁ, Jolana. Zemřel Emmanuel Lévinas. *Teologické texty: časopis pro teologii a službu církve*. Praha: Zvon, 1996, 7(1), 36.

RICŔEUR, Paul. *Rozhovory*. Brno: Vetus Via, 1999. Otázky Bílé velrybě. ISBN 80-86118-21-5.

VRÁNA, Karel a Jolana POLÁKOVÁ. *Experiment křesťanství*. Praha: Zvon, 1995. Sofia. ISBN 80-7113-146-6.

VRÁNA, Karel. Příroda na ústupu. *Teologické texty: časopis pro teologii a službu církve*. Praha: Zvon, 1995, 6(4), 112-113.

VRÁNA, Karel. *Dialogický personalismus*. Praha: Zvon, 1996. Logos (Zvon). ISBN 80-7113-173-3.

WEHR, Gerhard. *Buber*. Přeložil Mária SCHWINGEROVÁ. Olomouc: Votobia, 1995. Malé monografie (Votobia). ISBN 80-85885-31-x.

ZINKER, Joseph C. *Tvůrčí proces v Gestalt terapii*. Brno: ERA group, 2004. Psychopradna. ISBN 80-86517-93-4.