

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

Katedra občanské výchovy a filosofie

**Péče o duši a problém výchovy**

Rigorózní práce

**Autor:** Mgr. Jan Novák

**Vedoucí:** Prof. PhDr. Anna Hogenová, CSc.

**Rok:** 2011

Tímto prohlašuji, že svoji rigorózní práci s názvem „Péče o duši a problém výchovy“ jsem zpracoval samostatně, vlastními silami a výhradně s použitím níže citované literatury.

V Praze dne 15. 11. 2011

Na tomto místě bych velice rád poděkoval vedoucí práce Prof. PhDr. Anně Hogenové, CSc. za cenné připomínky, otevřenost a také vstřícnost při metodickém vedení mé práce. Velice si vážím času obětovaného konzultacím a jsem vděčný za všechny poskytnuté rady.

## **Abstrakt**

### **Péče o duši a problém výchovy**

Na základě Patočkova pochopení evropských dějin jako "péče o duši" se snaží tato práce přispět k současné diskusi o výchově. Ukazuje, že výchova může být pochopena v pojmech vycházejících z "koncepce uzavřené duše" nebo optikou "koncepce otevřené duše". Tato myšlenková schémata mají přitom, ačkoli se to nezdá, obrovský vliv na celkové pojetí výchovy i vychovávání.

Práce začíná zamyšlením nad cíli vychovávání a pochopením výchovy jako "edukačního procesu". Ukazuje se, že ona procesualita výchovy je základním kamenem dnešního pochopení výchovy. Prostřednictvím poukazu na Platónovo pojetí duše se dostává k samotnému tématu "otevřené duše" a "uzavřené duše". Rozborem současných kurikulárních dokumentů ukazuje, jakým způsobem jednotlivé koncepce prostupují současné uvažování o výchově. Zamyšlení nad situovaností člověka přechází k ideálu celostní výchovy. Práci završuje pojetí výchovy jako životního či existenčního pohybu, které se má stát vrcholem výchovy pojaté na základě "koncepce otevřené duše".

Tato práce se snaží nahlédnout problematiku výchovy jinak, než je většinou chápána v současných diskusích. Vzhledem k tomu, že k řešenému tématu vedla cesta zejména skrze texty fenomenologicky orientovaných autorů, pokouší se také ukázat životaschopnost fenomenologického uvažování o výchově v postmoderním světě.

## **Summary**

### **Care of the Soul and Problem of Education**

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

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

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

# Obsah práce

<b>Předmluva .....</b>	<b>7</b>
<b>Úvod.....</b>	<b>8</b>
<b>1. Výchova jako proces .....</b>	<b>12</b>
1.1. Výchovné cíle a funkce výchovy .....	12
1.2. Výchova a obecně sdílené hodnoty .....	16
<b>2. Ke kritice současných cílů výchovy .....</b>	<b>24</b>
2.1. Předpojatost a její překročení.....	24
2.2. Výchova: volný čas a neučenost .....	28
2.3. Výchova a filosofie .....	34
<b>3. Pokus o zachycení výchovy samotné.....</b>	<b>40</b>
3.1. Od konstrukce k reflexi .....	40
3.2. Fakticita a schopnosti: Výchova a pojem světa .....	43
3.3. Výchova a odhalenost .....	52
3.4. Mínění a náhled .....	55
<b>4. Duše u Platóna .....</b>	<b>59</b>
<b>5. Péče o duši – její vztah k výchově, dialog jako základ výchovy.....</b>	<b>72</b>
5.1. Péče o duši a její vztah k výchově.....	72
5.2. Reflexe současné krize a její „pedagogické“ souvislosti .....	76
5.3. Rozhovor jako základ výchovy a vzdělávání.....	87
<b>6. Koncepce uzavřené duše a cíle výchovy .....</b>	<b>92</b>
6.1. Koncepce uzavřené duše a její důsledky pro výchovu.....	92
6.2. Cíle výchovy na pozadí koncepce uzavřené duše .....	97

<b>7. Uzavřená duše a výchova.....</b>	<b>99</b>
7.1. Výchova a odpovědnost .....	100
7.2. Role médií ve výchově .....	103
7.3. „Dětský svět“ .....	108
7.4. Výchova a její hodnocení.....	110
7.5. Obrat k otevřenosti .....	113
<b>8. Situovanost člověka a možnost nabízená výchovou .....</b>	<b>116</b>
8. 1. Nesamozřejmost výchovy .....	116
8.2. Nabízená možnost .....	118
8.3. Koncepce otevřené duše .....	120
<b>9. Koncepce otevřené duše a výchova.....</b>	<b>122</b>
9.1. Výchova jako dosahování lidskosti.....	122
9.2. Otevřenost, vstřícnost a výchova .....	125
9.3. Naladěnost a její výchovné souvislosti .....	128
9.4. Zkušenost svobody ve výchově, „svět výchovy“ a hra .....	130
<b>10. „Celostní“ výchova .....</b>	<b>133</b>
10.1. Celková proměna člověka .....	133
10.2. Další souvislosti celkovosti výchovy .....	138
<b>Závěr: Výchova jako existenční pohyb .....</b>	<b>141</b>
<b>Použitá literatura.....</b>	<b>151</b>

## **Předmluva**

V době, kdy mluvíme o bouřlivých společenských proměnách, a sbíráme stále větší a větší množství dat, abychom je mohli pochopit, se výchova a vzdělávání stávají v očích veřejnosti jedním ze základních faktorů životní úrovně budoucí společnosti. Čím více však popisujeme, zkoumáme a shromažďujeme fakta o výchově a vzdělávání, tím více ustupuje do pozadí otázka po jejich podstatě. Cestu k zodpovězení otázky po tom, co je to vlastně výchova a vzdělávání, je však možné jednoduše opustit dokonce i tehdy, pokud nám záleží na jejich precizní definici. Proto této práci o definice nepůjde. Půjde jí o upřímné zamyšlení nad tím, co dnešní diskuse ztrácí z dohledu. Moderní kritikové vzdělávacího systému totiž berou v potaz pouze onen systém a nad důležitými souvislostmi přivírají oči. Neptají se na podstatu výchovy, neptají se na důvody toho, proč jí lze rozumět různými způsoby a už vůbec je nezajímá, co se skrývá za pojmy, které běžně používáme. Pokusem o zamyšlení nad těmito věcmi by se měla stát následující práce.



## Úvod

Požadujeme po učitelích, aby dokázali připravit děti na život ve společnosti. Přejeme si, aby dětem citlivým způsobem předali a naučili je vykonávat tradicí osvědčená pravidla, vnutili jim určitou kázeň a úctu k tomu, co nám zanechaly minulé generace. Doufáme, že ze školy si děti odnesou takové informace, zkušenosti a dovednosti, které jim zajistí spokojený život po pracovní a ekonomické stránce. Nikdy nezapomínáme na naše touhy po tom, aby se děti měly lépe než jejich rodiče, a ve většině případů je spojujeme s dobrým školním prospěchem či postupem v žebříčku školského systému. V současné době velice často akcentujeme, aby výchova připravila děti především na pracovní život, udělala z nich schopné a kvalifikované pracovníky v té které oblasti. Ptáme se po funkci výchovy vzhledem k ekonomické budoucnosti celé země a požadujeme kvalifikovanou pracovní sílu. Zkrátka upínáme svá očekávání k tomu, jak učitelé připraví své svěřence na dodržování určitých očekávání a hlavně společenských rolí, které budou děti v průběhu svého života zaujímat.

Na druhé straně však po učitelích požadujeme, aby probudili ve svých svěřencích jejich individualitu, nechali dětskou osobnost rozvinout se samu o sobě, nijakým způsobem nenarušil její vývoj a pouze zabránili možným nebezpečím. Také od nich očekáváme, že pro děti samy objeví, v čem jsou dobré, co jim jde a co je v nich skryté bez ohledu na to, zda to budou někdy pro svůj budoucí život potřebovat. Požadujeme, aby učitelé rozvíjeli osobnost a osobitost dětí a z pouhého předávání se stala také „výchova“. Mnoho rodičů pak vzpomíná na své učitele nikoli díky tomu, kolik a co je během školní docházky naučili, ale hlavně proto, jakými byli lidmi, jaké měli osobní vlastnosti a kterými těmito

vlastnostmi je oslovili. Své vzpomínky vyhrazují především těm, jež si dokázali právě svými vlastnostmi získat respekt, kteří byli výjimeční, tedy těm, kteří nebyli jen otroky uvnitř své učitelské sociální role.

Nepochybně můžeme tvrdit, že se zde objevuje určitý rozpor, který charakterizuje naše nároky na práci učitele. Požadujeme přeci po učitelích dva různé a v silném smyslu protikladné cíle. Vždyť hraní role je neslučitelné s vlastní osobností a osobitostí. Tlak na dodržování nároků stojí proti důrazu na vlastní a osobitý vývoj. Předávání nároků společnosti v očekávání, že je děti přijmou za své v zájmu jejich budoucího života, stojí přeci v protikladu k požadavku, aby sami sebe hledali a objevovali v současnosti. Ona sféra budoucnosti, na kterou dáváme tak často důraz při stanovení našich „výchovných cílů“ vede k tomu, že se z výchovy stává pouhý přenos, předávání vzorce, který stojí někde před námi. Stavíme výchovu do pozice vykonavatele nějakého cíle či vzorce a tím i mimo člověka samotného. Na jedné straně chceme, aby učitelé plnili naše společné představy, zatímco na druhé straně se ptáme, zda respektují osobní zvláštnosti svých svěřenců. Svěřujeme své děti učitelům s nadějí, že budou respektovat naše představy o výchově, a tyto představy s nimi často konfrontujeme. Chceme však také, aby výchova zasáhla děti samotné v jejich nitru a probudila je k uvědomění si vlastních sil a možná i úkolů „zevnitř“. Žádáme po učitelích jako dobří zákazníci školského systému, aby vyplnili naše požadavky. Oproti tomu si však také uvědomujeme, že děti nejsou jen nástroji k zajištění naší budoucnosti, ale mají také vlastní představy o tom, co je v životě čeká a co chtějí nebo nechtějí. Jako jednotlivci a zároveň zaštitění

společenským tlakem vystupujeme vstříc učitelům s dvěma v zásadě protikladnými požadavky.

Tato práce se bude snažit ukázat, že uvedené rozpory pramení ze dvou odlišných motivů evropského myšlení. Pokud přijmeme za svou výše uvedenou redukci současného přemýšlení o výchově na střet dvou protikladných tendencí, tedy „uskutečňování představy o výchově“ a „výchovu samotnou“, objevíme snad skutečnost, že ony motivy jsou hybatelem současného přemýšlení o výchově a tím, díky čemuž můžeme neustále hledat a nacházet rozpory v našich diskusích o výchově a vychovávání. Tato práce se je bude snažit v současném uvažování o výchově odhalit, popsat a ukázat, že jsou pro současné uvažování o výchově zásadní, že jsou zásadní nikoli a pouze v teoretické rovině, ale ovlivňují i rovinu praktickou. Cílem této práce pak bude na základě myšlenkového schématu péče o duši jako základního určení výchovy zodpovědět otázku, jaký význam mají v dnešní situaci koncepce otevřené a uzavřené duše v problematice výchovy. Patočkovu husserlovské nahlédnutí centra evropských dějin v podobě dvou různých druhů „péče o duši“ by se zde mělo stát vzorcem pro přemýšlení o výchově. Snad se ukáže, že ony dva Patočkou objevené vzorce stojící v základu evropských dějin, kdy *„jeden pomáhal budovat její morální ideály a její velké universální instituce, zatímco druhý jí dával do rukou přírodní síly, tedy prostředky krátkodobé vlády nad světem“*<sup>1</sup>, nám pomohou objasnit, jak se to má s výchovou samou v dnešní době. Tyto snahy samozřejmě předpokládají, že přijmeme nejen obraz filosofie jako péče o duši, ale že filosofii vzhledem k veřejné diskusi o výchově přisoudíme důležitou a nikoli jen z pohledu

---

<sup>1</sup> Patočka, J. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. II, Stati z let 1970-1977, nevydané texty a přednášky ze sedmdesátých let.* s. 82

veřejnosti opovrhovanou „teoretickou funkci“. Nejen kvůli tomu, že výchova je, snad se ukáže, že nikoli ve správně pochopeném smyslu, problémem veřejné diskuse, ale hlavně tomu, že „*potřeba filosofie souvisí hluboce s lidskou životní praxí.*“<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Patočka, J. *Fenomenologické spisy. I, Přirozený svět : texty z let 1931-1949.* s. 133

## 1. Výchova jako proces

### 1.1. Výchovné cíle a funkce výchovy

V odlišnosti náhledů na podstatu výchovy, které vyvěrají z filosofické tradice Evropy, spočívá také problém se samotným určováním toho, co je to výchova.

Pojem „výchova“ patří mezi základní termíny pedagogiky, která jej však nedokáže jednoznačně vymezit a určit.<sup>3</sup> Na jedné straně se snaží dojít přesnosti ve vymezení tohoto pojmu pečlivějším rozlišováním jeho možných odstínů. Rozlišuje „výchovu v širším smyslu“ a „výchovu v užším smyslu“ a poté naráží na problém s definováním pojmu „vzdělání“. Na druhé straně se snaží přijmout nové termíny a problémy s vymezením řeší zavedením pojmu „edukace“ či „edukační procesy“, apod. Tyto problémy se základními pojmy samozřejmě odráží snahu posunout pedagogiku k exaktnosti a přesnosti. Můžeme pochopitelně postupovat směrem k pregnantnějším vědeckým vyjádřením základních pojmů pedagogiky. Zůstává však otázkou, zda je samotná výchova něco, co je možné vědeckému pohledu podřídít a z pohledu vědy bezpečně vysvětlit. Výchova, píše Jan Patočka, není něco, co se dá vysvětlit „matematickým postupem“. *„Není možno začít prostě výkladem několika abstraktních termínů, začít výkladem několika samozřejmých zásad a z nich jako z předpokladů dedukovat celou teorii. Tak v tomto oboru postupovat nelze. To proto, poněvadž předměty samy nejsou tak jednoduché, tak samozřejmé jako v jiných oborech, a je tudíž otázkou, jak vůbec máme začít výklad takového problému.“*<sup>4</sup>

Zmíněný „matematický postup“ je postupem pedagogiky jako vědy. Pedagogika se snaží zacházet s výchovou jako

---

<sup>3</sup> Průcha, J. *Moderní pedagogika*. s. 56n

<sup>4</sup> Patočka, J. *Péče o duši : soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. I, Stati z let 1929-1952*. s. 363

s něčím matematizovaným a matematizovatelným a výchova se potom odhaluje jako matematizovaný „edukační proces“. Výchovu můžeme samozřejmě definovat jako „...institucionalizované činnosti provozované formou profesionální aktivity vychovatele či vzdělavatele“<sup>5</sup> a zároveň se odvolávat na to, že ona institucionalizace není, jak víme z vlastní zkušenosti, nikdy definitivní. Pokus o uchopení toho, co je to výchova nám však vždycky připomene, „... že každý pedagog či badatel v oblasti pedagogiky má tendenci promítat do výchozích pojmů a jejich definic své světonázorové, filosofické či náboženské krédo; definice vyjadřují často i ideologická a metodologická východiska jednotlivých myslitelů.“<sup>6</sup> Snaha o přesnost a definitivní uchopení toho, co označujeme jako výchovu, se nám tedy vždycky vrátí v podobě nového problému, který nedokážeme uchopit. Objevíme totiž téměř vždy, že při otázkách po výchově se vždy řídíme nějakým předpokladem. Snaha o přesnost a vymezenost tedy vždy opět naráží na to, že výchova možná není něčím, co by se dalo předběžně uchopit a vtěsnat do určité univerzální a ideální představy. Předpokládáme o výchově, že jde o určitý odhadnutelný a definovatelný proces na způsob přírodních dějů fungující rámci příčinných vztahů. Vymezujeme ji vzhledem k dalším společenským procesům a prostřednictvím jejich vzájemného vlivu se ji snažíme definovat. Snahy o vysvětlení její podstaty poté narážejí z pohledu pedagogiky jako vědy nejen na metodické obtíže způsobené nepřehlednou rozmanitostí nejrozličnějších společenských faktorů ovlivňujících takto pochopenou výchovu. Vypovídají však také o určité snaze výchovu idealizovat, aby bylo možno ji zasadit do pevných souvislostí. Bez

---

<sup>5</sup> Vališová, A. Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele*. s. 55

<sup>6</sup> Vališová, A. Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele*. s. 56

toho, aniž bychom se doptali přímé zkušenosti o tom, co je to výchova, využíváme možností, které nám onen matematický předpoklad o výchově poskytuje. Dokážeme tedy vysvětlit výchovu pomocí jejího vztahu k ostatním jevům, ale neptáme se už na ni samotnou.

Co se týče zmíněné procesuality, můžeme se zeptat sami sebe, zdali žijeme opravdu v „edukační realitě“, ve které probíhá určitý „edukační proces“? Můžeme považovat za svou „... skutečnost objektivně se vyskytující v lidské společnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy nebo jsou vyvíjeny nebo fungují nějaké edukační konstrukty“<sup>7</sup>? Vždyť všichni nepochybně prošli tím, co označujeme pojmem „výchova“. Stalo se nám opravdu to, co se stává „... subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.) určitý druh informace.“<sup>8</sup>? Odpovídá toto procesuální pochopení výchovy skutečnosti?

Otázkou po objektivně se vyskytující skutečnosti, již zde chce pedagogika jako věda obsáhnout, je jasné, z jaké strany se snaží na výchovu nahlížet. Mluví sice o subjektu, ale podřizuje ho nějaké ex-pozici (vy-stavení) a in-formaci (utváření), snaží se ho udělat vypočitatelným a odhadnutelným.

Je evidentní, kam se cestami takovéto kritiky chceme dostat. Chceme probudit otázky po výchově, které se budou jí samé týkat a ve svém důsledku nám představí takové odpovědi, které nám něco napoví o tom, zdali naše výchovné snažení může někdy nabýt určitý smysl, ať už je v souladu s našimi touhami, nebo ne. Podotkneme pak společně s E. Husserlem s odkazem na pedagogickou definici výchovy jako edukačního procesu, že: „Věda o pouhých tělesech nedovede zajisté o takových subjektech

---

<sup>7</sup> Průcha, J. *Moderní pedagogika*. s. 64

<sup>8</sup> Průcha, J. *Moderní pedagogika*. s. 65

řící nic, vždyť právě abstrahuje od veškerého subjektivna.“<sup>9</sup> Pokud totiž označíme výchovu jako „edukační proces“, riskujeme, že se vychovávání promění v pouhou techniku. Tímto směrem se ubírá kritika objektivace („objectification“) vychovávaných. Autoři pozoruhodné studie z prostředí britské diskuse o výchově sice přiznávají, že nejspíš není možné naučit se strategie učení bez toho, aniž bychom odhlédli od vychovávaných jednotlivců. Přesto podotýkají, že pokud v diskusích o výchově dochází k objektivaci, navozujeme tím dojem, že žáci jsou všichni stejného „druhu“. („*In discourses surrounding education, similar objectification of the subject occurs. (...) How might a classroom teacher learn about learning strategies if s/he could not refer to "the pupil"? The problem arise, however, when an entire set of norms and behaviours are ascribed to "the pupil" with insufficient room for individuality.*“<sup>10</sup>) Svoji kritiku objektivace rozšiřují autoři také na objektivování na „chlapce“, „dívčata“ i „národnostní menšiny“.

Co se týče zmíněné snahy vysvětlit výchovu ze souvislostí a nikoli z ní samotné, stačí připomenout, že pedagogika „...v moderním (současném) pojetí se mnohem více soustřeďuje na procesuální a funkční aspekty při zkoumání edukační reality.“<sup>11</sup>

Ona zmíněná matematizace a představa o matematizovatelnosti výchovy se pak ukazuje v tom, že prvotním zájmem všech, kteří se odborně či laicky ptají po smyslu a úkolu výchovy, jsou ony „funkční aspekty“. Výchova se tedy nestává cílem sama o sobě či něčím, co má svůj cíl samo určovat, ale má sloužit pouze jako

---

<sup>9</sup> Husserl, E. *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie : úvod do fenomenologické filozofie*. s. 28

<sup>10</sup> Matheson, C. Matheson, D. *Educational issues in the learning age*. s. 9

<sup>11</sup> Průcha, J. *Moderní pedagogika*. s. 74



cesta k našim vlastním záměrům, resp. společenským záměrům, na kterých se shoduje nebo snaží shodnout většinová společnost. Ještě předtím, než bychom se pečlivě a postupně doptali po pravém smyslu výchovy a vychovávání, odpovíme si na to, co nám má přinést. Jednáme pak nikoli v souladu s podstatou a vlastní povahou výchovy, ale zakrýváme ji našimi touhami a předsevzetími. Skutečnost, že jsme se nepokusili vyslovit její podstatu, pak stojí v pozadí toho, proč si nemůžeme být jisti ani tím, zdali ony cíle jsou správné a samotné výchově odpovídají nebo je nám schopna jejich splnění zajistit.

## **1.2. Výchova a obecně sdílené hodnoty**

Předem si tedy odpovídáme, co po výchově chceme a chápeme výchovu jako realizaci určitého vzorce, paradigmatu, skrze který formujeme nehotového člověka. Výchova pak může být například tím, co má vést a vede k určité podobě lidství. Sama pak může představovat určitý „činný rozměr lidství“<sup>12</sup>.

Zakotvení v kosmu a jeho zákonech objevuje prostřednictvím výchovy „člověk mýtu“. Mýtus jako specifický obraz světa a jeho fungování „...zve člověka k účasti, k participaci, probouzí fantazii, inspiruje vůli, vyvolává aktivitu, iniciuje; na druhou stranu ochromuje, varuje před libovůlí a vede k podřízenosti a poslušnosti.“<sup>13</sup> Výchova je pak zasvěcováním a iniciací do řádu, kosmu. Funkcí výchovy zde není jen umožnit jednotlivci být součástí světa a jeho uspořádání, ale především předávat tradici jako ústřední rozměr světa a zajišťovat jeho jednotu.

Filosofickému pojetí člověka jako „zoon logon echon“ jde především o to, aby se člověk stal „...

---

<sup>12</sup> Pelcová, N. *Vzorce lidství : filosofie o člověku a výchově*. s. 8

<sup>13</sup> Pelcová, N. *Vzorce lidství*. s. 13

bytostí, která ke svému životu potřebuje vědět, jaký je svět, v němž žije, jaký je zákon, jemuž se podřizuje, a která především ke svému životu tento zákon potřebuje."<sup>14</sup> Funkcí výchovy je zde pak proměna člověka v rozumně nahlížející bytost, která naslouchá logu, a objevuje svoje zakotvení v obci a jejích zákonech. Vedle člověka jako bytosti naslouchající logu má výchova ukázat člověku, že je také bytostí společenskou, neboli "zoon politikon".

Člověka pochopeného jako „imago Dei“ má výchova především uvést v úzký osobní vztah k bohu. Ukazuje mu jeho podíl na stvořeném světě, jeho vinu a zároveň milost danou bohem. Vnitřní proměna člověka, výchova, proměňuje celou bytost a uvádí ji do důvěrného vztahu mistra a žáka.

Novověk přináší novou ideu člověka. Člověk je chápán na základě subjekt-objektového rozvrhu jako v distanci vůči světu postavené „ego cogito“. Člověk má být nikoli tím, kdo se na světě podílí, ale tím, kdo ho zdáli bezpečně přehlíží. K privilegovanému postavení ve světě potřebuje člověk především praktické dovednosti, které mu má zajistit právě výchova, která už není iniciací či předáním tradice, ale cestou k spokojenému a především praktickému pozemskému životu. Právě různé společenské role mají být předmětem výchovy. „Cílem výchovy je udělat z člověka poslušného poddaného nebo dobrého občana, poctivého a podnikavého obchodníka, uhlazeného gentlemana, zbožného věřícího, odpovědného a spravedlivého rodiče, mravného člověka.“<sup>15</sup>

Pokud pojmem člověka jako „existenci“, budeme nejspíše zdůrazňovat vztah k jeho vlastní bytosti a z toho vyvěrající výchovné požadavky k tomu, aby člověk

---

<sup>14</sup> Pelcová, N. *Vzorce lidství*. s. 28

<sup>15</sup> Pelcová, N. *Vzorce lidství*. s. 56

tvořil sám sebe. Pokud pro nás člověk bude „homo historicus“, budeme nejspíš pěstovat uvědomění dějinnosti člověka. Budeme chtít, aby výchova umožnila člověku zahlédnout svoji zakotvenost v dějinách a tvořivou sílu, kterou ve vztahu k nim má. Výchova člověka pochopeného jako „ens amans“ by měla být založena na sympatii, tedy vzájemném a chápacím vztahu všech, kteří se zúčastní výchovy. Můžeme vychovávat a vzdělávat v praktických dovednostech, když porozumíme člověku jako bytosti vyrábějící, „homo faber“, kdy se budeme snažit budoucímu dospělému předat takové dovednosti a znalosti, aby mohl vykonávat smysluplnou činnost nejen k zajištění obživy, budování a ovládnutí okolního světa, ale i k samotnému nalezení smyslu vlastní bytosti. Člověk pochopený jako „homo educans“ a „homo educandus“ vede výchovu jako to, co má otevřít člověku hledání porozumění a vlastní sebeporozumění. Nemá tedy jít o pozitivní předávání hotových odpovědí, ale spíš jejich hledání vyvolané údivem nad světem.

Výrazem pochopení výchovy skrze její „funkční aspekty“ nemusí být pouze snaha vtěsnat ji do určitého pojmu člověka a podle něho ji směřovat. Funkcí výchovy se také může stát určitá obecná hodnota, po níž vyvolává poptávku současná situace. Vzhledem k narůstající složitosti života společnosti, která vyžaduje zvýšené požadavky na rozvoj osobnosti člověka, má být cílem výchovy „rozvoj lidské individuality“<sup>16</sup> sledovaný vzhledem k člověku jako jedinci, ale také s ohledem na jeho roli ve společnosti. V zájmu zachování „národní, jazykové a kulturní identity“ požadujeme po výchově předání historicky vzniklého kulturního dědictví v podobě nejrůznějších poznatků a dovedností, zprostředkovaných cestou vědy, techniky či umění. Do

---

<sup>16</sup> Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha. s. 14

tradice, která má být předána zahrneme i morální normy či spirituální hodnoty. Další hodnotou, jež za sebou táhne výchovu, je „kontinuita“ zajištěná nejen předáním norem, poznatků a dovedností, ale také úctou k životnímu prostředí a hlavně cestou k jeho ochraně. Ochrana přírodního prostředí má zajistit „trvale udržitelný rozvoj“. Výchova má také skrze jedince přispět k soudržné společnosti spočívající na hodnotách, jako jsou „rovnost“, „tolerance“, „porozumění“, „sounáležitost“ či „lidská práva“ a „partnerství“. „Globalizující se společnost“ hledá cesty ke světu bez konfliktů a negativních postojů a také k „multikulturalitě“. V neposlední řadě je také nutné zmínit „mravní rozměr výchovy“<sup>17</sup>, výchovu člověka k dobrému životu a k naplňování etických norem, které člověku nejen umožní nakládat s jeho svobodou, ale také mu prakticky zpřístupní orientaci a život v určitém společenství a kultuře s danými zvyky a nepsanými zákony. Znalost těchto pravidel se pak stane předpokladem k tomu, aby při svém jednání nezapomněl na své svědomí a objevil „individuální morálku“<sup>18</sup>.

Nemusí to být nutně jen pojem člověka či společností uznávaná hodnota, co vede výchovu určitým směrem. Z abstraktní sféry „humanistických“ pojmů či vzdálených hodnot jsme občas ochotni přestoupit i do oblasti hospodářských cílů. Jde nám pak o to, aby výchova zajistila „kvalifikaci, pružnost a přizpůsobivost pracovní síly“. Výše uvedený rozvoj individuality člověka má totiž pro nás i ekonomický rozměr. Jedinec pochopený jako jeden z „lidských zdrojů“ plní předpokládanou ekonomickou roli ve společnosti vyžadující „prosperitu“ a „rozvoj“. Ekonomický život

---

<sup>17</sup> Sokol, J. Pinc, F. *Antropologie a etika*. s. 8n

<sup>18</sup> Sokol, Pinc. *Antropologie a etika*. s. 11

společnosti pak vyžaduje jednotlivce v podobě „lidského kapitálu“, „...protože celkový tvůrčí potenciál obyvatel každé země je vždy hlavním zdrojem jejího rozvoje a hospodářské prosperity.“<sup>19</sup> Výchova je také tím, co podmiňuje schopnost inovace a změny a zlepšuje „úroveň řízení“. „Flexibilita“ a „adaptabilita“ člověka určuje, jestli bude hrát pozitivní úlohu na trhu práce a kvalitní odborné vychovávání přinese každému jednotlivci schopnost „zaměstnatelnosti“.

Společenské cíle kladené na výchovu můžeme vyjádřit také v sociologických termínech. Na tomto pozadí nám pak vysvitne „reprodukční úloha“<sup>20</sup> výchovy spočívající v postupném předávání toho, co dělá společnost společností a co jí drží pohromadě.

Na druhé straně proti společenským cílům stojí odlišný koncept, který můžeme označit jako pedocentrismus. I v tomto přístupu vytyčujeme výchově cíle, které jí jsou očividně vnější. Tyto cíle označujeme jako potřeby dítěte. Tento v současnosti zavrhaný nebo spíše s rezervami přijímaný přístup schovává výchovu nikoli za společenské požadavky, ale za požadavky dětí. Kritici tohoto přístupu pak připomínají ošidnost přehnaného ohledu na potřeby dětí, někteří pak pokládají jízlivé otázky po tom, co je to vlastně ona potřeba, k níž má zde být brán ohled. V zajímavé analýze, která se snaží dopídit se toho, co to vlastně znamená ona „potřebnost“ („the concept of need“), autor ukazuje na předpoklady, jež stojí za řečmi o tom, že hlavním zájmem se mají stát potřeby dětí samotných. Pokud mluvíme o potřebách, píše autor, předpokládáme dvě věci. Za prvé se jedná o určité pravidlo, normu nebo představu o tom, jaká má určitá věc být nebo jak má

---

<sup>19</sup> Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha. s. 14

<sup>20</sup> Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. s. 13

fungovat („*an explicit rule or a notion of what it is to do something properly or efficiently*“<sup>21</sup>). Za druhé autor uvádí, že za potřebami se také skrývá skutečnost, že toto pravidlo či norma nebyly naplněny („*matter of fact, that this has not been achieved*“<sup>22</sup>). I za samotnými dětskými potřebami tedy visí určité obecné požadavky nebo představy a výchova k nim má opět jen přispět či dovést.

Vymezit si předem například pojem člověka a poté se snažit pomocí tohoto pojmu uchopit, co je to výchova, nemusí mířit k výchově samotné. Záměry toho, kdo vychovává, ještě nevedou k tomu, co ve skutečnosti je výchova sama. Tento postup totiž vede směrem od výchovy a nikoli zpět k ní. Výchovu ponechává za sebou jako samozřejmost a problémem činí to, co chce s její pomocí dosáhnout. Heidegger při kritice pokusů o vymezení člověka a snaze vysvětlit člověka z bytí samotného sice sleduje jiné „cíle“, jeho věty ale připomenou souvislosti toho, co bylo uvedeno výše. „*Jsme vůbec na správné cestě k bytnosti člověka, jestliže a dokud jej vymezujeme jako živou bytost mezi jinými vůči rostlině, zvířeti či bohu? Můžeme tak postupovat. Člověka můžeme tímto způsobem uvnitř jsoícího určit jako jsoučno mezi jinými jsoučny. Budeme tak o něm moci vypovídat vždy cosi správného. Musí být ovšem jasné, že člověk tak zůstává uzavřen s konečnou platností v bytostném okruhu animalitas i tehdy, když není srovnáván se zvířetem, nýbrž je mu naopak přisuzován specifický rozdíl... Málo se ovšem dbá bytnosti člověka a nepromýšlí se ve svém původu...*“<sup>23</sup>

Podobně se to má s výchovou podřízenou obecně sdíleným hodnotám. Výchova je zde opět prostředkem

---

<sup>21</sup> DEARDEN, R. F. „Needs“ in education. In *Education and human being. Volume 2.* s. 258

<sup>22</sup> tamtéž

<sup>23</sup> Heidegger, M. *O humanismu.* s. 16

k naplnění cíle. Hodnota jí dodává skutečnost a oprávněnost. Opět se zde vrací fakt, že „...jsoucnu jakožto skutečnému čelíme tím, že naše jednání podřizujeme konajícimu kalkulu.“<sup>24</sup> Nehledě ke snaze podřizovat výchovu hospodářským cílům či cílům mířícím k udržení určitého stavu společnosti, předání norem, zvyků, zákonů či kulturního dědictví. Tato snaha je samozřejmě něčím, co nepostihuje výchovu v její samostatnosti, ale ještě se nám může vymstít tím, že často těchto „spásných“ cílů ani nedosahujeme, protože z podstaty problému jich ani nejsme schopni dosáhnout. Při stanovení cílů, které si výchovu berou jako prostředek k jejich naplnění, a jsou jí tedy vnější, sklízíme často nezamýšlené důsledky. Pokud má sloužit výchova k technickým účelům, často se nám pak stává, že zbyde pouze čas na analýzu toho, proč tyto účely nebyly naplněny. Při stanovování takto objektivních cílů vždy zapomínáme na jedné straně, že výchova pochopená jako kauzální proces nemůže být přirozeně nikdy zcela odhadnutelná. Ať už vzhledem k tomu, že si nejsme jisti, kolik a hlavně jaké vlivy budou její průběh ovlivňovat. Na druhé straně se nám ukáže, že stanovením vnějších cílů se nedotýkáme podstaty samotné věci. Zde je možné se odvolat na samotné zkušenosti učitelů tak, jak to dělá Jan Patočka ve své Filosofii výchovy, když se zamýšlí v neustále aktuální otázce nad důsledky podřizování výchovy technickému pokroku či technickým vymoženostem: „Taková změna, změna celé společnosti, celého vnitřního člověka, jež nastala např. vyřazením vzdáleností ve světě, nesmírnými možnostmi sblížení, ... má přirozeně důsledky i vnitřní. Víte všichni, že tyto důsledky nejsou vždycky příznivé, ale mnohému z vás jsou známy kritiky, které byly adresovány i těm

---

<sup>24</sup> *Heidegger, M. O humanismu. s. 11*

*největším vymoženostem techniky právě po této lidské stránce. A na tom nejlépe vidíme, že to jsou následky bezděčné, nezamýšlené.“<sup>25</sup>*

---

<sup>25</sup> Patočka, J. *Filosofie výchovy*. s. 9



## 2. Ke kritice současných cílů výchovy

### 2.1. Předpojatost a její překročení

Hlavním problémem se tedy stává přestoupení oné předpojatosti v uchopování výchovy, která nám svazuje ruce. Věříme, že pokud na chvíli zapomeneme, že výchova je nám k něčemu dobrá, dovolí nám to objevit její pravou podstatu a skrze ni se až následně ukáže její možná „role“. V čem by vůbec mohla spočívat pokřivenost onoho zaměření výchovy? Proč se „výchova k“ nemusí ukázat jako výchova samotná? Proč je ono zaměření něčím, co výchovu skrývá?

Možná pouze upíráme svůj pohled tam, kde samotnou výchovu jen těžko nalezneme. Touha přeci není tím, čím ji naplníme. Těžko tedy potom budeme hledat její podstatu v tom, co ji utiší. Předměty své touhy známe, ale nevíme ještě, co je tím, co nás za nimi táhne. Odpověď na otázku po tom, proč člověk cítí nedostatek, nám nedá výčet věcí, které mu od jeho nedostatku pomohou. Agathón v Platónově dialogu *Symposion* přeci vytýká při oslavě boha Eróta svým přátelům: *„Nebot' se mi zdá, že všichni řečníci přede mnou neslavili boha samého, nýbrž velebili lidi pro ta dobra, která jim ten bůh způsobuje; ale jaký jest sám dárce, nikdo neřekl. ... Takto tedy i my při Erótovi musíme vychválit nejprve jeho samého, jaký jest, potom jeho dary.“*<sup>26</sup> Stejně tak jako Agathónovi přátelé přeci přemýšlíme tehdy, když se radujeme nad tím, že výchova přispěla k hospodářskému růstu nebo vychovala dalšího člověka k tomu být dobrým pracovníkem a dalším nespokojeným, ale poslušným plátcem daní. Nebo se nám také může stát, že smutníme, když se ukáže, že děti jsou opět slabší ve srovnávacích testech, ke kterým jsme je pravděpodobně špatně připravili.

---

<sup>26</sup> Platón. *Symposion*. s. 39

Skutečnost, že z cílů výchovy k výchově samotné nedojdeme, že z věcí, po kterých touží, se toužícího člověka nedoptáme na to, jaký je, připomíná i Sókratés v následujících větách zmíněného platónského dialogu: „... je nutné, že toužící podmět touží po tom, co nemá, sice že netouží, jestliže mu to nechybí.“<sup>27</sup>

Pokud bychom chtěli ještě na chvílku zaměřit náš pohled na výchovu jako na přírodní a vypočitatelný proces, který má podíl na např. hospodářském růstu, vzdělanosti pracovní síly, finanční gramotnosti či dalších současných hodnotách, nebylo by určitě těžké objevit, že spojitost výchovy a všech společensky žádoucích cílů, je minimálně sporná. Zde by bylo možné obrátit se v této věci směrem k určitému skepticizmu a podotknout společně Davidem Hudem, že: „*Mysl nemůže nikdy, ani při nejdůkladnějším pátrání a zkoumání, najít účinek v jeho domnělé příčině. Účinek je totiž naprosto odlišný od příčiny, a tudíž v ní nemůže být nikdy nalezen. Pohyb druhé kulečnickové koule je naprosto odlišný děj oproti pohybu první, a v tom prvním není ani nejmenší poukaz směrem k tomu druhému.*“<sup>28</sup> Jde zde sice o nepochybně o spornou a odvážou paralelu. Nemusíme být ovšem tak skeptičtí jako David Hume v jeho úvahách o souvislostech faktických okolností a apriorního rozumu. V každém případě je nutné, abychom byli trochu kritičtí i na půdě přírodně-vědeckého pohledu na výchovu.

Možná by stačilo pouze upozornit na to, že pokaždé, když s výčitkami zdviháme obočí směrem k učitelům, kteří v našich očích nedostatečně připravují děti, aby obstály v mezinárodních srovnáních, provádíme významné zjednodušení. Zde nejspíš vycházíme z představy, že děti jsou nějaké vypočitatelné a odhadnutelné bytosti a

---

<sup>27</sup> Platón. *Symposion*. s. 45

<sup>28</sup> Hume, D. *Zkoumání o lidském rozumu*. s. 53

prostředí, ve kterém výchova probíhá, je, co se týče podmínek, pečlivě střežená laboratoř. Bylo by to sice krásně jednoduché a vypočitatelné, ale naštěstí to tak není. Vyžadujeme sofistikovaný systém kontroly výsledků vzdělávání a přitom pomíjíme základní předpoklad. Pokud chceme něco kontrolovat, musíme to umět odhadnout. A je možné odhadnout něco takového, jako je výchova? Nejspíš bychom si to ze srdce přáli. Přesvědčení o tom, že je to možné však stojí na předpokladu, že výchova je určitým transferem informace od někud někam. Každý, kdo má nějakou vlastní zkušenost s tím, co jako výchovu označujeme, nám však potvrdí, že ten, koho se snažíme vychovat, není jednoduchý objekt, na kterém se dají jednoduše sledovat účinky „výchového působení“.

I když se budeme držet předpokladu, že výchova je v podstatě „předávání“, měli bychom si uvědomit, že do tohoto „procesu“, vstupuje neskutečně mnoho faktorů. A tehdy, když se ptáme na „výsledek“ výchovy, snažíme se ho zkoumat a uvažovat o prostředcích, které nám ho mají pomoci naplnit, bylo by dobré upozornit na skutečnost, že *„... přirozené systémy v sociálních vědách jsou mnohem rozsáhlejší než systémy v exaktní vědě. ... Je tedy zřejmé, že počet proměnných v „přirozených systémech“ v oblasti zájmu sociálních věd, je nesmírný. Již jen z hlediska počtu proměnných není valná naděje, že bychom mohli popsat přirozený systém perfektně.“*<sup>29</sup>

Na cíle výchovy bude tedy nutno aspoň na chvíli zapomenout. Můžeme být buď naprosto skeptičtí k tomu, že výchova může k něčemu sloužit, nebo můžeme jen poukazovat na to, že si v tom nemůžeme být naprosto jisti, každopádně je však nutné, abychom onu „výchovu k“ odložili na čas stranou.

---

<sup>29</sup> Disman, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost : příručka pro uživatele*. s. 20

Možná je to však u výchovy jinak. Nemusíme přeci na ni pohlížet jako na nějaký reálný společenský proces, můžeme k ní přijít trochu blíže, ale přesto na ni pohlížet zvnějšku. Vždyť můžeme namítnout, že výchova je určitá činnost. Vychovává nějaký vychovatel či učitel, který provádí ve specifickém prostředí „aktivitu, jejíž podstata spočívá v navozování a řízení záměrných změn a procesů v osobnosti.“<sup>30</sup> Podstatou nějaké činnosti je přeci vždycky zaměřenost, řekneme si. Bez zaměřenosti není činnost tím, čím je. Naše konání je přeci vždy zaměřené a zdá se, že proti tomu neobstojí ani výzva proti zaměňování cíle a prostředku či touhy a věci, po které toužíme. Cílem výchovy je však vychovávání. Od vychovatele (učitele) přeci chceme především to, aby vychovával. Kdyby měl vychovatel v dnešní době zvyšovat roční přírůstek HDP, musel by nutně přestat dělat vychovatele a začít se zaměstnávat ekonomicky prospěšnou prací, čímž by se snad i zapojil do zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky. Pokud by chtěl podporovat demokracii a občanskou společnost, vstoupil by aktivně do společenského a politického života.

Vždyť výchova je pro toho, kdo vychovává cílem, který chce „... pro něj sám a ostatní věci pro něj.“<sup>31</sup> Nemůže to být přeci naopak, nejednalo by se poté o vychovávání, ale o hospodaření, politiku, ochranu životního prostředí, apod. Na otázku, pro co chceme vychovávat, si samozřejmě každá společnost odpovídá jinak. S výchovou však mají tyto cíle společné pouze to, že si ji snažíme v jejich jménu podřídít. Nemůžeme pak jednoznačně vědět, zdali ve zkoumáních o podstatě výchovy objevíme cíle, které si s ní spojujeme. Můžeme jen připomenout spolu s Heideggerem: „Konáním se rozumí

---

<sup>30</sup> Vališová, A. Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele*. s. 55

<sup>31</sup> Aristotelés. *Etika Nikomachova*. s. 24

pouze účinnost nějaké činnosti, jejíž skutečnost je hodnocena vlastní užitečností. Bytností konání je ovšem naplnění. Naplnit znamená: rozvinout něco v plnost vlastní bytnosti.“<sup>32</sup> Ono „rozvinutí v plnost vlastní bytnosti“ zde bude nutné objasnit. Možná až poté, co zjistíme, co je v základu výchova samotná a doptáme se pečlivě na její podstatu, teprve pak se nám ukáže, že předpoklady, které jsme o ní měli, neodpovídali tomu, čím ona samotná je. Bude také nutné se zamyslet, jestli otázka po výchově tak, jak si ji pokládáme, není důvodem naší předpojatosti.

## **2.2. Výchova: volný čas a neučenost**

Nyní bude nejspíše potřeba na uvedené způsoby vymezení výchovy opravdu zapomenout. Bude snad potřeba naprosto změnit perspektivu a předejít naše předsudky o ní. Je tedy nutno pasovat se do role těch, kteří se spíše ptají, než jednoduše odpovídají, změnit svůj postoj k problému a najít spíše než odpovědi vhodný způsob, jakým se na náš problém zeptat. Zkusíme tedy zahodit veškerou předběžnou znalost a také zapomenout na očekávání budoucího, které nám v případě výchovy svazovalo ruce, a opovázíme se společně s Platónem pokorně připustit: „... nyní však, protože jsme lidé neučení, budeme chtít se podívat na věci, o kterých přemýšlíme, samy o sobě, co asi jsou, zdali nám vespolek souhlasí, či ani dost málo.“<sup>33</sup> Jako motiv našich úvah jsme si vybrali Platónův dialog, kde se hlavní otázkou stala povaha „vědění“. Budeme doufat, že naše uvažování neskončí v rozpacích tak, jak skončilo společné zkoumání Theaitéta a Sókrata. A pokud se to přeci stane, snad se aspoň ukáží zajímavé problémy. Už samotný Platónův text vyvolává otázky. Co zde znamená ona „neučenost“ a

---

<sup>32</sup> Heidegger, M. *O humanismus*. s. 7

<sup>33</sup> Platón. *Theaitétos*. s. 28

intence „podívat se“ na věci samy o sobě? A s čím nebo jak mají ony věci „souhlasit“?

K dopátrání se smyslu těchto slov nám snad pomůže, když svá zkoumání začneme tak „jako lidé mající velmi mnoho volného času.“<sup>34</sup>

Když se na chvílku odvrátíme od textu samotného, můžeme se zeptat, proč se zabývat při pohledu na problémy výchovy volným časem. Proč spojovat hledání výchovy a volný čas? Vždyť výchova s volným časem nesouvisí, řekneme si. Výchova je přeci něčím, co volný čas zaplňuje a dělá smysluplným. Namísto toho, aby děti měly volný čas, chodí do školy. Namísto toho, aby děti ve volném čase dělaly neplechu, sedí v lavicích. Když už děti mají volný čas, je nutno jej vhodně a smysluplně využít, nejlépe pak pod vedením pedagogů volného času, kteří mají za úkol onu volnost času nějakým způsobem svázat a usměrnit. Zdá se tedy, že výchova s volným časem nesouvisí. My, kteří se chceme podívat na podstatu výchovy, bychom však volný čas mohli nějakým způsobem potřebovat. Mohl by nám totiž pomoci usměrnit naše představy a nechat nás konečně zapomenout na to, že většina našich výchovných cílů je motivována obavou z budoucnosti. Projektujeme přece své cíle vždy vzhledem k budoucnosti a očekávání budoucího. Je to jeden z jejich hlavních rysů. Odvracíme tak pohled od současnosti. I přesto, že se budeme pohybovat v předpokladu, že budoucnost je odvoditelná, budeme předpokládat, že čas je určitá objektivní skutečnost, základ pro odvoditelné kauzální vztahy, bude nám snad onen volný čas sloužit k tomu, že se budeme soustředit na výchovu samotnou bez ohledu na rámec jejích kauzálních vztahů. I když tedy vyjdeme z tohoto předpokladu, ukáže se účelné pro zkoumání samo,

---

<sup>34</sup> Tamtéž

neohlížet se zprvu k budoucnosti ani k minulosti. S onou kauzalitou je to totiž problematické, a proto by aspoň na chvíli bylo minimálně účelné na ni chvíli zapomenout.

Možná bychom se také mohli vrátit zpět k oné větě a všimnout si, že Platónův Sókratés v uvedené pasáži (Th. 154e-155a) staví do protikladu dva druhy či typy lidí. Jedni jsou „dovední a moudří“, kteří z nadbytku času po tom, co již myšlení prozkoumali, mohou „vespolek se zkoušeti“. Na druhé straně jsou „lidé neučení“, kteří se však oproti těm předchozím snaží „vskutku zkoušeti sami sebe“. Ona „moudrost“, skutečnost, že máme již hotové vědění, je zde tedy spojována s určitou povrchností a vzájemným soupeřením, kdežto nevědomost obrací člověka k sobě samému, do jeho vlastních myšlenek. Možná se nám zde vzdáleně vrací výše zmíněný problém dvou extrémů, mezi kterými se pohybují naše očekávání spojená s výchovou. Na jedné straně vědění umožňující „obstát“ ve společnosti, uhájit svou pozici v ní proti ostatním, vědění, které umožní získat určitou poměrnou výhodu v nějakém „boji“ či soupeření. Není snad život boj? Neslycháme snad, že výchova by měla člověka připravit „obstát“ v životě jen tak náhodou, nebo ano? Co myslíme těmi „... vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami ...“,<sup>35</sup> kterými mají děti „disponovat“? Je zde míněn „postojem“ odstup nebo interes? Jde nám o to, aby děti zaujímaly pozici a měly pevný postoj, tzn. rezervovaný odstup od toho, v čem se nacházejí? Nebo toužíme po tom, aby svět kolem sebe vzaly za svůj a chápaly se jako jeho součást, jako ti, kteří nestojí mimo něj, ale jsou jeho součástí?

Učitelé, pokud jsou to ti, kteří provádějí výchovu, nebo aspoň s ní mají cosi společného, mají dnes strach,

---

<sup>35</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia : RVP G.s. 12*

aby je někdo nenařkl z toho, že nepoužívají „moderní metody“. „Moderní metoda“, pokud se obrátíme k technické stránce tohoto apelu, spočívá většinou ve vyšší úrovni zobrazování a vykreslování než takové, které nabízela původní „metoda“. Vybavení počítači, moderními tabulemi či názornými pomůckami je nepochybně tím, co hraje významnou roli při rozhodování rodičů o výběru školy pro své děti. Chceme přeci před děti postavit něco, co je uvěřitelné díky tomu, že se to nejvíc podobá skutečnosti. Chceme, aby děti viděly, „jak to je“. Dozvěděly se pravdu o věcech, nebo aspoň, aby dokázali získat tolik informací, aby si pravdu našly samy. Stavíme je tedy naproti světu, před-stavujeme jim, jak to na něm chodí. Moderní tabule je však také „interaktivní“. Nemá nabízet, ale spíše vybízet. Požaduje inter-akci a účast. Moderní metody však nespočívají jen v technickém pokroku. Chceme děti zapojit do jejich vlastní výchovy. Chceme z nich přestat dělat jen nezaujaté diváky. Chceme, aby děti určité věci přijaly za své, ale také je vedeme k pouhému přejímání toho, co jim nabídneme. Je také otázkou, zdali technika je to, čím a co chceme děti „naučit“. Pokud chceme vzdělávat podle kritérií, která *„budou odpovídat požadavkům moderní informační a znalostní společnosti, udržitelného rozvoje a zaměstnanosti“*,<sup>36</sup> musíme se nepochybně zamyslet nad tím, zdali chceme po těch, kteří mají přijmout za své otěže naší budoucnosti, pouze přijetí neutrální „informace“ nebo zaujetí „vztahu“.

Zkusme se však nechat vést spíše Platónovými slovy a zkusit promyslet jejich odkaz pro naše téma. Začínat jakékoli zkoumání odkazem na „neučenost“ je mírně řečeno zvláštní. Každé zkoumání jakékoli palčivé otázky přece běžně začíná tím, že si zjistíme, co o problému říkají

---

<sup>36</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha*. s. 90



jiní. Měli bychom si přece porovnat různé odpovědi, zjistit postoj učenců a k těmto postojům se smysluplně vyjádřit. Tady však je po nás požadováno, abychom odsunuli učenost na druhou kolej. Po té první se dostaneme k věcem samotným, tak jak jsou samy o sobě. Jen tak se nejspíš vyhneme tomu, že hledání odpovědi ustrne na pozadí sporů různých koncepcí, proti sobě argumentujících myšlenek a akademické nevraživosti vědců. Nechceme tedy přispět do souboje myšlenek a vytvořit další pozici k útoku. Chceme být zde jen trochu skeptičtí možnostem, které nám dávají předem zajištěné a přirozeně získané poznatky. Spolu s platónským Sókratem zde můžeme obracet pozornost proti těm, kteří jsou „dovední a moudří“<sup>37</sup> a nechtějí „zkoumati sami sebe“,<sup>38</sup> protože jsou si jisti svým „vědění“. Proti sofistům v té podobě a prostřednictvím obrazu, který se nám o nich zanechal v platónských dialozích, můžeme však jízlivě podotknout: „Vzijeme-li se do přirozených věd, shledáme, jsou-li exaktně rozvinuté, vše jasné a srozumitelné. Máme jistotu, že jsme se zmocnili objektivní pravdy, založené na spolehlivých, objektivitu skutečně vystihujících metodách. Jakmile však reflektujeme, upadáme do zmatků a bloudíme, zaplétáme se do zjevných nesrovnalostí, dokonce do sporů.“<sup>39</sup> Samozřejmě zde není cílem porovnávat exaktně rozvinutou vědu se sofistickou, mluvit o určitých sofistických metodách či jiným způsobem utíkat od tématu, který se zde snažíme promyslet. Nechali jsme se sem zavést motivem ztráty jistoty v korelaci poznatku a skutečnosti, který jsme našli v jedněch z Husserlových prvnotních úvah o fenomenologii.

---

<sup>37</sup> Platón. *Theaitétos*. s. 28

<sup>38</sup> *Tamtéž*

<sup>39</sup> Husserl, E. *Idea fenomenologie : a dva texty Jana Patočky k problému fenomenologie*. s. 28n

Sókratovi jde také o věci samotné. Ptá se, jestli věci samy „vespolek souhlasí“. Je možné, jak připouští Platónův Sókratés, že objevíme, že věci také souhlasit nebudou. Obává se, že nemusí souhlasit ani „dost málo“.

Problémem se zde samozřejmě může stát náš výklad toho, co zde znamená onen souhlas. Může samozřejmě znamenat logickou shodu věcí, může znamenat jejich vzájemný „soulad“, tedy harmonii či další významy. Snad bude vhodné tento problém nechat uložený v jazyku originálu, do kterého nevidíme, a obrátit se spíše k tomu, jak se tento souhlas věci pokusit objevit. Platón napovídá cestu, kterou se máme ubírat. Od vzájemného boje nabádá k osobní zkoušce. Požaduje, abychom sami sebe zkoušeli. Zkusme se na chvíli zamyslet nad tím, co zde znamená ono osobní zkoušení. Nebudme jako sofisté, kteří používají slova bez hlubších významů, zneužívají řeč k osobním zájmům a snaží se pouze mást své soupeře. Zkusme dát našim slovům hluboký obsah. Nemyslíme přeci zkoušku, ve které se máme osvědčit před ostatními. Je zde přeci myšlena zkouška ryze osobní. Zkouška, která nejde za pravdou souhlasu veřejnosti, ale za pravdou, která se nás týká. Jde zde nikoli o pozici, ale o interes, o bytí mezi věcmi a nikoli naproti nim. Jde nám o to, podstoupit zkoušku, která se nás samotných dotýká a zasahuje celého člověka. Nikoli pouze naši ješitnost a mělkou soutěživost, ale naši osobnost. V této zkoušce tedy neběží o nějakou povrchní výhru, uznání převahy ani zadostiučinění před očima veřejnosti. Jde zde o ryze osobní záležitost. Jedná se nám o vlastní založení člověka, to z čeho roste a vyrůstá jeho bytí na světě. K tomu je vždy možné dojít jen tak, že dáme všanc sebe sama. Nesmíme se tedy bát, že stejně jako Theaitétos v uvedeném dialogu, budeme nuceni přiznat: „Sókrate, nesmírně se divím, co asi jsou

*tyhle věci, a druhdy, když se na ně dívám, doopravdy dostávám závrat'.*"<sup>40</sup>

Ptáme se po tom, co je to vlastně výchova. Někdo by mohl namítnout, že ačkoli jsme cíle vychovávání odmítli jako zavádějící a výchovu zakrývající, sami si určité cíle dáváme. Slyšíme námitku, že by se nám mohlo stát naprosto to samé, co ostatním vytýkáme. Vždyť cíl našich úvah byl zmíněn výše. Necháme se tedy zavést na stejné zcestí jako ti, jejichž postoj jsme zprvu odmítli? Snad se tomu tak nestane. Pokud totiž přijmeme způsob našeho tázání jako závazný, bude prvotní spíše ona cesta, než její cíl. Nebudeme se tedy snažit se cíli podrobit, ale půjde o to, držet se určitého způsobu tázání. „*Odstraňování konstrukcí samozřejmě v žádném případě neznamená, že je lze provést bez jakékoli anticipace, bez vedení nějakou základní ideou.*“<sup>41</sup> Onou základní ideou zde přitom nebude nějaké věcné učení. Nepůjde zde o určitý souhrn poznatků a předpokladů, ale spíše o přístup, o metodu. V základu této metody musí spočívat něco, co jakoukoli předpojatost, kterou jsme výše odmítli, vylučuje. Musíme neustále být ochotni vrátit se na začátek svých úvah a neustále objevovat problémy, které by mohly jednoduchým odpovídáním zapadnout. Věříme, že v tomto nám může pomoci jedině filosofie.

### **2. 3. Výchova a filosofie**

Co se zde skrývá za označením filosofie? Snad jsme se sem nenechali zavést jen proto, že je možné od filosofů zaslechnout, že jsou to ti, kteří se zabývají nějakou neúčinnou a přitom potřebnou činností. Hledáme totiž takovou filosofii, která se nebude ohlížet po účelech výchovy, nebude sledovat její funkce a ptát se na to, „k čemu“ výchova je, ale zavede nás našemu

---

<sup>40</sup> Platón. *Theaitétos*. s. 29

<sup>41</sup> Patočka, J. Co je fenomenologie. In Husserl, E. *Idea fenomenologie* s. 80.

problému samotnému. Ptáme se totiž: „Co je výchova?“. Martin Heidegger s citem upozorňuje na to, kdy se ptáme na otázku po tom, co něco je: *„Otázka po bytnosti oživne vždy tehdy, když se zatemnilo a popletlo to, čeho bytnost je brána v potaz., a když vztah k tomuto dotazovanému zároveň zakolísal, či byl dokonce otřesen.“*<sup>42</sup> Jsme opravdu v takové situaci? Opravdu se „zatemnilo“ a „popletlo“ to, na co se ptáme, když se ohlížíme po výchově? Můžeme brát zde jako důvod hledat znovu cestu za samozřejmost, se kterou jsme výchovu doposud chápali, ony se zdviženým prstem uveřejněné údaje o výsledcích našich dětí v mezinárodních srovnávacích testech? Vždyť jsou to právě ony, které způsobují naši temnou náladu a vedou nás ke katastrofickým vizím a strachu z mezinárodního ekonomického srovnávání. Nebo nás má k zamyšlení dohnat strach ze vzájemného srovnávání českých škol? Máme se obrátit k otázce po podstatě výchovy jen proto, že se bojíme „výsledků“ ověřování znalostí a dovedností? Máme zde tedy cosi vyjasňovat? Nebo se zde budeme ptát jen proto, že si už nevěříme tak, jako jsme si věřili dříve, když jsme náš „školský systém“ prohlašovali za jeden z nejlepších? Bude dostatečným důvodem naše zjištění, že pýcha, se kterou jsme vstupovali do mezinárodního srovnávání, se spíše mění ve stud? Snad ne.

Pokud se chceme ptát opravdu upřímně, žádný z těchto důvodů se nemůže stát naším motivem. Pro nás se totiž nesmí stát výchova „nástrojem“ k použití. Naše otázka nesmí mít instrumentální povahu, protože pak bychom již předem výchovu odsoudili k tomu být naším nástrojem. Nástroj bychom pak použili k určitému cíli. A zkoumání výchovy skrze její cíle jsme výše odmítli. Otřesení nad „výsledky“ zde nesmí být důvodem k upevnění

---

<sup>42</sup> Heidegger, M. *Básnický bydlí člověk : německo-česky*. s. 113

našeho přesvědčení, ale naopak k jeho zneplatnění. Nelze pak používat zavedené postupy, ale je nutno objevit jiný pohled. Pohled, který bude v základu jiný než ty dosavadní. Pokud chce být tento pohled filosofický, o jakou filosofii se pak má jednat?

Chceme, aby to byla taková filosofie, která by nám umožnila nahlédnout, co je to výchova ve své podstatě, ve svém základu. Nesmíme se tedy soustředit pouze na výpovědi o tom, co je to výchova, a tak zůstat v distanci a v zaujetí neutrální pozice, ale musíme se nechat naším problémem samotným vést. Pokud se jím máme nechat vést, nemůžeme vůči němu zůstat v neutrálním vztahu, ale musíme se jím nechat zaujmout. Směrem k našemu problému s námi pohne nějaké zaujetí, citové rozechvění či dokonce vášeň. Je samozřejmě evidentní, že jsme se zde nechali svést Heideggerovým výkladem slavné pasáže z Platónova Theaitéta: *„Nebot' právě filosofu náleží tento stav, diviti se; vždyt' není jiného počátku filosofie než tento ...“*<sup>43</sup> Údiv se zde má stát, jak říká Heidegger, ARCHÉ našeho tázání. Má být něčím, co řídí jeho každý krok a každý jeho krok ovládá. Při hledání otázky po bytnosti filosofie Heidegger k otázce počátku upozorňuje: *„Údiv filosofii nese a trvale ji ovládá. Bylo by to myšleno velmi povrchně a neřecky, kdybychom se domnívali, že Platón a Aristotelés zde pouze stanovili, že údiv je příčinou filosofování. Kdyby byli takového mínění, pak by to znamenalo: kdysi lidé užasli, totiž nad jsoucnem, nad tím, že jest a co jest. Tímto údivem počali filosofovat. Jakmile se filosofie dostala do chodu, stal se údiv jakožto popud zbytečným, takže zmizel.“*<sup>44</sup> Údiv se tedy nemá státi popudem tázání, ale počátkem tázání. Nemá se stát příčinou, která uvede do

---

<sup>43</sup> Platón. *Theaitétos*. s. 29

<sup>44</sup> Heidegger, M. *Básnický bydlí člověk*. s. 128n

chodu kauzální sled uvažování a tím začne sama pomalu zapadat, ale má stát při každém našem kroku. Proč to tak však nemá být? Proč nám zde nejde o vyvozený a logický sled? Vždyť by snad byla zaručena správnost našeho uvažování i tehdy, pokud bychom se nechali údivem a zaujetím pouze pohnout a další postup by byl jen otázkou bezchybného vyvozování. Dostáváme se zde opět k tomu, co znamená onen „soulad“. Představa o údivu jako pouhého popudu filosofování vnucuje představu o filosofii jako o racionálním a zákonitým postupem. Pokud bychom se však nechali vést tímto směrem, najednou bychom zjistili, že jsme se z filosofie dostali do sféry tzv. „přirozeného postoje ducha“.

Musíme si tedy odpovědět jinak. Na půdě onoho přirozeného postoje, bychom totiž na otázku, co zde znamená onen „soulad“, odpověděli: *„Poznatky nepostupují za sebou tak, že by se prostě k sobě řadily, ale vstupují do logických vztahů, jeden vyplývá z druhého, „shodují se“ spolu, potvrzují se a umocňují tak svou logickou sílu.“*<sup>45</sup> Může se zde však také stát, že věci nesouhlasí *„ani dost málo“*.<sup>46</sup> Zůstáváme-li na půdě „přirozeného postoje“, naše poznatky pak *„...vstupují do vztahu rozporu a protimluvu, neshodují se, ruší je zajištěné poznatky, takže jejich nárok na poznání je snížen na pouhou pretenci.“*<sup>47</sup> Když Husserl mluví o „přirozeném postoji ducha“, předpokládá, že tento postoj je veden určitými *„přirozenými myšlenkovými motivy“*<sup>48</sup>. Předmětem těchto motivů je pak neproblematizující kumulace poznatků v dané oblasti. Tento způsob uvažování, kdy předpokládáme, že filosofie představuje určitý „racionální postup“, však nemusí být jediným přístupem.

---

<sup>45</sup> Husserl, E. *Idea fenomenologie*. s. 25

<sup>46</sup> Platón. *Theaitétos*. s. 28

<sup>47</sup> Husserl, E. *Idea fenomenologie*. s. 26

<sup>48</sup> Tamtéž

Jak pak pracuje „*filosofické myšlení*“? Dá se vůbec říci, že takové myšlení opravdu „postupuje“, pokud je ovládáno onou ARCHÉ? Jedná se v tomto myšlení stále ještě o soulad v logickém smyslu? Jedná se zde o soulad ve smyslu neproblematičnosti a bezrozpornosti poznatků? Husserl chápe „*filosofické myšlení*“ v opozici vůči „*přirozenému myšlení*“, které samo sobě neklade otázku po korelaci poznatku a skutečnosti. Husserl vystavuje závěry přirozeného myšlení „*logickému relativismu*“<sup>49</sup>. Je možné v této situaci, do které jsme se dostali, najít nějaký soulad? A kde a v čem hledat soulad, pokud naším cílem není kumulovat poznatky, ale pomocí nového postupu „*nahlédnout do podstaty poznání a poznávané předmětnosti*“<sup>50</sup>?

Nesmí se stát a snad se nestane, že by následující úvahy vedly pouze k tomu, že bychom zde „*utloukali řeč řečí*“<sup>51</sup>, ale je nutné zde mluvit nikoli pouze správně a odůvodněně, ale hlavně věcně správně. Naše úvahy se musí nechat spravovat naším předmětem samotným. Pokud chceme, aby věty, které vyslovíme o výchově, odpovídaly našemu záměru, bude nutné si uvědomit, že: „*Bytostné určení shody vyplývá spíše z povahy vztahu, uplatňujícího se mezi výpovědí a věcí.*“<sup>52</sup> Shoda pak nastane pouze a jen tehdy, pokud necháme být výchovu samou o sobě. Sama o sobě se nám ukáže pouze a jen a pouze tehdy, pokud ji necháme být a dáme ji možnost se nám ukázat a zjevit. Chceme, aby se nám výchova stala „*zjevná*“.

Zjevná se stane, jak se zdá, pouze tehdy, pokud nezapomeneme na to, že souladem zde není soulad výpovědí navzájem, ale soulad výpovědi s věcí. Pokud se budeme neustále a opakovaně nechávat strhnout oním základem

---

<sup>49</sup> Husserl, E. *Idea fenomenologie*. s. 28

<sup>50</sup> Husserl, E. *Idea fenomenologie*. s. 30

<sup>51</sup> Platón. *Theaitétos*. s. 28

<sup>52</sup> Heidegger, M. *Opravdění a Bytí = Vom Wesen der Wahrheit*. s. 23

filosofie, jejím principem a základem, pokud se budeme neustále divit či lépe řečeno, pokud zůstaneme v údivu, vyvstane před námi otázka: „*Co jiného jsoucnu zbývá, nežli být?*“<sup>53</sup>

Chceme tedy jen v údivu nahlížet a v ustrnutí spatřit, co stojí před námi a ukazuje se nám jako náš předmět. Údiv a ustrnutí, které vedou k náhledu, však nestačí. Je nutno zde pamatovat na naši neučenost, která nás povede k upřímným otázkám a nikoli jen k požadavku vzájemnému souhlasu našich výpovědí.

---

<sup>53</sup> Heidegger, M. *Básnický bydlí člověk*. s. 115



### 3. Pokus o zachycení výchovy samotné

#### 3. 1. Od konstrukce k reflexi

Věc sama o sobě, jak jsme se dozvěděli, se ukáže jen tehdy, pokud ji samu o sobě necháme být. Necháme ji tehdy, pokud zapomeneme na naše touhy a cíle vzhledem k budoucnosti a postavíme se ke svému tématu tak, jako bychom měli „velmi mnoho volného času“<sup>54</sup>. Platónovo rozlišení mezi sofistou, tedy tím, komu jde jen o soupeření a vědění či moudrost používá jako nástroj, a mezi Sókratem, který je odhodlán spolu s Theaitétem projít určitou osobní zkouškou, ptát se bez ohledu na to, jaký bude výsledek a nehledat odpovědi jen jako zbraně do souboje, je založeno také na určitém postoji k tomu, co to znamená volná chvíle, volný čas. Jedni mají „ostatní čas z nadbytku“<sup>55</sup>, druzí se snaží mít „velmi mnoho volného času“<sup>56</sup>. Jedni se snaží zahnat volnou chvíli vzájemným řečnickým soubojem, kdežto ti, kterým jde o věc samotnou a touží „...podívat se na věci... samy o sobě“<sup>57</sup>, ti chtějí být jako lidé, kteří mají dostatek volného času. Pokud Sókratés nabádá Theaitéta, aby se společně snažili být jako lidé, kteří mají mnoho volného času, znamená to pravděpodobně, že sami jsou dost zaměstnáni. Onen „volný čas“ se jim stane pouze prostředkem k tomu, jak něčeho dosáhnout. Zatímco sofistovi o „volný čas“ nejde a jedná pouze z přehršle volné chvíle, Sókratés nabádá Theaitéta použít volný čas k tomu, aby se ukázala věc sama. Sofista zde pak jedná pouze z „nadbytku“. Znamená to nejspíš, že mít volno, volný čas je pro něj přirozené. Má ho nadbytek. Čeho je „nadbytek“, to je přeci něčím, co není potřeba či čeho mít více je nepřirozené. Pravděpodobně tedy jde sofistům

---

<sup>54</sup> Platón. *Theaitétos*. s. 28

<sup>55</sup> Tamtéž

<sup>56</sup> Tamtéž

<sup>57</sup> Tamtéž

o to, aby se onoho volného času zbavili, naplnili volný čas nějakým „smyslem“ a udělali ho „smysluplným“. A smysluplné prožití volného času pro ně spočívá v souboji, ve vzájemné při a hádce. Tato hádka je však spíše hříčkou, protože o předmět v ní ani tak nejde, ten je jen záminkou k tomu, vyplnit volnou chvíli nebo zahnat pocit nudy či dokázat svoje rétorické schopnosti.

Onen Sókratem vyžadovaný „volný čas“ má evidentně také nějaký účel či nějakou funkci. Nemá se však stát pouze prostorem pro zábavu či souboj, ale má vést k objevu věcí samých. Jak však může něco jako volný čas ukázat věc samotnou? Může nás vůbec volný čas před samotnou výchovu přivést a samu nám ji ukázat? Nepochybně zde nepůjde o čas určený k praktické činnosti ani k zábavě. Nestanou se však naše snahy pouze „...rutinovanými technikami krácení času...“?<sup>58</sup> Nestanou se pouze prostředky k zahálení, které „...prozrazují, že pocházejí z dlouhé chvíle...“?<sup>59</sup> Nám však nejde o to čas „krátit“ ani zabít „dlouhou chvíli“.

Chtěli bychom se konečně zastavit v „...čase, který nás nestrhává a nepohání, nýbrž spíše poskytuje prodlevu, je jakoby zábleskem věčnosti.“<sup>60</sup> Mělo by jít tedy o to, prodlévat u věci, po které se ptáme. Zůstat u ní a nechat ji prostřednictvím onoho „záblesku“ vyvstat naproti nám, nechat ji se ukázat. Snad v tomto bezčasí či volném čase najdeme vhodné „místo k pohovění“<sup>61</sup>, kde budeme skryti v bezpečném stínu, abychom konečně dohlédli tam, „... kde je rovina pravdy.“<sup>62</sup>

Jít předmětu zkoumání naproti nelze tehdy, pokud se budeme pohybovat v objektivním „přírodním čase“. Tento čas je totiž konstrukcí stejně tak, jako všechny

---

<sup>58</sup> Fink, E. *Oáza štěstí*. s. 10

<sup>59</sup> Tamtéž

<sup>60</sup> Fink, E. *Oáza štěstí*. s. 16

<sup>61</sup> Platón. *Faidros*. s. 16

<sup>62</sup> Platón. *Faidros*. s. 37

předpojatosti, jež jsme odmítli ať už kvůli tomu, že se ukázaly pochybné, nebo kvůli tomu, že jsme jednali ze svého přesvědčení, které nás vede za výchovou samotnou. Pokud si uvědomíme, že objektivní čas je sám o sobě „konstitutivním produktem“<sup>63</sup> jako to, co jsme odmítali, nezbyde nám nic jiného, než přestoupit na původnější rovinu. Věc se budeme snažit objevit ve „vnitřním časovém vědomí“<sup>64</sup>. Stejně jako pro Platónova Sókrata bude pro nás „volný čas“ tím, co nám zpřístupní „jevy v nás“.<sup>65</sup> Stane se tak základem našeho postupu. Budeme chtít a naším hlavním cílem v situaci, kdy si chceme zachovat při našem zkoumání výchovy alespoň zdání nepodmíněnosti, bude „...nechat vyvstat věc nám vstříc jako předmět.“<sup>66</sup> A právě toto „nechat vyvstat“ je tím, proč se obracíme k volnému času, tedy k času našeho vědomí. Snad nám ono zapomenutí na objektivizující konstrukce umožní věc „nechat být“<sup>67</sup> a zůstat v údivu.

Při našem zkoumání nebudeme chodit nijak daleko, ale budeme se snažit probádat ony „jevy v nás“<sup>68</sup>, tzn., že se obrátíme k naší vlastní zkušenosti a danosti věcí zachycené v našem vědomí. I s touto to však může být vzhledem k našemu záměru problematické. Je nutné si totiž uvědomit, že to, co proudí do našeho vědomí, je takový svět, „jehož produkce je dílem transcendentálního života.“<sup>69</sup> Podstatou vědomí je přeci skutečnost, že se odehrává jediné a pouze „kladem nějaké reality.“<sup>70</sup> My jsme však chtěli projít za naším cílem takovou cestou, která by vylučovala předsudečnost. Proto jsme odmítli cestu matematizace přírodních věd, kterým se výchova

---

<sup>63</sup> Patočka, J. *Fenomenologické spisy. I. s.* 185

<sup>64</sup> Patočka, J. *Fenomenologické spisy I. s.* 186

<sup>65</sup> Platón. *Theaitétos.* s. 28

<sup>66</sup> Heidegger, M. *Opravdě a bytí.* s. 25

<sup>67</sup> Heidegger, M. *Opravdě a bytí.* s. 37

<sup>68</sup> Platón. *Theaitétos.* s. 28

<sup>69</sup> Patočka, J. *Fenomenologické spisy I. s.* 180

<sup>70</sup> Patočka, J. *Fenomenologické spisy I. s.* 178

ukázala jako proces. Věříme totiž tomu, že cesta těchto „přirozených věd“ je vždy o jeden krok napřed. Pro „přirozené vědy“ je totiž jejich poznání vždy samozřejmostí. Pokud se však samozřejmost poznání stane problematickou, pokud se však stane samotnou otázkou ona „objektivní výstižnosti poznání vůbec“<sup>71</sup>, bude snad možné oprávnit jiný postup než je postup vědy. Až se posuneme na rovinu vědomí, kterou se budeme snažit bezpředsudečně vytěžit, ukáže se snad, že „... ani ta nejexaktnější matematika, ani matematická přírodověda nemají sebemenší přednost před jakýmkoli skutečným či domnělým poznatkem běžné zkušenosti.“<sup>72</sup> Můžeme upřímně doufat, že tento úryvek z práce starší sta let by vzbudil aspoň nějaký rozruch ve společnosti, kde je s takovou samozřejmostí přijímána myšlenka „kontroly výsledků vzdělávání“. Přesto nám toto tvrzení dává naději, že se lze k výchově takové, jaká je, nějakým způsobem přeci jen dostat.

### **3.2. Fakticita a schopnosti: Výchova a pojem světa**

Je zajímavé, že zatímco současná odborná i laická veřejnost bojuje proti memorování „faktů“, pouček či definic a s argumentem pokroku a odpovědnosti vzhledem k budoucnosti nabádá k pěstování „kompetencí“, „dovedností“ či „schopností“, prostředkem k hodnocení výsledků se mají stát opět „fakta“ proměněná ve výsledky výzkumů čtenářské, matematické či jiné gramotnosti. Jak však docílit toho, aby se něco jako „schopnost“ či „kompetence“ proměnilo ve „fakt“? Je možné vůbec podřídít „kompetence“ a schopnosti křivkám a procentuálním vyjádřením? Podle jakého klíče můžeme hodnotit jejich zhoršování či zlepšování? Je vůbec možné schopnosti, které se osvědčí časem a zhodnotí

---

<sup>71</sup> Husserl, E. *Idea fenomenologie*. s. 31

<sup>72</sup> Tamtéž

zkušeností, zobrazit jako fakta? Jak dosáhnout toho, abychom ony schopnosti mohli nějak klasifikovat, abychom dosáhli fakticity u něčeho, jako je „kompetence“? Tyto otázky snad vzbuzují podezření toho, že jsme se zde postavili do protismyslnosti, protože nejsme schopni přestoupit vlastní stín.

*„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“*<sup>73</sup> Dokážeme vůbec něco, co má být důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti, testovat? Jsou ony hodnoty obecně přijímané ve společnosti a obecně sdílené představy o kompetencích také představami a hodnotami těch, které chceme testovat?

Tváří v tvář tomuto vymezení kompetencí se také můžeme ptát, zdali budeme někdy schopni připustit si odpovědnost za naše rozhodování o tom, co patří ke spokojenému a úspěšnému životu. Sice jsme našli a vybrali jen to, co k takovému životu „přispívá“, ale stejně by bylo dobré nad tím trochu pozastavit. Nepochybně při stanovování kompetencí vycházíme z toho, co je obecně sdíleno, přesněji z „obecně sdílených představ“. Mezi obecně sdílené představy však v dnešní době patří také náš předpoklad, že vychováváme budoucí dospělé pro jejich svět, že tedy vychováváme pro budoucnost a hlavně kvůli budoucnosti. Z dokumentu poradního orgánu naší vlády můžeme citovat znepokojení nad současnou situací, které dokazuje, že školní

---

<sup>73</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia : RVP G. s. 14*

vzdělávání, resp. výchova jsou pochopeny jako příprava na budoucnost. Poradci naší vlády konstatují, že české školy trápí: „Nízká schopnost vzdělávacího systému přizpůsobovat se průběžně měnícím se ekonomickým a společenským podmínkám okolního světa.“<sup>74</sup> Tuto všeobecně známou námitku je možné doplnit dalším závažným a zároveň také výmluvnějším tvrzením. „Vzdělávací systém musí připravit mladou generaci na život ve světě budoucím, o kterém dnes víme především to, že bude v řadě ohledů vypadat jinak než dnes.“<sup>75</sup> Pokud se tedy neobáváme formovat děti pro to, co sami nemůžeme ani z principu znát, měli bychom se zamyslet, zdali je příhodné se v takto závažné otázce („Rozvoj ve všech sférách společnosti a ekonomiky je v rostoucí míře podmíněn vzdělaností a tedy i kvalitou vzdělávacího systému. Roste role vzdělání jako faktoru ekonomického a společenského úspěchu jednotlivce i kvality života celé společnosti.“<sup>76</sup>) spoléhat na všeobecné povědomí či „obecně sdílené představy“. Pokud se obáváme o svou budoucnost, jak se můžeme spoléhat na něco, co je pouze obecně přijímáno, na jakousi obecnou představu? Odpovědi na tuto otázku se vyhýbáme tím, že se snažíme spolehnout na vědeckou predikci budoucnosti. Tato predikce je založena pochopení dění a dějinnosti jako kauzálního procesu, vědecky ohadnutelného a matematizovatelného plynutí. Co jiného by nám mohlo přinést relevantní představy o budoucnosti než takovýto postup? Tato představa pak vede k tomu, že i výchova se objevuje jako proces. Zdá se tedy, že obecně přijímaná představa o tom, že škola má odpovídat potřebám budoucího světa by mohla mít podíl na tom, že z jednotlivců se stávají objekty působení a z prostředí ve škole edukační realita

---

<sup>74</sup> Závěrečná zpráva podskupin NERV pro konkurenceschopnost a podporu podnikání. s. 5

<sup>75</sup> Závěrečná zpráva podskupin NERV. s. 6

<sup>76</sup> Tamtéž

přesně určená a sledovaná jako nějaká laboratoř. Nedovedeme si totiž představit, že uvažování o budoucnosti je možné jinak než pomocí kauzálních úvah. Tyto kauzální úvahy poté vyžadují určitý pohled na výchovu, z níž se musí nutně stát odhadnutelný a objektivizovaný proces.

Je tedy možné, že úkoly, které jsme si před sebe postavili, abychom přizpůsobili výchovné a vzdělávací cíle jednotlivcům a individualitám, se kterými se učitelé denně setkávají, jsou v možném protikladu či napětí s motivem výchovy pro budoucnost. Pokud vychováváme pro budoucnost, bez edukace, edukační reality a edukačních konstruktů jako vymezených a hlavně objektivovaných kategorií v kauzálním uvažování se asi těžko obejdeme. Pod tlakem výchovy pro budoucnost se tak pro nás výchova skrývá za „edukační procesy“ podmíněné „faktory edukačního prostředí“, žák se proměňuje na „subjekt edukace“, učebnice se stává „edukačním konstruktem“ a z toho, co si děti osvojí, se stávají „charakteristiky bezprostředních změn, které vznikají na straně vzdělávajících se subjektů působením určitých kurikulárních obsahů.“<sup>77</sup> Dá se tedy ukázat, že k představě výchovy pro budoucnost nutně patří ona fakticita a hlavně objektivita, které se snažíme výchovné výsledky podřídít. Jiným způsobem totiž není z předpokladů, ze kterých vycházíme, možné odpovědět na naši poptávku po kontrolovatelném a hlavně pro budoucnost výhodném a kauzálně zajištěném vzdělávacím a výchovném systému. Je však možné schovat kompetenci či dovednost pod nějaké faktum?

Jako první nás může napadnout námitka, která souvisí se samotnou podstatou a povahou školy a školního prostředí. Škola je samozřejmě uměle vytvořený obraz

---

<sup>77</sup> Průcha, J. *Moderní pedagogika*. s. 358

společnosti. Skýtá těm, kteří ji navštěvují, možnost zkusit si a naučit se v určitém specifickém prostředí to, jak funguje společnost a jakou v ní člověk může zaujmout roli. Dává také možnost poukazovat na to, jak vypadá či jaká „doopravdy“ je skutečnost za školní zdí. Vystává otázka, zda má škola připravit člověka na společnost a vztahy v ní takové, jaké jsou, či na takové, jaké mají být. Tuto otázku však bude vhodné nechat zatím nerozřešenou. Skutečná společnost však ve škole nefunguje, škola je jen jejím modelem. Pokud tedy testujeme schopnosti a dovednosti, které děti školou povinné získaly ve škole, nemůžeme si naříkat nad malou či nízkou provázaností školy a praxe. Škola totiž ze své podstaty praxí v pravém smyslu není. Škola představuje nebo spíše by měla představovat ze svojí podstaty oblast, která s praxí souvisí minimálně. Těžko říci, zda je to její funkce, ale skutečností je, že děti ochraňuje od společnosti a oddaluje jejich vstup do ní. A to stále ve větší míře. Doba, kterou mladí lidé stráví ve škole, se neustále prodlužuje. Prodlužuje se sice kvůli tomu, že svět, ve kterém žijeme, a nároky, které na člověka klade, se neustále zvyšují a zvyšují: *„Čím složitější je život společnosti, tím větší objem znalostí a dovedností si musí člověk osvojit, aby se v ní dokázal uplatnit. Čím větší je míra individuální svobody, tím víc záleží na osobní zralosti, odpovědnosti a tvořivosti každého občana. Čím více možností se člověku nabízí, tím víc záleží na jeho vlastních mravních a lidských kvalitách, aby si z nich dokázal dobře vybrat. Odtud přirozeně plyne, že se i doba potřebná pro přípravné vzdělávání a výchovu neustále prodlužuje.“*<sup>78</sup> Přesto však škola může pouze ukázat člověku obraz skutečné společnosti a předat mu informace o tom, jak společnost funguje (či by měla

---

<sup>78</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha*. s. 13



fungovat). Škola v evropském smyslu vysvětluje, jaký svět je, ale není schopna říci člověku, co má nebo může dělat v konkrétním životním okamžiku. Nejen morální rozhodnutí či morální postoje, které se mu snaží škola vnutit, bude muset osvědčit vlastním životem a nebo si je vlastními slovy vyložit. Člověka tak může škola „připravit“ na skutečný život, ale odpovědnost za něj si ponese sám, nikoli škola nebo učitelé, kteří mu ukázali, jaký svět je (či má být). Z tohoto pohledu je tedy vnitřně rozporné chtít po výchově (či vzdělávání), aby se promítala do praktického a skutečného života ve společnosti. Z tohoto pohledu je to také nesmyslné testovat či ověřovat „úspěšnost“ osvojených vlastností a dovedností. „Podstatné je opět využívání těchto dovedností v běžném životě.“<sup>79</sup> Jaký však je onen běžný život? Mají vůbec žáci možnost dozvědět se ve škole o běžném životě? Co myslí výzkumníci a statistici slovy o setkání se s výzvami skutečného života („meet real-life challenges“<sup>80</sup>)? Na základě jaké představy o připravenosti na život ve vzdělanostní společnosti jsou míněna slova o připravenosti na život v současné „vzdělanostní společnosti“? („meet the challenges of today's knowledge societies“<sup>81</sup>) Škola by měla stát mimo běžný život a nikoli o něj přeci usilovat. Vždyť základní výtkou proti nezajímavosti školního vyučování je právě běžnost a obyčejnost některých předkládaných vzdělávacích obsahů. Učitelům se neustále vytýká, že mají děti zaujmout něčím novým a strhujícím. Nikoli běžné věci, ale věci, které jsou zajímavé, mají podle všeho zaujmout a přitáhnout zájem.

Další otázkou zůstává, jestli se něco jako schopnost nebo dovednost dá vypovědět pomocí faktu.

---

<sup>79</sup> Martinec, L. *Co umí čeští žáci : výzkum PISA*. s. 5

<sup>80</sup> *PISA 2009 Assessment Framework*. s. 13

<sup>81</sup> *tamtéž*

Fakt, který dostaneme z výzkumu, je přeci něco objektivního a objektivovaného, něco, co by se mělo vypovídat neustále stejně. Pokud chceme zajistit srovnatelnost, která je jedním z důvodů našich nářků nad současným stavem školské soustavy, musí být fakt neměnnou a empiricky ověřitelnou entitou. Ostatně je to snad podstata ověřitelnosti výzkumu, který předpokládá určitou standardizaci, a tedy omezení pohledu a zkoumání na určitá vykonstruovaná měřítka, nějaké ukazatele výkonu. Standard je zde zárukou toho, že bude výzkum ověřitelný a prokazatelný. Test je však vždy umělý a zjednodušený pohled na skutečnost. Standardizace je také příčinou toho, že rozdíly mezi jednotlivci, které testujeme, budou v konečném výsledku setřeny: „není podstatný individuální výsledek žáka, nýbrž celkový výsledek populace.“<sup>82</sup>

Je však schopnost a dovednost něco, co se dá zprůměrovat? Schopnosti jsou přeci ryze subjektivní (nikoli ve smyslu „libovolnou“) a individuální záležitostí. Projevují se vždy v konkrétním životním okamžiku: „je to něco pevně určeného, co se přesto děje v měnivých konkrétních situacích;“<sup>83</sup> a hlavně souvisí s odpovědností člověka. Tato odpovědnost je přitom vždy vztažena k nějaké vyšší hodnotě. Schopnost vždy zajišťuje nikoli něco aktuálního a omezeného na konkrétní okamžik, ale míří za nějakým vyšším cílem. Pravděpodobně to bude „dobro“, „výsledek“ či „člověk“ apod. Nikdy tedy není schopností či dovedností sama pro sebe. Z tohoto pohledu je testování samotné „schopnosti“, ať už ji označíme pojmem „finanční gramotnost“ nebo „čtenářská gramotnost“, nebo dokonce „přírodovědecká gramotnost“ vytrháváním jednotlivosti

---

<sup>82</sup> Martinec, L. *Co umí čeští žáci : Výzkum PISA*. s. 4

<sup>83</sup> Patočka, J. *Péče o duši I*. s. 33

z celku. Modelová situace testu či úlohy, kterou jsme se jali testovat tak neřekne nic o tom, jak se ono „prohlédnutí celku v zasazení do konkrétní situace“<sup>84</sup> projeví ve skutečné situaci. Jde zde o vytržení z celkového kontextu. Fakt, který nám má zobrazit a ukázat onu „kompetenci“ je totiž už předem někým vybrán a zkonstruován jako měřítko. Předpokládáme, že ti, jejichž schopnosti a dovednosti označené jako „gramotnost“ chceme testovat, přijali naše „obecně přijímané hodnoty“ a my chceme ověřovat platnost naší představy o tom, co je to vzdělání či výchova. Vystává zde pak otázka, zda je možno testovat schopnosti či dovednosti a jestli náhodou tyto testy nejsou jenom ověřováním pevnosti našich vlastních konstrukcí. Snad jsme zde opět nezabloudili do zmiňovaného napětí odpovědi na otázku, zdali máme vychovávat spíše individualitu nebo dobrého člena společnosti.

Fakt je nejen tím, co se dá ověřit, na co se dá ukázat a co nám zprostředkuje objektivitu našeho zkoumání. Je to také něco, co stojí nezávisle na našem pohledu. Něco, co je neustále týž a zachovává si svou objektivnost. Objevuje se však riziko, že to, co existuje nezávisle na našem pohledu, a je tedy objektivní, nebude nikdo hledat a nikdo se o to nebude zajímat. Pouze zaměření našeho pohledu, intence, je tím, co nám ukazuje věci. Tento zájem se však musí teprve probudit. Tato intence potom přinese poznání věci jen díky tomu, že jsme k ní zaujali vztah. My však testujeme schopnosti či dovednosti nebo jednoduše gramotnost na základě představy o netečném faktu. Ve standardizovaném testu ohodnotíme úkol, který jsme zadali několika stovkám žáků jen proto, abychom zjistili, zda mají či nemají nějakou schopnost. A i přesto, že rámcem onoho

---

<sup>84</sup> Tamtéž

úkolu může být nějaká běžná úloha či běžná schopnost („Kolik hodin je v Berlíně, když v Sydney je 19.00?“), jedná se pouze o uměle a účelově vytvořený nárok, který na děti nevznesl sám život, ale pouze naše představy o tom, jaké mají být.

Je možné, že naše představy o testovatelnosti či o možném ověřování schopností a dovedností vyrůstají z určitého pojetí světa. Pokud se řekne „svět“, představujeme si většinou a pouze shluk věcí uložených v našem blízkém i vzdáleném okolí. Je však také možné pochopit svět z jiné perspektivy, která se může stát základem pro vyjasnění otázky po testovatelnosti schopností. Jan Patočka píše: „*„Svět*“ zde nerozumím pouze jednoduše soubor věcí, které člověka obklopují, celek toho, co jest; svět je to, na základě čeho je člověk otevřen pro věci, pro každou jednotlivost, pro jejich souvislosti a jednotný postup od jedněch k druhým.“<sup>85</sup> Pokud tedy pochopíme svět nikoli jako „soubor věcí“, ale spíše jako „souvislost smyslu“, ukáže se nám, že schopnost není něco samostatného a jednotlivého, ale je založena na pochopení světa jako celku a z tohoto pochopení musí vycházet. Věci totiž nejsou ze světa vytržená fakta, ale dávají smysl pouze a jen díky skutečnosti, že jsou do světa zasazeny. A to nikoli v kauzálním významu. Schopnost v tom pravém smyslu pak není činnost, kterou lze uplatnit v izolovaném životním okamžiku, ale vždy se ukazuje pouze a jedině ze světových a životních souvislostí. Test a uměle vytvořená standardizovaná a vědecky zkonstruovaná otázka výzkumu však celkovou souvislost nikdy nepostihne. Není to ani jejím cílem, protože si pokládá otázku po změně schopností či dovedností a chce je ověřit pomocí fakt.

---

<sup>85</sup> Patočka, J. *Péče o duši I.* s. 28

### 3.3. Výchova a odhalenost

Snažíme se dokázat, že všechny uvedené pochybnosti vyvolané snahou dostat se k výchově samotné, jsou důsledkem dvou různých „myšlenkových motivů“ či dvou odlišných tradic evropské civilizace. Doposud se nám objevilo napětí mezi nárokem vychovávat individuality a samostatné osobnosti a požadavkem, abychom vychovali takového člověka, který bude plnit určitou společenskou roli. Na jedné straně tedy chceme samostatnou a samostatně myslící osobnost, na druhé toužíme po dobrém pracovníkovi, uvědomělém voliči, zodpovědném občanovi či svědomitém pracovníkovi. Narazili jsme také na rozpory a těžce rozhodnutelné otázky po cílech našeho „výchovného působení“. Objevila se otázka po tom, zdali je naším cílem samotná výchova a vzdělávání, nebo zdali je podřizujeme určitým vidinám, které vedou k tomu, že v případě našeho vychovávání a vzdělávání sklízíme nezamýšlené důsledky, protože se odchylujeme od samotné podstaty výchovy. Musíme se také zeptat, pokud považujeme výchovu za předávání myšlenkového dědictví, jaký smysl má zde „vědění“. Jestli se nezaplétáme do napětí vyjádřeného v Platónově Theaitétu, kdy proti sobě stojí sofista využívající své vědění k rétorickému soupeření, či Sókratés vědomý si své nevědomosti, která přetváří jeho duševno. Pohybujeme se zde tedy mezi otázkou, zdali je „vědění“ určitou dispozicí zajišťující místo ve společnosti, nebo zdali se stává tím, co přináší interes ke světu a ve světě a také rozvíjí člověka samotného. Můžeme se taky sami sebe zeptat, zdali po vychovávání chceme, aby přivedlo před děti svět takový, jaký je, nebo zdali si přejeme jim ukazovat svět takový, jaký by měl být. Otevírá se otázka, jakou cestou je lze nejlépe „připravit do života“ či jaký svět vlastně chceme, aby budoucí dospělí společně utvářeli.

V neposlední řadě se také pohybujeme na horké půdě mezi nutkáním najít nějakou jinou ideu, namísto výchovy jako kauzálního procesu, zatímco se ukazují nejrůznější problémy a pochybnosti, a skutečností, že jsme jakékoli idealizování a tedy i postulování hotových vyjádření a předpokladů odmítli. Posunuli jsme totiž svá zkoumání na rovinu zkušenosti o měnlivém světě, ale zároveň hledáme pevný bod, od kterého začít svá zkoumání.

Vedení údivem vzpomínáme na to, že nejen čas pochopený jako kauzální sled a fyzikální veličina ukázal výchovu jako objektivovaný proces. Od procesuality výchovy nebylo daleko k náhledu na výchovu jako na faktor dalších společenských procesů. Z této procesuality přitom vyrůstala kritika a také skepse k takovémuto pochopení výchovy. Zkusme tedy se posunout k základnějším vrstvám, jež nás snad přiblíží našemu tématu, které se nám snad odhalí ve svojí původnosti. A o to odhalení zde jde především. *„To, co nám vyvstalo vstříc, musí jako takto nastavené procházet otevřenou vstřícností a přece zároveň zůstat stát v sobě jako věc a ukázat se jako něco stálého. Objevení věci při průchodu vstřícností se uskutečňuje v otevřeném poli, jehož otevřenost se nevytváří pouze oním představováním.“*<sup>86</sup> říká Heidegger ve svých úvahách o podstatě pravdy. Předpokladem toho, že se nám jsoucí ukáže, není jeho předmětnost, ale jeho zjevování. Stavíme jsoucí před sebe (ob-iaceo) a v takto představujícím vztahování ho necháváme se ukazovat. *„Ono takto a přísně vzato vlastně jedině zjevné bylo v západním myšlení záhy bráno jako „přítomné“ a dávno již nazváno „jsoucím“.“*<sup>87</sup> Jak píše Heidegger, předpokladem vypovídání o jsoucím takovém, jaké samo je,

---

<sup>86</sup> Heidegger, M. *Opravdě a bytí*. s. 25

<sup>87</sup> Tamtéž

určitý vztah založený na „otevřeném postoji vztahování“ Jsoucí se může „stát vyslovitelným“, když „se vystaví samo“. Heideggerův objev bytostné spójitosti svobody a pravdy a vzhledem k běžnému pochopení těchto pojmů nezvyklé paralely předpokládá určité „bytostné určení člověka“<sup>88</sup>. Člověka jako toho, kdo je schopen se vystavit „neskrytosti jsoucna“ a jsoucí nechat být tedy se zjevit či ukázat, vymezujeme původnějším způsobem jako „...bytost, která žije v odhalenosti celku.“<sup>89</sup> Původnost tohoto vymezení člověka spočívá na jedné straně, jak ukázal Jan Patočka, v samotných základech Evropy a evropského myšlení. Reflexe objevující napětí mezi jevením a tím, co se jeví, stojí totiž u samotných základů filosofie. V okamžiku, kdy člověk sám sebe objevuje jako „exponent fenoménu“<sup>90</sup> a programem se stává dosažení jasnosti tváří v tvář měnlivému světu, vzniká filosofie z mýtu. Nejen historičnost tohoto vymezení je tím, co udává prvotnost takovémuto přístupu. Pokud člověk objevuje sebe jako bytost, která jediná si je vědoma této své „původní situace“<sup>91</sup> tedy toho, že jsoucí se zjevuje, objevuje také svou rozdvojenou situaci, tedy určité základní napětí lidství. „Člověk má na základě toho, že stojí mezi fenoménem a pouhým jsoucnem, možnost buď kapitulovat a zvrhnout se do pouhého jsoucna, nebo se teprve realizovat jako bytost pravdy, bytost fenoménu.“<sup>92</sup> Nejen historická prvotnost tohoto programu, jenž formoval Evropu, bytostný rozměr lidské situace, ale také určitá gnoseologická pozice stojí za tímto programem. Snažit se dojít k tomu, co se ukazuje za původně neproblematicky přijímaným jsoucím a objevit

---

<sup>88</sup> Heidegger, M. *Opravdě a bytí*. s. 37

<sup>89</sup> Patočka, J. *Péče o duši II*. s. 192

<sup>90</sup> Patočka, J. *Péče o duši II*. s. 179

<sup>91</sup> Patočka, J. *Péče o duši II*. s. 180

<sup>92</sup> Patočka, J. *Péče o duši II*. s. 181

„strukturu fenoménu“<sup>93</sup> pomocí vyřazení běžného nazírání vyžaduje opuštění „...prostředěčného používání myšlenek jako hotových instrumentů k tomu, aby se získaly další a další poznatky.“<sup>94</sup> Jde zde o přestoupení toho, co Husserl označuje jako „přirozený postoj myšlení“,<sup>95</sup> z něhož vyrůstá jím kritizovaná a relativizovaná „přirozená věda“, která nehledá a neptá se na „různé způsoby danosti“, z jejichž jednoty vyrůstá fenomén.

### 3.4. Mínění a náhled

Pokud „...každé naše mínění je svého druhu ukazování se“<sup>96</sup>, proč se nám ukázala výchova jako „edukační proces“<sup>97</sup>? Stalo se tak především díky tomu, jak jsme zacházeli s časem a časovostí. Předpokládali jsme, že čas je plynutí za sebou jdoucích časových jednotek. Díky představě jejich vzájemné kauzální spojitosti se nám ukázalo, že výchova je vědecky odhadnutelný a popsateľný vzdělávací proces. Nejen kauzalita ale také spojování výchovy s takto pochopeným časovým rozměrem budoucnosti sehrála v tom, že se výchova ukázala jako proces, své. Spojování výchovy a budoucnosti, tedy představa, že vychováváme pro budoucnost, nás vede k tomu, že se snažíme budoucnost vědecky předpovídat. Poté se nám výchovu podaří vtěsnat do vědeckých kategorií a její „úspěšnost“ či neúspěšnost poměříme vzhledem k ukazatelům hospodářského růstu, populačnímu nárůstu, míře vzdělanosti a dalším ukazatelům. Tyto ukazatele a správnost jejich konstrukce pak ověřujeme pomocí faktů získaných z nestranných měření zkoumajících gramotnost, kompetence, předpoklady, vlastnosti a dovednosti a v neposlední řadě znalosti.

---

<sup>93</sup> Patočka, J. *Péče o duši II.* s. 174

<sup>94</sup> Patočka, J. *Péče o duši II.* s. 173

<sup>95</sup> Husserl, E. *Idea fenomenologie.* s. 25nn

<sup>96</sup> Patočka, J. *Péče o duši II.* s. 164

<sup>97</sup> Průcha, J. *Moderní pedagogika.* s. 65



Také jsme zapomněli na to, co je to vlastně volný čas. Nutkavá představa o tom, že čas je především od toho, abychom ho „smysluplně“ spotřebovali a hlavně účelně využili, nám vnucuje zdání, že výchova s sebou nese nějakou funkci. Opět je možné ke spotřebovávání času najít poznámku v Platónově Theaitétu. Sókratés si v dialogu stěžuje, „...že ti, kteří strávili mnoho času ve filosofování, když předstupují před soudy, ukazují se směšnými řečníky.“<sup>98</sup> Samozřejmě, že Sókratovi běží opět o odlišení filosofie a sofistiky, o odlišení těch, co hledají pravdu, a těch, kteří jen prázdně mluví. Ten, kdo se podle Sókratových slov zabývá filosofií, totiž není schopný obstát před publikem požadujícím argumenty a naslouchajícím nikoli řečem o věci samotné, ale spíše přihlížejícím boji řečníků. Sofistům sice nejde o pravdu samotnou, na druhé straně však vynikají v dovednostech přesvědčit dav i svého protivníka o tom, že „pravdu“ mají. Sofisté ale „mluví vždy ve spěchu“<sup>99</sup> a díky tomu často nemluví o tom, o čem by sami chtěli. Jde jim totiž jen o vítězství v diskusi a nikoli o otázku samotnou. Svá slova tak musí používat k souboji a nemohou si je proto zcela libovolně vybrat, aby neriskovali prohru. Sokrates je pak označuje jako „sluhy řečí“<sup>100</sup>. Tito řečníci si tedy nemohou sami určit, o čem a jak budou mluvit a k tomu všemu je „pobízejí vodní hodiny“<sup>101</sup> a ukazují vymezenou lhůtu k argumentům. Nejsou tedy svobodní, protože se nemohou volně zabývat jakoukoli otázkou a nemohou být ani jako filosofové, kterým nezáleží na tom, zdali je vhodné „mluviti dlouze, či krátce“<sup>102</sup>.

---

<sup>98</sup> Platón. *Theaitétos*. s. 51

<sup>99</sup> Tamtéž

<sup>100</sup> Platón. *Theaitétos*. s. 52

<sup>101</sup> Platón. *Theaitétos*. s. 51

<sup>102</sup> Tamtéž

Sofisté se pochopitelně osvědčili jako vychovatelé budoucích politiků. Potřeba obhájit svůj postoj a hlavně získat k němu veřejnou podporu je tím, co přinášeli sofisté svým žákům prostřednictvím rétoriky i eristiky. I my v současné diskusi o „vzdělávací politice“ podléháme tomu, na co platónský Sókratés naráží. Výsledky mezinárodních testů se totiž stávají argumentem spíše pro politický boj a s tím spojená odůvodnění politických rozhodnutí. Hrozíme se toho, že nám testy ukazují, jak nedokážeme budoucí dospělé „připravit na život“. Co si pod tím představujeme, pak už veřejnost slyšet nechce a nepotřebuje, zdá se to naprosto přirozený a také smysluplný důvod, který přijímá každý. Ukazuje se, že výchovu chápeme jako to, pomocí čeho mladí mají uspět v boji a souboji a skrze ně má naše ekonomika obstát v mezinárodních srovnáních. Život pro nás totiž představuje hlavně neustálý boj na pozadí (post)moderní technicky vyspělé civilizace. Stávají se z nás otroci času stejně jako ze Sókratem kritizovaných sofistů. Strachujeme se totiž, že nám čas uteče a my už nestačíme doběhnout všechny ostatní, kteří ho dokázali smysluplně využít k hospodářskému vzestupu a hlavně „růstu“. Funkci výchovy pak nacházíme v nejrůznějších hodnotách jako je ekonomický růst, vzdělaná pracovní síla, občanská společnost, informovaný volič, apod.

V platónském dialogu Menón se snaží jeho autor prostřednictvím svých postav objevit odpověď na otázku po učitelnosti zdatnosti. Mimo jiné se také zabývá rozdílem mezi „míněním“ a „věděním“ ve vztahu ke zdatnosti. Vědění (EPISTÉMÉ), tedy rozumová a odůvodněná „znalost“ či porozumění je postavena naproti mínění (DOXA), tedy nevymezené a nejasné „domněnce“ o tom, jaké věci ve skutečnosti jsou. Platónský Sókratés zde naráží na zásadní problém odlišnosti správného mínění a

skutečného vědění. Ve své úvaze se snaží dokázat, že pravá zdatnost (ARÉTÉ) spočívá ve správném vědění (EPISTÉMÉ). Ukazuje se však, že i ten, kdo o věci jen míní, tzn., nemá vymezenou a jasnou znalost, ale disponuje pouhým správným míněním, může jednat správně jako ten, kdo ví. „A pokud asi bude mít správné mínění o věcech, o kterých má druhý vědění, nebude o nic horším vůdcem, ač dosahuje pravdy jen domněnkou, a nikoli rozumem, nežli ten, kdo to zná rozumově.“<sup>103</sup> Co se týče praktického jednání, zdá se, že se neukazuje jakýkoli rozdíl mezi vymezeným, rozumovým věděním a sice správným, ale přesto jen zdánlivým míněním získaným domněnkou. Můžeme jednat stejně správně i tehdy, pokud o věcech nemáme jasné a vymezené vědění. Proč bychom se tedy vůbec měli o toto vymezené vědění snažit, pokud ke správné činnosti stačí mít pouze domněnku?

Správné mínění, které se zakládá na měnlivé zkušenosti, je nevymezené poznání, které se sice stejně jako vědění a nahlédnutí vede ke stejným důsledkům v oblasti „přirozených cílů“<sup>104</sup> života. Na druhé straně však takovéto rozhodování odvíjející se podle toho, co přináší „přirozené fungování života“<sup>105</sup> vede často k nezamýšleným důsledkům. A to hlavně vzhledem k tomu, že přirozeně vytyčené cíle jsou často těm, jež vychováváme vnější. Vědění a nahlédnutí (EPISTÉMÉ) pak mají člověka proměňovat nikoli směrem z vnějšku, ale mají naopak zasáhnout jeho bytost samotnou.

---

<sup>103</sup> Platón. *Euthydémos. Menón*. s. 110

<sup>104</sup> Patočka, J. *Filosofie výchovy*. s.10

<sup>105</sup> Tamtéž

#### 4. Duše u Platóna

Zasáhnout člověka zevnitř znamená dotknout se jeho duše samotné. Pro program péče o duši, jak označuje Jan Patočka zásadní bod evropského myšlení, má velký význam pojetí duše u Platóna podané ve fiktivních dialozích vedených jeho učitelem Sókratem.

Ústředním dialogem odhalujícím Platónovo pojetí duše je dialog, v němž Faidón vypravuje o posledních okamžicích Sókratova života. Sókratés udivuje všechny své přátele, kteří ho přišli navštívit ve vězení těsně před vykonáním rozsudku, neskutečným klidem tváří v tvář smrti. Smrt totiž pro platónského Sókrata představuje odloučení duše od těla. O tělesné věci se pak filosof vůbec nezajímá, a proto je pro něj smrt něčím, čemu má blíže než ostatní lidé. Proto z ní také Sókratés nemá strach. *„Tedy patrně ve věcech tohoto druhu je vidět, jak filosof co nejvíce oprošťuje duši od společenství těla, více než ostatní lidé.“*<sup>106</sup> Tělo je totiž tím, co duši spíše klame a svádí od její cesty k tomu, co každé jsoucí je *„samo o sobě“*<sup>107</sup>, k ideji, tedy za samotnou pravdou. Pravdu totiž člověk uchopí jen tehdy, pokud je schopen *„dívati se samou duší na samy věci“*<sup>108</sup>. Největší nesnázi pak je, že žádné *„z tělesných smyslů nejsou přesné a určité“*<sup>109</sup>. Duše totiž poznává skrze tělesné smysly. Rozdíl mezi tělem a duší je přitom vyjádřen důležitou paralelou. Zatímco pomocí těla a jeho smyslů jsme schopni zaujmout a pojmout viditelné věci, duše přináší náhled do věcí neviditelných. To pravé a skutečné je totiž schopna přiblížit pouze a jen duše: *„Jest snad možno pohlížet na to, co je v nich*

---

<sup>106</sup> Platón. *Faidón*. s. 21n

<sup>107</sup> Platón. *Faidón*. s. 23

<sup>108</sup> Platón. *Faidón*. s. 24

<sup>109</sup> Platón. *Faidón*. s. 22

nejpravdivějšího, prostřednictvím těla?“<sup>110</sup> Ideu tedy jsme schopni spatřit duší, ale jen tehdy, pokud ji odkryjeme prostřednictvím smyslového těla. Vzniká zde však nepříjemné napětí, „protože pokud máme tělo a naše duše je smířena s tímhle zlem, nikdy nedosáhneme toho, po čem toužíme; a ten předmět naší touhy jest, jak tvrdíme, pravda.“<sup>111</sup> Ono přirovnání přitom náležitě vystihuje napětí, kterému je člověk jako „bytost pravdy, to znamená fenoménu“<sup>112</sup> vystaven. Jeho duše je však schopna spatřit „fenomén jako takový, který spočívá právě ve vytváření jednoty skrze různé způsoby danosti.“<sup>113</sup> Zásadní motiv zde také představuje to, že jediné duše, která je nespokojená se svým stavem, je schopna dosáhnout svého cíle - pravdy. Mezi argumenty pro existenci duše před narozením člověka či pro existenci duše i po jeho smrti můžeme najít další důležitou paralelu, která přibližuje postavení člověka jako „exponenta fenoménu“<sup>114</sup>. Ony viditelné věci, za jejichž rozmanitostí se skrývá idea, se neustále mění. Kdežto idea, v níž se spojují jednotlivé měnlivé věci, zůstává stálá. Sókratés vybízí své partnery v diskusi k představě dvou druhů věcí: „A ten neviditelný, že je stále stejný, viditelný však není nikdy stejný.“<sup>115</sup>

Platónskou ideu je zde nutno pochopit nikoli v metafyzickém smyslu jako jediné, skutečné a stálé jsoučno, ale jako jednotu za rozmanitostí. Bytostné lidské napětí, které zde Platón vyhrocuje na pozadí úvah o smrtelnosti či nesmrtelnosti duše ukazuje základní konflikt, kterému je člověk vystaven, ve svém postavení mezi měnlivou smyslovou daností a snahou o jisté poznání

---

<sup>110</sup> Platón. *Faidros*. s. 23

<sup>111</sup> Tamtéž

<sup>112</sup> Patočka, J. *Péče o duši II*. s. 179

<sup>113</sup> Patočka, J. *Péče o duši II*. s. 174

<sup>114</sup> Patočka, J. *Péče o duši II*. s. 179

<sup>115</sup> Platón. *Faidón*. s. 41

věci samotné. V tomto dialogu je tedy vyjádřen vztah k poznání a určitý přístup ke skutečnosti založený na neustálém napětí, nespokojenosti se smyslovou daností a hlavně hledáním jednoty vůči rozmanitosti. Duše je zde zásadním způsobem spojena s pojmem pravdivosti a pravdivého poznání.

V dialogu Symposion Platón uvádí, že cesta za tím, co je pravdivé, nejvíce dobré a krásné, má několik stupňů, které pomocí poznání duše postupně prochází. Nejdříve duše poznává *tělesnou krásu*, která leží na nejnižším stupni krásného. Na základě podobnosti poznává duše, že *„...krása jevící se na kterémkoli těle jest sestra krásy na druhém těle, a má-li jít za vnější krásou vůbec, bylo by velmi nerozumné, nepokládat každou krásu jevící se na všech tělech za jednu a tutéž.“*<sup>116</sup> Od poznání tělesné krásy přechází duše k poznání krásy duševní, od které směřuje poznání ke kráse činností a samotných zákonů, principů. Posledním, nejvyšším stupněm je krásno samo o sobě. Toto krásno je cílem všeho takovéhoho poznání a má několik vlastností. Především nevzniká ani nezaniká, nepřibývá ho ani neubývá. Důležité také je, že nepodléhá nějakému hodnocení a je krásné pro všechny stejně. A také nepůsobí na člověka jako nějaká věc, krásná tvář, činnost, apod. Je totiž samo o sobě stálé a dokonalé a má účast na všech krásných věcech.

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

---

<sup>116</sup> Platón. *Symposion*. s. 56

Erós - mužský princip lásky, znamená cestu za moudrostí, za pravou podstatou krásného, jejíž poznání znamená pravou moudrost.

Na pozadí platónských úvah je možné nalézt nejen spojování duše a pravdy či poukazy k tomu, že hlavním cílem duše je snaha nalézt pravdu. Oproti vyjádření Platónovy gnoseologické pozice můžeme v dialozích najít také morální podtext, o čemž je možné se přesvědčit v dialogu Gorgias. Tváří v tvář otázce, zdali je lepší bezpráví činit nebo trpět, se objevují další problémy. Jedním z nich je také snaha odpovědět na otázku, jakou povahu má vlastně vliv rétoriky a zdali je rétorika obci prospěšná nebo nikoli. Platónský Sókratés si zde připraví půdu pro kritiku obdivovaných athénských politiků ztotožněním důležitých termínů. Platón zde ztotožňuje „uměřenost“, „spořádanost“, „rozumnost“ i „spravedlnost“. Duše, která má takovéto vlastnosti je potom dobrá. *„Tvrdím tedy, že je-li uměřená duše dobrá, je duše, která je v opačném stavu proti uměřená, špatná; to pak je, jak jsme viděli, duše nerozumná a nezřízená.“*<sup>117</sup> V předchozích částech dialogu vzdoruje Sókratés horlivému a výřečnému Pólovi, který chce ukázat hodnotu rétoriky na moci těch, co rétoriku ovládají. Tvrdí, že řečníci mají velikou moc a dělají to, co chtějí. Prostředkem k tomu, aby Sókratés znevážil jeho tvrzení o tom, že řečník dělá vždy to, co se mu chce, využívá Sókratés úvahu o konání a jeho účelu. *„Jestliže někdo něco dělá za nějakým účelem, nechce to, co dělá, nýbrž ono, proč to dělá, že ano?“* Pokud něco děláme, děláme to nikoli kvůli věci samotné, ale vždy tím sledujeme nějaký účel. Dobro je přitom důvodem toho, proč děláme všechny věci, které děláme. *„Tedy ze snahy po dobru jednáme, kdykoli chodíme, myslíme, že je to*

---

<sup>117</sup> Platón. *Gorgias*. s. 94

*dobré; a jindy naopak za týmž účelem pro dobro stojíme; či ne?*<sup>118</sup> Co se týče morálního aspektu Platónova pojetí duše, ideál je spatřován v duši, která je „uměřená“, „spravedlivá“ a „spořádaná“. K tomu, aby člověk mohl za dobrem směřovat, aby duše dosáhla oné uměřenosti a spravedlnosti, musí však nejdřív poznat, že mu něco chybí, že se mu něčeho nedostává.

O tomto mluví Platón Sókratovými ústy v dialogu *Symposion*, kde při oslavě Agathónova vítězství v dramatické soutěži mluví jednotliví řečníci o povaze lásky. *„Tedy i tento, i každý jiný, kdo touží po něčem, touží po tom, co mu není pohotově, a co není v jeho majetku; to, co nemá a co sám není a čeho se mu nedostává, to jsou předměty touhy a lásky..“*<sup>119</sup> O kousek níže Platón uvádí: *„...nebot' právě v tom záleží zlo nevědomosti, že člověk, který není krásný a dobrý ani moudrý, si o sobě myslí, že je dokonalý. Tak nikdo, kdo necítí svého nedostatku, netouží po tom, čeho nedostatku necítí.“*<sup>120</sup>

Ukazuje se tedy, že „rozumnost“ má také, co se týče duše i morální aspekty. Duše, která je pro Platóna rozumná, je zároveň uměřená a spravedlivá. Ta duše, která tedy spojuje všechny tyto vlastnosti je zároveň dobrá.

Ve stínu platanu na mýtickými symboly bohatém místě se odehrává dialog *Faidros*. Záminkou k rozhovoru Sókrata a Faidra se stává báseň o povaze lásky a krásy. K tomu, aby Sókratés obhájil bohy dávané šílení (MANIA), je podle něj důležité ukázat si povahu božské a lidské duše. Sókratés zde skoro až v mýtickém vyprávění představuje obraz duše jako dvojspřeží vedeného dvěma

---

<sup>118</sup> Platón. *Gorgias*. s. 40

<sup>119</sup> Platón. *Symposion*. s. 45

<sup>120</sup> Platón. *Symposion*. s. 49



koňmi s různou povahou - dvěma odlišnými principy. V lidské duši se totiž sváří dvě síly a podle toho, která převažuje, označuje člověka Platón jako „*bujného*“ nebo „*uměřeného*“. Jednoho ona uměřenost „... vede k největšímu dobru“, druhého jeho žádostivost „... nerozumně vleče k rozkoším“<sup>121</sup> Ještě předtím však zde platónský Sókratés zdůvodňuje důležitý duševní princip a tím je její neustálý pohyb. „*Veškerá duše je nesmrtelná. Neboť co se stále pohybuje, je nesmrtelné; co však pohybuje něčím jiným a jest pohybováno od něčeho jiného, to má ustání pohybu a tím i ustání života.*“<sup>122</sup> Neustálý duševní pohyb, na němž je zde založen důkaz o nesmrtelnosti duše, dotvrzuje zde Platón známým obrazem duše jako dvojspřeží, když duši připodobňuje „*srostlině okřídleného spřežení a vozataje.*“<sup>123</sup> Některé duše, ačkoli chtějí vystoupat až do sféry, v níž se nachází „*bezbarvá, beztvará a nehmatatelná jsoucnost vskutku jsoucí*“,<sup>124</sup> nedosahují svého cíle a nezbývá jim nic jiného než spokojit se s „*pouhým míněním*“<sup>125</sup>. Ne všechny duše jsou totiž schopny dosáhnout oné stálé, božské a věčné oblasti idejí. Poukaz k fenoménu jako jednotě za rozmanitými vjemy nacházíme na místě, kde Platón uvádí: „*Člověk totiž musí poznávatí podle tak řečeného eidos, pojmového druhu, jenž vychází z mnoha vjemů a je rozumovým myšlením sbírán v jednotu.*“<sup>126</sup>

Neustálé kolísání mezi pádem do smyslnosti vprostřed časových a pomíjejících jsoucen a povznešením se do božské sféry stálých a bezpečných idejí zde vystihuje duši jako „*to, co samo sebe určuje ke svému*

---

<sup>121</sup> Platón, *Faidros*. s. 25

<sup>122</sup> Platón, *Faidros*. s. 34

<sup>123</sup> Platón, *Faidros*. s. 35

<sup>124</sup> Platón, *Faidros*. s. 36

<sup>125</sup> Platón, *Faidros*. s. 37

<sup>126</sup> Platón, *Faidros*. s. 38

bytí, a co se tedy zaměřuje buď k zákonnému růstu, k růstu bytí, nebo naopak k úpadku a ztrátě bytí.“<sup>127</sup>

Šílení, mania, je zde představeno jako to, co vede do oblasti „nejvyšších dober“<sup>128</sup>. Tato šílenost však musí být „darem božím“<sup>129</sup>, je to ta, která „... vzniká božským odlučováním od obyčejných pravidel“,<sup>130</sup> aby přivedla člověka do oblasti nesmrtelného. Duše, jejímž hlavním znakem je neustálý, nevznikající ani nezanikající pohyb, představuje okřídlené dvojspřeží vedené jezdce (rozumem). Tento jezdec se snaží ovládat jednoho koně, který duši táhne vzhůru směrem ke stálému a božskému, k tomu, co je „vskutku jsoucí“<sup>131</sup>, k pravdivému náhledu, a druhého, který ji táhne dolů směrem ke smrtelnému tělu, do oblasti pouhého mínění.

Předpokladem toho, že se duše vůbec bude snažit vydat za tím, co se skrývá za běžnými vjemy, nastává tehdy, když se člověk stane „vědom si své nevědomosti“<sup>132</sup>. Je totiž nutné pamatovat na to, že „je obtížné nahlédnutí nabýt a udržet je; snadno se zaměňuje s omylem, jen s námahou se odlišuje od pseudonahlédnutí.“<sup>133</sup> Člověk je nucen žít, jak už bylo několikrát zdůrazněno a ukazuje se to neustále, v měnlivé „neurčité bezprostřednosti“<sup>134</sup> a jeho úkolem je dát těmto vjemům bez jasných kontur ostré obrysy.

Je tedy nutné zaujmout životní postoj, který spočívá ve slavném sókratovském přesvědčení, v němž si člověk přiznává oproti člověku domnívajícím se, že má nějakou pevnou znalost, „tento se při svém nevědění domnívá, že něco ví, kdežto já ani nevím, ani se

---

<sup>127</sup> Patočka, J. *Péče o duši II.* s. 131

<sup>128</sup> Platón. *Faidros.* s. 33

<sup>129</sup> Tamtéž

<sup>130</sup> Platón. *Faidros.* s. 59

<sup>131</sup> Platón. *Faidros.* s. 36

<sup>132</sup> Platón. *Faidros.* s. 22

<sup>133</sup> Patočka, J. *Péče o duši II.* s. 100

<sup>134</sup> Patočka, J. *Péče o duši II.* s. 231

nedomnívám, že vím.“<sup>135</sup> Když odpovídá Jan Patočka na výtky tomu, co lze označit termínem „*filosofická vůle*“,<sup>136</sup> kterou lze charakterizovat právě neustálou nespokojeností a opakující se snahou dosáhnout náhledu, připomíná důležitou věc. Píše, že „*nahlédnutí není vlastnictví*“<sup>137</sup>. Proto je nutné k němu přistupovat s neustálým odstupem a snahou dále ho zpřesňovat a vyjasňovat. Často je ho totiž možné zaměnit s „*nerozumným míněním*“<sup>138</sup>. Jak se ukazuje v Platónově Obraně Sókrata, člověk, který si vybere jako svůj životní program hledání pravého náhledu, je osobně vystaven sžíravým pochybnostem a musí přijmout skutečnost, že tento způsob života „*hrozí otrást všemi samozřejmými jistotami*“<sup>139</sup>. Pokud pochopíme platónského Sókrata jako archetyp takovéto životní vůle, budeme se nuceni smířit s tím, že má tento postoj nejen osobní, ale také společenskou rovinu. Otázky, které si filosofická vůle předkládá, mají totiž i společenskou souvislost. Ostatně otázka po výchově vzhledem k odpovědím, které slýcháme ze všech stran, je toho dobrým příkladem.

Všechny významné motivy platónského pojetí duše najdeme zásadním způsobem sjednoceny v jeho nejrozsáhlejším spise Ústava. Zde se nachází jeden z Platónových nejznámějších textů označovaný jako „mýtus o jeskyni“. Známa pasáž ze sedmého listu ukazuje „*rozdíl mezi duší vzdělanou a nevzdělanou*“<sup>140</sup>. Ono základní lidské napětí podané na jiných místech Platónova díla jako rozdíl mezi „viditelným“ a „neviditelným“ je zde pochopen jako rozdíl mezi „stínem“ a „skutečností“.

---

<sup>135</sup> Platón. *Euthyfrón; Obrana Sókrata; Kritón*. s. 48

<sup>136</sup> Patočka, J. *Péče o duši II*. s. 100

<sup>137</sup> Tamtéž

<sup>138</sup> Tamtéž

<sup>139</sup> Tamtéž

<sup>140</sup> Platón. *Ústava*. s. 269

Platónovi vězni nejsou totiž schopní vidět nic jiného, než jsou „stíny vrhané ohněm na protější stranu jeskyně“.<sup>141</sup> Cesta za skutečností zobrazená zde jako cesta od odlesků k samotnému světlu upomíná na to, že k náhledu zde dojít jen neustálým vy-světlováním. Neustálým zejména z toho důvodu, že ten, kdo zjistí, že vše, co doposud pokládal za skutečnost, je jen pouhý stín „by raději všeho zakusil, než aby žil oním způsobem.“<sup>142</sup> To, že za sluncem lze z oné mýtické jeskyně dojít pouze směrem vzhůru, upomíná na složitou cestu vzdělávání. „Nuže tedy, děl jsem, utvoř si souhlasné mínění i v této věci a nediv se, že ti, kdo došli až tam, nechtějí se starati o lidské věci, nýbrž jejich duše spějí vždy vzhůru a tam chtějí dlíti; to jest zajisté přirozené, jestliže se má ta věc podle vyloženého obrazu.“<sup>143</sup>

Na jedné straně zde platónský mýtus představuje určitou osobní změnu nebo spíše životní změnu. Duše, která poznala svůj dosavadní život ve stínu pomocí vystoupení z jeskyně směrem ke světlu, nechce žít jiným způsobem. Poznává, že její dosavadní život podléhal pouhému zdání skutečnosti a jediné o co stojí za to usilovat je onen pravdivý náhled. Dozvídáme se, že duše, která spatřila ideu dobra tedy ono slunce, za ní neustále směřuje. Tváří v tvář tomu podle Platóna nejkrásnějšímu a nejdokonalejšímu totiž duše poznává svoji nehotovost a nedokonalost a potom je přirozený její pohyb vzhůru za nejdokonalejším dobrem. Platónský vězeň, který se vrátil ze světla zpět do tmavé jeskyně, je přitom vystaven posměchu od těch, kteří stále věří, že stíny, jež celý život vidí, jsou skutečností. V Platónově Ústavě tak lze nalézt také určitý

---

<sup>141</sup> Tamtéž

<sup>142</sup> Platón. Ústava. s. 271

<sup>143</sup> Platón. Ústava. s. 272

„společenský“ rozměr upomínající na to, že pojem duše zde nemá pouze osobnostní rozměr.

Duše je řízena podle Platóna stejně jako obec třemi principy. Ve čtvrté knize Platón uvádí, že jednou složkou duše je *rozumová složka*. Jde o tu, pomocí které duše rozumně uvažuje a která usměrňuje druhou složku, „*složku žádavou*“. Tuto složku duše označuje Platón jako tu, pomocí níž duše „... *touží po lásce a lační i žízni a čím se chvěje i při ostatních žádostech...*“<sup>144</sup> Třetí složkou duše je tzv. *vznětlivá složka*. Tato vznětlivá složka s pomocí rozumové, usměrňuje podle Platóna žádavou složku, které je v duši nejvíce.

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

Spravedlnost podle Platóna znamená pro duši stejně jako pro obec to, že každá z jejích složek se chová tak, jak se od přirozenosti chovat má: ta složka, která má být podřízená, je podřízená a rozumová složka, která má vládnout, vládne. Moudrá je pak duše proto, že v ní vládne složka rozumová, která usměrňuje ostatní složky, díky tomu, že ví, co je pro ně dobré. Uměřená je pak duše „...*, když i řídicí část i části řízené svorně uznávají, že rozumové složce náleží vláda...*“<sup>145</sup> V nesouladu těchto jednotlivých složek spočívajícím v takovém postavení, které jim nenáleží, vidí Platón

---

<sup>144</sup> Platón. *Ústava*. s. 181

<sup>145</sup> Platón. *Ústava*. s. 184

příčinu nevázanosti, špatnosti a zkaženosti duše a příčinu vši špatnosti nejen v člověku, ale také v obci.

Nenajen do osobních a společenských (obecních) ale také do souvislostí uspořádání světa (ontologických souvislostí) se rozkládá Platónův pojem duše. Ústava přirozeně předpokládá určité uspořádání kosmu, za jímž leží ideu a určitou představu světa. Lze však najít také další dialogy, které se tohoto rozměru platónského termínu duše týkají výslovně. V Platónově dialogu *Timaios* lze objevit další charakteristiky a další body jeho pojetí duše. Duše člověka je zde dávana do souvislosti s pohybem a celkovou harmonií kosmu, *světovou duší*. Hlavním znakem duše je to, že má pohyb sama ze sebe, od ničeho odlišného impulsy k pohybu nepřijímá, a harmonickými poměry je složena ze *jsoucna měnivého* a *jsoucna stále totožného*. Duše se tedy skládá z prvků, které jí umožňují poznání jak rozumové, které vždy poznává za rozličnými věcmi jednotlivosti (stále totožné), i poznání smyslové, které je vždy poznáním jednotlivých a rozmanitých věcí. Takto složená duše je v neustálém pohybu, jde o dokonalý kruhový pohyb, který se projevuje jako *pohyb různosti* a *pohyb totožnosti*. V duši pak podle dialogu *Timaios* „...vzniká pravdivý výrok stejně tak o různosti, tak o totožnosti a nese se bez hlesu a zvuku v tom, co samo sebou se hýbá.“<sup>146</sup>

Zatímco tedy v dialogu *Symposion* byl princip, který vedl duši za správným cílem nalezen v lásce, která měla podobu mužského boha *Eróta*, v dialogu *Faidros* závisela cesta duše na tom, jaká ze dvou složek povede rozumného vozataje v jejím čele. V Ústavě popisuje Platón duši jako soulad tří složek, kterým vládne a usměrňuje a které vede rozum na cestě k nejvyššímu poznání a ke spravedlnosti, jež je spatřována v tom, že každá ze

---

<sup>146</sup> Platón. *Timaios, Kritias*. s. 33n.

složek duše se chová podle svojí přirozenosti. V Ústavě má pak jednotlivá duše obraz v dokonalé obci a naopak dokonalá obec se řídí stejně jako správná duše. Člověka a jeho duši zde tedy Platón vykládá na základě života v obci, lidském společenství. V dialogu Timaios je pak obraz lidské duše utvořen na základě harmonicky uspořádaného a pohybujícího se kosmu.

Základní vlastností duše je pohyb. A to pohyb za něčím stálým, neproměnným a hlavně tím, co je základem všeho proměnného světa. Toto stálé, neproměnné a to, co zakládá proměnlivý svět je idea ztotožněná s dobrem, krásou a věčností. Je to celkový cíl lidského života a jeho touhy po jistotě a stálosti. Poznat tuto ideu však neznamena zastavení jejího hledání: *„Idea není určitý poznatek, v ideji se nám neodkrývá žádná určitá pravda; milovat ideu neznamena pochopit Pythagorovu větu nebo zákony pádu..., nýbrž odkrýt celkový aspekt věcí, dobýt klíč, kterým můžeme otvírat všecko, co jest, a v této možnosti vykládat všecko, co jest, otvírat každé jsoucno, ptát se na jeho smysl...“*<sup>147</sup>

Platónova filosofie představuje *„hledání smyslu jsoucna“*<sup>148</sup>. Skutečnost, že v jeho jednotlivých dialozích je možné sledovat určitý myšlenkový postup a najít různé motivy nejen v otázkách duše, je jen dokladem toho, že filosofické hledání označené jako *„péče o duši“* představuje neustálé hledání, nejde zde o *„...něco hotového a tradovatelného“*.<sup>149</sup> Přesto toto hledání nepředstavuje tápání beze směru a smyslu, ale neustále má před sebou cíl, kterým je *„jednota, trvalost,*

---

<sup>147</sup> Patočka, J. *Péče o duši I.* s. 368

<sup>148</sup> Patočka, J. *Péče o duši I.* s. 29

<sup>149</sup> Patočka, J. *Péče o duši II.* s. 233

*přesnost*<sup>150</sup> nalézána na cestě k „základům, počátkům,  
zdrojům.“<sup>151</sup>

---

<sup>150</sup> Patočka, J. *Péče o duši II.* s. 128

<sup>151</sup> Patočka, J. *Péče o duši II.* s. 127



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

### 5.1. Péče o duši a její vztah k výchově

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

Je však otázkou, jestli pomocí takto podaného vědění, jsou žáci schopni objevit hlubší smysl a porozumění svým činnostem. K čemu však tento „hlubší smysl“ v dnešní době? Proč by se žák měl „...naučit něco vyššího chtít“? <sup>152</sup> Smysl je přece to, co postrkuje každého člověka k další a další činnosti. Postrkuje ho

---

<sup>152</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši I.* s. 367

směrem k budoucnosti, ale také přináší porozumění. Mohlo by se zdát, že žákům předkládané vědomosti o různých technických, vědeckých, přírodních záležitostech a dalších problémech vedou přesně k těmto důsledkům. Platí to však pouze omezeně. Tento způsob vědění totiž dříve či později zabředává do otázky po prostředcích a jejich účelnosti a pomalu ztrácí své odůvodnění, vyprazdňuje se. Smysl totiž nelze ztotožňovat s účelem, účel dává řadě činností směr, ale nečinní je smysluplnými. „*Smysl souvisí pravděpodobně mnohem spíše s důvodem, se zdůvodněností. Smysl je něco takového, co nás motivuje k jistým činům, ale nemusí nás také vždycky motivovat k činům - důležité je, že prožíváme-li něco jako smysluplné, pak v tom, co je takto smysluplné, se cítíme jaksi u cíle, cítíme, že je to tak v pořádku, že je to správné. Říkám tedy, že to nějak souvisí s důvodem, ne tak, že by smysl vyžadoval nějakého zdůvodňování, nýbrž smysl je právě to, co zdůvodňuje.*“<sup>153</sup> I neúspěšná činnost, kterou jsme nedosáhli svého cíle, může mít tedy svůj smysl. Smysl ovšem neznamená pouze nějaké odůvodnění („*mít smysl*“), ale také odůvodňování („*dávat smysl*“). To, že má něco smysl, ukazuje také na toho, kdo tomu smysl dává, kdo odůvodňuje.

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

---

<sup>153</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. III, Kacířské eseje o filosofii dějin.* s. 341

z budoucnosti během (životní) krize, nepopsatelné zážitky při velkém životním úspěchu nebo ohromenost krásou či cokoli dalšího, co nám „vyrazí dech“. V tomto otřesení se potkávají výchova a filosofie, které obě představují „... jistý proces v nitru člověka, který v podstatě souvisí s odrazem od naivně přirozené a omezené každodennosti.“<sup>154</sup> Nejvlastnější příležitostí pro zastavení uprostřed ubíhajícího světa za jejími okny, který pádí a ubíhá, aniž přesně ví kam, nabízí scholé, volná chvíle.

Stejně tak jako zde nelze chápat filosofii jako souhrn poznatků náležející k určitým filosofickým směrům či „ideologiím“, nelze zde výchovu chápat jako pouhé předání informace. Stejně jako výchova „...filosofie není jenom předávání určité nauky, určitých poznatků, ...filosofie je pohyb, jistý proces v nitru člověka, který v podstatě souvisí s odrazem od naivně přirozené a omezené každodennosti.“<sup>155</sup> Toto překračování každodennosti však neznamena opětovné nalezení určité a bezproblémové jistoty. Snaha o nalezení smyslu, zdůvodňování totiž znamená neustálou cestu a myšlenkový pohyb, nejde o prosté „nazírání, jež se spokojuje s přijímáním“<sup>156</sup>, které by přeci mohlo upadnout do zmíněné jistoty „odborného vědění“<sup>157</sup>. Ten, kdo prochází touto cestou je tedy nucen neustále znovu a znovu se ptát, neustále znovu a znovu nalezený výsledek stavět před sebe jako problém. Objevuje pak, že doposud jeho náhled na svět byl zdáním (DOXA) a že díky tomuto odůvodňujícímu myšlení, které nikdy není možné ukončit, objevuje pevnější zakotvení ve světě. „Výsledkem“ tohoto procesu je možná paradoxně objev sebe sama, tzn.

---

<sup>154</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši I.* s. 367

<sup>155</sup> Tamtéž

<sup>156</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 126

<sup>157</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši I.* s. 369

uvažování o svých cílech, získání odpovědnosti k sobě samému a také pevnější zakotvení ve společnosti a nejen vzhled do cílů jednotlivých skupin, které se ve společnosti střetávají. Tato podoba „filosofického vědění“, které není nikdy bezpečně u konce a jehož měřítkem zaručujícím jeho blízkost pravdě se stává opakování požadavku každý dosažený výsledek znovu problematizovat, vyšla jako program vzniklý z antické filosofie a u Platóna je označena pojmem „péče o duši“. Můžeme tedy poté výchovu, která má stejně jako filosofie otrást běžným věděním a přivést člověka na nekončící cestu za poznáním, označit pojmem „péče o duši“. *„Péče o duši je vnitřním formováním duše samotné, formováním v něco jednotně pevného a v tomhle smyslu jsoucího, právě proto, že se zabývá myšlením. A je to myšlení přesné, ohraničené, které má hrany. Proto také duše dostává určitou podobu, nerozplízá se.“*<sup>158</sup> Ten, kdo se jednou povznesl nad svět běžné zkušenosti, pokud se do něj vrací, se snaží po různých cestách dostat zpět vzhůru: *„... ti, kdož došli až tam, nechtějí se starati o lidské věci, nýbrž jejich duše spějí vždy vzhůru a tam chtějí dlít.“*<sup>159</sup>

Péče o duši se odehrává ve třech různých „modalitách“<sup>160</sup> – jde o péči o duši u jednotlivce, péči o duši v obci (polis) a ontokosmologickou modalitu péče o duši. Pokud člověk pečuje o duši, hledá nejen svou vlastní jistotu, ale také zaměřuje svou neustále se opakující reflexi směrem do společenství, ve kterém žije, s cílem poznat jednotlivé síly a poznat, co ono společenství zakládá. V péči o duši také zjišťujeme, že se pohybujeme na základě určitého „ontokosmologického

---

<sup>158</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 225

<sup>159</sup> PLATÓN. *Ústava.* s. 272

<sup>160</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 129nn

rozvrhu“<sup>161</sup>: „Staráme-li se o duši, staráme se o něco, čemu se zjevuje svět, a chceme tedy ten svět... založit pokud možno v nahlédnutí, které se dá také zodpovídat.“<sup>162</sup>

Výchovu je možné pochopit jako „reálný společenský proces“<sup>163</sup>, ale jen směrem od jedince, subjektu a od péče o duši promítající se do jeho vlastního života, života společnosti a celkového uspořádání světa.

Program péče o duši je podle Jana Patočky základem Evropy, která se podle něj z tohoto základu zrodila: „... Evropa, zejména západní, ale i ta druhá, vznikla z péče o duši“<sup>164</sup>. Pod původními principy, mezi které patří antika a židovsko-křesťanská vzdělanost označenými za vzájemně neredukovatelné<sup>165</sup>, nebo na druhé straně římské dědictví Evropy<sup>166</sup>, objevuje Jan Patočka opakované nahlédnutí formované neustálými otázkami v „péči o duši“. Tento program nabýval podle Patočky během dějin Evropy různých podob, které zvláště v novověku vyústily ve snahu ovládnout svět pomocí vědy a techniky. Takováto proměna původního programu Evropy, která se vzdálila od svého základu, přivádí různé myslitele k reflexím rozpoznávajícím z různých stran současnost jako krizi.

## 5.2. Reflexe současné krize a její „pedagogické“ souvislosti

V každé dějinné epoše nalezneme několik zpráv o tom, jak je ta či ona doba krizová a proč. Zprávy o krizi naší současnosti jsou obzvláště bohaté a současná situace si vysloužila několik pestrých pojmenování. V souvislostech vývoje techniky a společnosti je

---

<sup>161</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši II.* 233

<sup>162</sup> Tamtéž

<sup>163</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši I.* s. 364

<sup>164</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 227

<sup>165</sup> PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy: eseje a promluvy z let 1992-1998.* s. 96

<sup>166</sup> BRAGUE, R. *Evropa, římská cesta.* Vyd. 1. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.

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

Počátky reflexe krize naší současnosti souvisí s postřehem Edmunda Husserla, který rozpoznal, že moderní věda se významně odchýlila od svého původního poslání, od svého původního založení. Věda se údajně vzdálila svému původnímu principu, kterým bylo rozumové nahlédnutí. *„Je to rozum, který veškerému naivně přijímanému jsoucnu, všem věcem, hodnotám a cílům propůjčuje koneckonců smysl, tj. uvádí je do normativního vztahu k tomu, co od počátku filosofie označuje slovo pravda, pravda o sobě, a korelativně slovo jsoucno - ONTOS ON.“*<sup>167</sup> Tím, že věda zatlačila svou rozvinutou metodou do pozadí tento „životní nerv moderní Evropy“<sup>168</sup>, vznikly také problémy v otázkách samotného lidství, směřování Evropy a obecné otázky po existenci člověka ve světě. Husserlův pokus obnovit původní založení vědy měl potom řešit nejen její samotné problémy, ale celkové problémy lidstva: *„Lidství v univerzálním pojetí je svou podstatou lidským bytím v generativně a sociálně spjatých lidstvech a člověk*

---

<sup>167</sup> HUSSERL, E. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie*. s. 34

<sup>168</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši III*. s. 161

*jako rozumová bytost (animal rationale) je takovou bytostí jen potud, pokud jeho celé lidství je lidstvím rozumovým, latentně mířícím k rozumu nebo zjevně zaměřeným na entelechii, jež si sama sebe uvědomila, sama sobě se vyjevila a nyní z bytostné nutnosti uvědoměle řídí lidské dění.*"<sup>169</sup>

Úvahy o odklonu od původního založení vědy pokračují dalším hlediskem, z něhož vyrůstá současná krize - „technizace“ a v souvislosti s tím nebezpečí moderní techniky. „Vyprázdňení smyslu“<sup>170</sup> matematického zachycení přírody spočívá v odhlédnutí od toho, o co se takovéto poznání světa opírá, a vede později k tomu, že toto poznání světa se stává pouze technickou otázkou: „...je třeba mít na paměti proměnu jejího myšlení, které je původně zkušenostní, objevné, a jež utváří konstruktivní teorie popřípadě s nejvyšší genialitou, v myšlení se změněným smyslem pojmů, v myšlení se „symbolickými“ pojmy.“<sup>171</sup> S touto proměnou souvisí také objev problému vztahu vědy a života člověka - světa běžné zkušenosti, otevírá se problém vztahu přirozeného světa a světa zkonstruovaného vědou. Vědecké pojetí světa a jeho vliv na vnímání na náš běžný „pocit života“<sup>172</sup> vystihuje Jan Patočka dvěma pojmy: „sebeodcizení“ a „sebeabdikace“<sup>173</sup>. Na základě vědeckého pojetí světa je běžný, naivní svět člověka pochopen jako odvozený, nepůvodní a vyvolává pocit nedůvěry k bezprostřednímu chápání našeho okolí. Člověk je chápán jako poslední člen řady příčin a následků, což oslabuje jeho subjektivní pocit svobody: „... na základě objektivistického výkladu člověka se vlastně nesmím cítit svobodným; svoboda aspoň nemá ten význam, který ji

---

<sup>169</sup> HUSSERL, E. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie*. s. 37

<sup>170</sup> HUSSERL, E. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie*. s. 67

<sup>171</sup> Tamtéž, s. 69

<sup>172</sup> PATOČKA, J. *Fenomenologické spisy*. I. s. 136

<sup>173</sup> PATOČKA, J. *Fenomenologické spisy*. I. s. 137

naivní člověk přičítá, není spontaneita rozhodnutí a volnost disponování svými možnostmi poznání a volby, nýbrž je např. nezávislost na vnějším nátlaku.“<sup>174</sup> Takto změněné pojetí svobody vyvolává v člověku pocit, že je vlastně pouhou obětí, zajatcem či sluhou objektivních zákonitostí, že je jednou z věcí mezi věcmi, na které působí objektivní síly. Tato proměna autenticity prožitků a pocitu vlastní svobody završená změnou pohledu na sebe samého jako na věc mezi věcmi chycenou do sítě objektivních sil, kterou způsobil tlak vědeckého pojetí světa na svět „přirozeného životního citu“<sup>175</sup>, je u Patočky označena pojmem „sebeodcizení“. Souvisí s ní ještě další motiv. Takto pochopený člověk „nežije sám ze sebe“<sup>176</sup>, ale nechává se strhávat jednotlivými nadosobními přírodními silami. Každé jeho osobní rozhodnutí je pochopeno jako vyústění těchto sil a otázka po celkovém smyslu života ztrácí svůj význam. Pocit svéráznosti života oslabuje a způsobuje proměnu prožívání vlastní osobnosti a jejích sil. Na závěr úvahy o nebezpečí vědeckého pojetí světa na prožívání naivního světa člověka Jan Patočka dodává: „Že i při takovém vědomí abdikace je možná bodavá úzkost (z konečnosti existence), je dalším dokladem vnitřních sporů, do nichž se sebeodcizení člověka zaplétá. Odcizený člověk těžko se vžívá do úlohy, kterou si sám předepsal, či lépe, kterou mu předepsal objektivistický názor o jeho vlastní podstatě; život v něm prchá před tímto smířením na hřbitově a nemoha se zbavit své vlastní apercepce hledí alespoň zavřít oči a zapomenout na vlastní situaci v tisíci rozptýlení, jichž moderní život poskytuje tak hojně.“<sup>177</sup>

---

<sup>174</sup> Tamtéž

<sup>175</sup> Tamtéž

<sup>176</sup> Tamtéž

<sup>177</sup> PATOČKA, J. *Fenomenologické spisy*. 139



Reflexe problému technizace světa pokračuje poznáním, že věda samotná mění nejen lidský pohled na svět, ale také zasahuje povahu a vlastnosti světa samotného. Technickým způsobem myšlení změněná věda zasahuje nejen do oblasti poznání věcí, ale také mění věci samotné. Osmyslňuje je v souvislostech jejich funkce a místa ve vztazích, které umožňují s věcmi vždy nějak disponovat. *„Tak jsou zdánlivě svébytné jednotky vpjaty do ohromné sítě vztahů, v níž spíše fungují, než dlí, spíše působí než spočívají, v tomto smyslu ale jsou: změnil se sám způsob jejich bytí.“*<sup>178</sup> Tento univerzálně viděný způsob však neodhaluje jejich pravý smysl právě díky univerzálnosti, se kterou přistupuje k jednotlivým věcem, které se samy vymykají zobecňujícímu poznání technického charakteru. O tom mluví Martin Heidegger v úvahách o bytostné podstatě věci: *„Toto vědění vědy, jež je ve svém oboru, totiž v oboru předmětů, tak nutkavé, zničilo věci jako věci už dávno předtím, než vybuchla atomová bomba. Její výbuch je jenom nejmasivnějším ze všech ostatních masívních potvrzení toho, že věc jako věc zůstává nicotnou... Víno se stalo pro vědeckou představu pouhou kapalinou, a ta obecným látkovým skupenstvím, které je možné všude.“*<sup>179</sup> To má samozřejmě vliv na člověka samotného, vzhledem k tomu, že on je jediný, který může zaujmout vztah k pravdě. Takto se však dostává do oblasti čistě praktických a jednotlivých pravd, nikoli pravdy samotné. Na tomto místě se pak objevuje problém samotné proměny člověka jako bytosti, který však není řešitelný na základě současného vztahu ke světu, ale má obnovit původní vztah člověka k pravdě. Možnost obnovy takového stavu je spatřována ve zkušenosti oběti pro

---

<sup>178</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši III.* s. 151

<sup>179</sup> HEIDEGGER, M. *Básnický bydlí člověk.* s. 17

druhého: „Mají-li lidé pocit, že se před jejich duchovním okem oni sami nebo druzí obětují nebo jsou obětováni, poddávají se zcela přirozeně takovému sebeporozumění - lépe řečeno: porozumění lidskému způsobu bytí - , které je prostoupeno smyslem pro rozdíly řádu ve způsobech bytí...“<sup>180</sup> Nemyslí se zde však obět za něco, obět v technickém smyslu jako náhrada nebo zastupitelnost. Jde zde o obět s ohledem na to, že člověk je konečná bytost. Tato konečnost neznamena pouze smrtelnost, ale představuje šanci pochopit své účinkování ve světě nikoli v souvislostech nástrojů k ovládnání světa, ale v souvislostech toho, jaký se mu svět dává k porozumění. „Obět tímto nabývá pozoruhodně radikální a paradoxní podoby. Není obětí za něco nebo za někoho, přestože je v jistém smyslu obětí za všechno a za všechny.“<sup>181</sup>

Příčiny a kořeny krize je možné spatřovat nejen v otázkách vědy a poznání a jejich vlivu na svět, ale také v určitých „politických“ souvislostech. H. Arendtová spatřuje kořeny krize v oslabení role tradice v lidském životě, která může znamenat ztrátu celého jednoho rozměru lidské existence - minulosti. „Jsme v nebezpečí, že zapomeneme, a otupení paměti by znamenalo - nehledě na ztracené obsahy - že bychom sami sebe připravili o jeden rozměr, o rozměr hloubky lidské existence. Vždyť paměť a hloubka je totéž, či spíše: člověk může dosáhnout hloubky jen tím, že je pamětliv.“<sup>182</sup> Tradice nedílně souvisí s autoritou, jejíž ztrátu označuje autorka za „zborcení základu světa“<sup>183</sup>, což však neznamena, že by člověk ztratil schopnost se o své okolí starat s ohledem na přicházející generace.

---

<sup>180</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši III.* s. 157

<sup>181</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši III.* s. 159

<sup>182</sup> ARENDT, H. *Krize kultury: (čtyři cvičení v politickém myšlení).* s. 8

<sup>183</sup> ARENDT, H. *Krize kultury.* s. 9

Otázky související se ztrátou zakotvenosti v minulosti a pojmem autority mají dosah nejen do politického života, ale také do světa výchovy. Autorčiny úvahy reflektující zkušenost ze Spojených států narážejí na skutečnost, že člověk se rodí vždy do světa, který je nucen ve svém vlastním zájmu udržovat. Tento svět je také vždy světem jeho rodičů. V důsledku toho se zde objevuje určité napětí. Nový, ještě nehotový člověk vstupuje do prostředí, které pro něj představuje určité nebezpečí. Bez znalosti tohoto světa, do nějž se narodil, se však stává světu nebezpečný on sám. *„Protože je nutno dítě před světem chránit, je jeho tradiční místo v rodině, kam se dospělí členové denně navracejí z okolního světa... Čtyři stěny, mezi nimiž se soukromý život odehrává, nabízejí útočiště před světem, zvláště před jeho veřejnou sférou... Je-li lidský život vystaven světu cele, aniž by bylo chráněno jeho soukromí a bezpečí, ničí se jeho vitalita... Avšak také svět si žádá ochrany, aby nebyl pustošen a ničen náporom nového, který se na něj s každou novou generací přivalí.“*<sup>184</sup>

Odstrašující zprávy o násilnostech studentů či žáků na různých stupních škol dávají jasnější obrysy našim diskusím o ztrátě autority školy a školských institucí napříč celou společností. Pokaždé, když zaslechneme zprávy o násilnostech na školní půdě našich blízkých i vzdálených susedů, zaháníme jakoukoli představu o tom, že by podobná událost mohla postihnout i české školy, ale i přesto dále mluvíme o úpadku a krizi, snažíme se v rámci našeho pozvednutí školní kázně zapojit rodiče či je zavázat k větší odpovědnosti za své děti. Na druhé straně však s výčitkami pozdviháme obočí nad nápady zavádět nové druhý „výchov“ jako je „citová výchova“ či „krizová výchova“, v nichž se tvůrci jejich obsahu snaží

---

<sup>184</sup> ARENDT, H. *Krise kultury*. s. 110

reflektovat skutečnost, že rodiče mívají na své děti stále méně a méně času. Proč však neznámá zavádění nových vzdělávacích programů neznámá také navýšení jejich časové dotace, vyvolává otázku, zda současná škola na sebe samu pouze nepřebírá odpovědnost za něco, co nemůže vyplnit. Při současném způsobu přemýšlení o výchově a vzdělávání to totiž není asi ani možné. Osobními zkušenostmi zatížená studie z prostředí škol v USA podává jako jeden z důvodů, proč nastává krize autority školy jednoduché vysvětlení. Je jím nedostatečně vynucovaná disciplína ve školním prostředí, která se vytratila v důsledku „liberalizace“ (*liberal educational reforms*) školních předpisů na jedné straně a nebo naopak v důsledku jejich bezvýhradného vynucování (*draconian zero-tolerance policies*).<sup>185</sup> Autor připomíná, že při hledání řešení otázky, jak vrátit do tamějších škol pořádek a klid, musí být brána v úvahu také původ a sociální zaměření jednotlivých žáků nebo studentů. Přesto tato studie nevystupuje mimo zavedené rámce pochopení problému ztráty autority současné školy. Je to hlavně sociologické a určitě „instrumentální“ hledisko. Autor zde mezi řešením navrhuje zmenšit velikost škol a školských zařízení, změnit způsob nebo četnost postihů za porušení školních zásad nebo změnu „kurikula“.<sup>186</sup>

Každá doba či období lidských dějin promítá do výchovy (chápano jako jednota pojmů „výchova“ a „vzdělávání“) určité cíle spojované s různými obory lidské činnosti, které jsou v souladu s více či méně společensky uznanými a aktuálními „potřebami“ daného společenství. Je však otázkou, zda je vůbec možné najít to, co je aktuálně potřebné a prospěšné nejen celé společnosti, ale také jejím jednotlivým členům podle

---

<sup>185</sup> ARUM, R. Judging School Discipline. s. 192nn

<sup>186</sup> ARUM, R. Judging School Discipline. s. 195n

jejich místa ve společnosti, jejich společenského zařazení. Tato otázka společenské poptávky připadá na hlavu politiků a úředníků, v druhé řadě na pedagogickou teorii. Existují však určité cíle výchovy jako takové, určitý „celkový výchovný ideál“<sup>187</sup>, který je nadřazený souvislostem školních stupňů nebo jejich oborového zaměření a jednotlivé cíle těchto „výchovných odvětví“ spíše určuje. Při hledání těchto nadřazených cílů však není možné řídit se a jednoznačně se podřizovat hledisku toho, co daná společnost a reflexe její situace vyžaduje jako aktuální a v dané době potřebné. Vedlo by to totiž k výrazné redukci a omezením výchovy jen na to, co se nám zrovna hodí, co je aktuálně potřebné a zdánlivě prospěšné a užitečné. Kategorii užitečnosti, jíž je ostatně těžké vymezit,<sup>188</sup> však není vždy žádoucí spojovat s vedením nehotového člověka k dospělosti a vstupu do světa. Užitečné se může zdát to, co přináší materiální či jakýkoli jiný blahobyt společnosti jako celku. Když však budeme měřit a sestavovat cíle výchovy podle tohoto hlediska, nejenže se můžeme stát otroky svých blahobytných cílů, ale také zapomeneme na to, že společnost není pouhou množinou prvků - jedinců směřujících k vysněným (samozřejmě i materiálním) cílům, nýbrž společenstvím lidí, kteří společně sdílejí tento svět, kde existence jedince předpokládá také existenci druhého.

Současnost by snad mohla vzbuzovat dojem, že člověk může samozřejmě a neproblematicky najít zakotvení ve světě pomocí činností, které se naučil vykonávat a jež mu prostřednictvím věcí, s nimiž manipuluje, odkryjí svět jako takový. Ale není to jenom činnost, která mu pomáhá poodhalit jeho místo ve světě. Toto místo člověk

---

<sup>187</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 413

<sup>188</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 438

objevuje především ve vztahu k světu, který nelze chápat pouze jako shluk věcí neustále nás upozorňujících na to, že máme určitou možnost s nimi zacházet, ale nepochybně také ve vztahu k ostatním lidem a prostřednictvím toho i k tomu, co pro nás znamená a co obsahuje pojem člověk. V neposlední řadě jde také o vztah k nám samotným, který je předpokládán a určován uvedenými vztahy.

Nebude snad příliš troufalé ztotožnit onen celkový výchovný ideál neboli obecné cíle výchovy s nároky, které na člověka přenesla reflexe současnosti označené jako krize a ukázala se spíše jako „výchovná výzva“. Nepochybně je možné tuto „krizi“ pochopit zároveň jako šanci ke změnám a k hledání nových cest. Bývá však obvyklé hledat krátkozraká řešení a jimi připravovat půdu novým a novým krizovým situacím. Pokud je příčinou krize to, že se věda, tedy specificky evropská reflexe světa, odchýlila od svého původního založení, máme co dělat s krizí samotného evropanství. Věda však také představuje z pohledu většiny Evropanů nejlegitimnější odpovědi na nejrůznější otázky. Jde tak nejen o krizi Evropy, ale také Evropanů. Proto by souvislosti řešení této krize měly být obsažnější a dalekosáhlejší, mělo by se jednat o změnu celkových postojů a paradigmat. Situace člověka by mohla být pochopena konečně z pohledu jeho bytí. A pokud je výchova v základu filosofii, má tato krize i „pedagogické souvislosti“. Výchova se pak nemá stát naplňováním všeobecného ideálu, představy či přání, ale obratem člověka zpět k jeho bytí. Filosofie pak není jen kritikou, ale také určitým „životním programem“. Život se pak může stát v jádru „filosofujícím životem“ („philosophizing life“).<sup>189</sup>

Z hlediska péče o duši u jednotlivce jde o probuzení samostatnosti a důvěry ve vlastní zkušenosti a

---

<sup>189</sup> EHRMANTRAUT, M. Heidegger's Philosophic Pedagogy, s. 31

prožitky, jenž patří jedině danému jednotlivci jako osobě, ale také o vědomí, že možnosti jednotlivce opírající se o jeho schopnosti a přirozené síly je nutné pochopit také vzhledem k odpovědnosti za sebe, za své bližní i za svět jako celek. Z hlediska péče o duši v obci (polis) je na pozadí reflexe o současné krizi cílem výchovy objevit pro vychovávaného zakotvenost v lidském společenství jako nositeli tradice, přičemž tato „dimenze minulosti“ představuje vztah, z nějž současnost čerpá svou autenticitu i otázky po svém současném směřování. „*Tradice neznamena být vydán na pospas tomu, co minulo, je neodvolatelné. Tradovat znamená totiž uvolňovat k svobodnému rozhovoru s tím, co bylo, a jakožto byvší stále jest.*“<sup>190</sup> Péče o duši jako ontokosmologický rozvrh přináší v neposlední řadě pochopení věcem a světu jako takovému nikoli skrze obecná hlediska a jednoduché zobecňující soudy, ale jako výzvě vyslovené „*teď a tady*“ směrem k člověku jako jednotlivci a jedinečné a konečné osobě. Tato tři hlediska spolu samozřejmě souvisí, navzájem se předpokládají a není možné je oddělit, aniž by byly narušeny.

Mohlo by se zdát, že jednotlivá hlediska péče o duši jsou přímo v rozporu s učením se poznatkům v jednotlivých školních předmětech a poznáváním základů jednotlivých věd. Je zde však nutné rozlišovat tendenci k zobecňování, kterou se žák naučí prostřednictvím předložených vědeckých poznatků a zákonitostí, a běžnými životními zkušenostmi, které se zobecňování vymykají. Tyto dvě hlediska však nejdou vůbec proti sobě, ale naopak jsou předpokladem toho, že žák pochopí problematičnost vlastního života.

---

<sup>190</sup> HEIDEGGER, M. *Básnický bydlí člověk*. s. 109

Avšak ani učitel, tedy ten, kdo by měl „předávat“ svým žákům informace a dovednosti, jistě není někdo, kdo by mohl říct, že všechno umí a všemu rozumí, že je sám hotový a ve světě a ve vztazích uvnitř světa bezpečně zakotvený člověk. Že pro něj výchova znamená jen předávání hotových zkušeností. I on ve výchovném procesu neustále naráží na nějaké neznámé věci, nabývá nové zkušenosti a i jeho samotného výchova formuje. Z tohoto hlediska by se měl stát hlavně dialog základem výchovy. Důležitějším důvodem pro to, aby se dialog stal základem výchovy je však skutečnost, že myšlení se zde má stát cestou, nikoli pouhým předáváním. Vzhledem k tomu, že se jedná o vý-chovu (er-ziehung) je dialog jedinou možností, jak vy-táhnout a nechat se zjevit to, co chceme výchovou pro člověka objevit.

### **5.3. Rozhovor jako základ výchovy a vzdělávání**

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

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

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



činnost. Je to výchova pro každodenní a běžný život, který se nesnaží porozumět. Nejde tedy vlastně o porozumění věcem ve vlastním smyslu slova a o výchovu v pravém smyslu.

O věcech uchopovaných v běžném rutinním životě nemáme totiž jasně vymezený a uchopitelný pojem. Jak píše Jan Patočka: *„Běžný, „přirozený“, naivní styk s lidmi a věcmi je vágní, nepřesný, nestálý, neuvědoměle rozporný a nejednotný. Propadá zdání, δόξα.“*<sup>191</sup> Lidská duše pohybující se v takovémto rozumění světu se sice pohybuje ve známém prostředí, toto prostředí je však *„...neurčitě, rozplývavé, kolísá bez pevných obrysů a mezí.“*<sup>192</sup>

Člověk ale přece potřebuje více, než se pohybovat v samozřejmém prostředí, které nemá jasné obrysy. Potřebuje své pozici ve světě a v lidském společenství rozumět, nebo se o to aspoň snažit. Potřebuje dosáhnout přesného vědění a určitosti, potřebuje odstranit rozpornost, která provází jeho neproblematickou každodennost, a snažit se o to, aby jeho duše měla jasné obrysy. Toho může dosáhnout jen za předpokladu, že si svojí neznalost uvědomí, že si uvědomí nesamozřejmost, se kterou se pohybuje v každodenním rozumění světu. Jen díky tomuto pohledu na vlastní duši a v uvědomění si vlastní nehotovosti je možné docílit toho, aby se duše stala *„... duší reflektovanou, setrvávající u pevných obrysů, čistoty a přesnosti.“*<sup>193</sup> To se však může stát jen za předpokladu, že se na chvíli postavíme jakoby mimo svět a zapomeneme na svojí každodenní rutinu. Když se začneme na jinak samozřejmé věci tázat a zjišťujeme, že vlastně ani tak samozřejmé nejsou.

---

<sup>191</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 128

<sup>192</sup> Tamtéž

<sup>193</sup> Tamtéž

Jsou to právě jen a jen otázky, které nás přivádějí k odpovědím. Na konci této cesty však nestojí něco pevně zachytitelného a uchopitelného jako předměty, které lze pevně vzít do ruky. Už jen kvůli tomu, že to, co stojí pod tím, čemu hrdě říkáme „já“, není jako předmětná realita zachytitelná: *„Nejsme subjektem, nejsme vědomím, podvědomím, nevědomím, atp. Jsme pramenem, z něhož neustále prameníme vždy znovu a vždy originálně.“*<sup>194</sup> K tomuto prameni je možné dostat se jen prostřednictvím otázky, ale ne proto, abychom ho zastavili a postavili jako předmět, ale proto, abychom „prošlapávali“ půdu pro rozumění nám samotným. Musí jít tedy o opakované otázky, hledání jistoty tím, že budeme pokaždé svou jistotu znovu a znovu nabourávat. *„Tak cíl je sice základním předpokladem pro to, aby hledané nebylo prázdným zdáním, aby se nerozpadlo v nicotnost, ale nikdy se nelze pyšnit tím, že bychom jej dosáhli jinak, než v podobě cesty. Tímto způsobem však v hledající duši jest přítomen, nachází se v podobě jiskry, jež zažehuje světlo, které živí samo sebe, tj. stává se dalším zkoumáním stále jasnější - čím dále člověk proniká, tím více osvětluje. K čemu však člověk proniká, to jsou důvody, základy.“*<sup>195</sup> Na každou odpověď, kterou dostaneme, jsme tedy nuceni se znovu dotázat, jsme znovu na cestě. Jsou to tedy otázky, které přivádějí k porozumění, nikoli odpovědi. Zpředmětňování věcí nám skrývá jejich pravou tvář a jen opakováním otázek k nim můžeme najít „přístupovou cestu“, na které se nám ukáže, jak věci samotné opravdu jsou.

To je ovšem možné jen tehdy, když necítíme žádné závazky, když nic nemusíme, když máme „volný čas“ k takovému přemýšlení a když jsme jakoby vytrženi

---

<sup>194</sup> HOGENOVÁ, A. *K fenoménu pohybu a myšlení*. s. 73

<sup>195</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši II*. s. 127

z běžného světa a pohlížíme na něj z vnějšku. A tento volný čas k přemýšlení přece můžeme nejčastěji najít na místě, které to ze své vlastní povahy nejlépe umožňuje – ve škole (schólé). Škola je místem, které umožňuje se na chvíli zastavit a přemýšlet o tom, co se děje za jejími zdmi, ve světě, který pádí a ubíhá, aniž přesně ví kam. Škola dává příležitost k dialogu, k odpovědnému zkoumání každé myšlenky. Škola dává možnost k tomu, abychom *„...nepřijímali pouhé mínění, jako by to byl náhled, jako by to bylo nahlédnutí.“*<sup>196</sup>

To se děje pomocí neustálého tázání, které však nemusí být nutně záležitostí dvou osob – učitele a žáka, ale i duše samotné. Dialog jako základ výchovy má tak spíše podobu tázajícího se myšlení, které má formu zkoumajícího rozhovoru. V tomto rozhovoru musí však být dodržována jedna důležitá zásada, kterou je ochota nechat své stanovisko zproblematizovat. *„Zkušenost, že člověk může sám vždy znovu uvést v potaz to, co se zdá samozřejmé, se mění v požadavek, že se to činit musí.“*<sup>197</sup>

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

---

<sup>196</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 224

<sup>197</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 127

*v sebeproblematizování, moudrá ve vědění nevědění jakožto zkoumání, zdrženlivá a disciplinovaná...*<sup>198</sup>

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

---

<sup>198</sup> PATOČKA, J. *Péče o duši II.* s. 128

## 6. Koncepte uzavřené duše a cíle výchovy

### 6.1. Koncepte uzavřené duše a její důsledky pro výchovu

Jak píše Jan Patočka ve své studii tematizující protikladné pojetí duše u Komenského a Descarta<sup>199</sup>, v 17. století se zrodil protiklad dvou pojetí duše neboli *duše otevřené* a *duše uzavřené*. Dodnes převládající pojetí duše jako uzavřené se zrodilo v období, v němž je spatřován počátek současné „*situace lidstva*“. V této době vznikají podmínky vzniku novověkých přírodních věd, moderní techniky a novověké vědecké filosofie. Člověk získává díky filosofii nástroje k tomu, aby se mohl stát vládcem světa a jeho pánem. Do filosofie vstupuje geometrická metoda, která má zajistit člověku jistotu, že může převzít „...vládu nad přírodou do vlastních rukou.“<sup>200</sup> Rozdělení složité a složené skutečnosti světa na jednotlivé části, mezi kterými jsou hledány vzájemné vztahy má zajišťovat pravdivost poznání a přináší optimismus při jejím ovládnutí. René Descartes píše: „*Ony dlouhé řetězy docela prostých a snadných důvodů, jichž geometrové obvykle užívají, aby došli svých nejnepřehlednějších závěrů, daly mi popud k názoru, že všechny věci, jež se mohou stát předměty lidského vědění, následují po sobě stejným způsobem, a že když se vyhneme tomu, přijímat nějakou věc nepravdivou za pravdivou, a když zachováváme vždy pořádek, jakého je potřebí k vyvozování jedněch z druhých, nemůže být nic tak vzdáleného, aby se toho nakonec nedosáhlo, ani tak skrytého, aby to nebylo objeveno.*“<sup>201</sup>. Svět se stává objektem poznávání a vědění o něm nástrojem k jeho ovládnutí, člověk redukuje svět na objektivní realitu, pomocí vědění jako nástroje a vědy ho rekonstruuje a

---

<sup>199</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie II. Komenský a otevřená duše.*

<sup>200</sup> Palouš, R. *Čas výchovy.* s. 93

<sup>201</sup> Descartes, R. *Rozprava o metodě.* s. 17/18

získává od světa odstup, distanci, stává se chladným, „*distancovaným pozorovatelem*“<sup>202</sup>.

Pozice takového pozorovatele ovšem přináší významné zjednodušení vztahu člověka ke světu a jeho pozice ve světě. Na základě novověkého paradigmatu, tedy určitého řádu, nebo spíše ustavení skutečnosti zakládajícího předpoklady možnosti tázání a hlavně odpovědi na otázky, dochází k redukci „... *plurality světa na jeden svět „skutečný“, redukce pravdy (zjevnosti) každé přirozenosti na jeden „řád objektivní pravdy“, redukce přirozené řeči na jednoznačně formální jazyky umožňující jednoznačné výpovědi - a řada dalších „samozřejmých“ představ.*“<sup>203</sup>

Distance přináší člověku pocit, že může svět jako takový v jeho složitosti přehlédnout „jedním pohledem“, získat „*světový názor*“, definitivní pohled na svět. Tímto postupem jakoby zastavuje živoucí svět, aby ho mohl zkoumat, redukuje skutečnost a zapomíná na jeho složitost a hlavně přirozenost (*při-rozenost, fysis*) Radim Palouš k tomu uvádí: „*Vždyt' „znázorněním“ se umrtvuje to, co žije, co se při-rozuje, co vstupuje do nových situací, a tedy nových problémů, nových osudových chvíl.*“<sup>204</sup>

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

---

<sup>202</sup> Palouš, R. *Filosofie jakožto výchova*. In *Pedagogika* 2/1998.roč. XLVIII. s. 106 (článek str. 106 – 112)

<sup>203</sup> Kratochvíl, Z. *Filosofie živé přírody*. s. 160

<sup>204</sup> Palouš, R. *Totalismus a holismus*. s. 40

spojuje s „otevřením možnosti žít pro něco jiného“<sup>205</sup>, se Zdeněk Pinc zabývá ve svém eseji<sup>206</sup> otázkou po původu vzdělání. Dochází zde k jádru problému, který vystihuje další základní rys uzavřené duše, který vyplývá z podstaty samotného rozumu (*ratio*). Jak píše Jan Patočka, uzavřená duše se při svém pojetí světa opírajícím o tuto, podle pojetí založeného R. Descartem, hlavní vlastnost člověka, může setkat pouze se sebou samou. K tomu se přidává skutečnost, že u Descarta je rozum (*ratio*) také pochopen „...jako vlastnictví člověka, jeho majetek, kterým se rozvíjí jako subjekt.“<sup>207</sup>

Takový rys uzavřenosti duše spojený s výše uvedenými motivy je podle analýz Z. Pince spojen s důsledky Platónovy koncepce idejí a poznání jako rozpomínání (*anamnésis*), které prodělaly určitý vývoj v rámci křesťanské teologie. Spojení pozdního platonismu a hebrejského myšlení v křesťanské teologii spolu s Descartovými objevy znamenalo takovou proměnu platónské koncepce, která se stala onto-kosmologickým rozvrhem, na kterém se odehrává to, co nazýváme uzavřenou duší. „Descartovská duše se, pokud je vtělena, setkává ve světě pouze se svými výkony. Člověk se učí rozpomínáním na to, že má v sobě cosi jako stopu božství, že byl stvořen k obrazu božimu a zapomněl na to. Jeho úkolem na zemi je anamneticky (rozpomínáním) obnovit původní ideální stav.“<sup>208</sup> Schopnost člověka poznávat věci prostřednictvím idejí a jejich „předmětné reality“ se opírá o jasné a zřetelné poznání (*clare et distincte*) odvozené od té nejskutečnější ideje nahlížené člověkem, ideje boha.<sup>209</sup>

---

<sup>205</sup> Patočka, J. *Péče o duši III.* s. 49nn.

<sup>206</sup> Pinc, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy.* s. 37nn.

<sup>207</sup> Patočka, J. *Péče o duši III.* s. 339

<sup>208</sup> Pinc, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy.* s. 42

<sup>209</sup> Descartes. *Meditace o první filosofii.* s. 89

Také pohled na člověka samotného se mění. Ve svých *Meditacích o první filosofii* Descartes používá „přirozený rozum“ (*ratio*) k tomu, aby došel nepochybné jistoty a zřejmosti (*evidence*) v otázkách existence boha, vztahu duše a těla. Ve svých zkoumáních dochází k radikálnímu rozdělení duše a těla, přičemž autenticita člověka spočívá podle něj v tom, co označuje jako „věc myslící“ (*res cogitans*), věc, jejíž hlavní silou je racionální poznání. Člověk zaujímá k světu odstup, ale taky je sám redukován na určitou věc, i když nadanou různými vlastnostmi. „Ale co tedy jsem? Věc myslící. Co to je? Inu, věc pochybující, chápající, tvrdící, popírající, chtějící, nechtějící, něco si představující a smyslově vnímající.“<sup>210</sup>

Descartovský rozum (*ratio*) není tedy jen majetkem poznávajícího subjektu, člověka pojatého jako *res cogitans*, ale je také tím, čím je tvořena sama struktura poznávaného světa. Jak píše Jan Patočka, uzavřená duše není ničím ve svém poznání omezena, přerušeni bytostné vázanosti na svět znamená, že nic ji neklade překážky a stává se sama nejvyšší hodnotou a smyslem.<sup>211</sup>

Právě pojetí uzavřené duše je charakteristické zmocňováním se skutečnosti a jejím ovládnutím umožněným výše zmíněným rozvrhem světa. Odstup od světa, narušení jednoty člověka a světa a ztráta vzájemného bytostného vztahu (*re-ligio*) umožňuje uzavřené duši její neomezenost a neohraničenost. „Samozřejmějše religiózně zajišťovaná jednota dřívější evropské spirituality, která se krok za krokem začíná ztrácet, má být substituována naprostou racionalitou veškerého světa.“<sup>212</sup>

Religio zde znamená nikoli náboženství jako určité učení

---

<sup>210</sup> Descartes. *Meditace o první filosofii*. s. 43

<sup>211</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie II*. s. 338.

<sup>212</sup> Palouš, R. *Filosofie jakožto výchova*. In *Pedagogika* 2/1998.roč. XLVIII. s. 106 (článek str. 106 – 112)



nebo vulgárně pochopeno jako soubor nástroj k působení na své okolí nějakou temnou magickou silou, ale jde o vztah, svazek s tím, co člověka přesahuje (*transcendence*). Uzavřená duše tak není ve své svobodě omezena ani celkem světa, nad který vystoupila pomocí své racionality ani ohledem k tomuto celku jako takovému a vztahem k němu. „Proto se může a musí vyrovnat s každým problémem jen vlastními silami a prostředky. Proto vidí své podstatné úkoly v perspektivě ovládnání, zmocňování a přivtělování.“<sup>213</sup>

---

<sup>213</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie II.* s. 337

## 6.2. Cíle výchovy na pozadí koncepce uzavřené duše

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

Výchova člověka pak nabývá podoby formování jednotlivce a utváření jeho osobnosti za účelem připravit ho na život ve společnosti pomocí určité šíře a obsáhlosti vědomostí. Přibližuje člověka směrem ke každodennímu obstarávání odehrávajícímu se v samozřejmosti věcí a neproblematické existenci. Jednotlivec si postupně obléká „*habitus občana moderního výrobního společenství*“,<sup>214</sup> pomocí soustavy cílů zajišťujících získání „*kompetencí*“ potřebných k uplatnění ve společnosti.

---

<sup>214</sup> Palouš, R. *Čas výchovy*. s. 88

Takovýto pohled na svět, vztah člověka k němu a z toho vycházející pojetí výchovy se stalo v současnosti samozřejmostí. Jan Patočka k tomu uvádí: „*Pojetí duše jako uzavřené je běžné naší přítomnosti, dokonce se stalo samozřejmým, a nás už ani nenapadne, že by byla ještě jiná možnost.*“<sup>215</sup>

---

<sup>215</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie II.* s. 338

## 7. Uzavřená duše a výchova

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

Výchova a vzdělávání jsou dnes chápány sice v jakémsi protikladném vztahu, ale obě plní stejnou úlohu v současné společnosti. Mají připravit člověka na jeho budoucí osobní, občanský, společenský i profesní život. Výchova je chápána jako působení na osobnost jedince, zejména formování jeho morálních kvalit a těch předpokladů, které jedince uschopní ke správnému životu ve společnosti. Je chápána jako „záměrné působení“, „...činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci, ... zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačního rituálů, hygienických návyků, apod.“<sup>216</sup> Je spojována s mladším věkem, „působením s cílem dosáhnout určitých změn“ a hlavně se socializací neboli „přizpůsobením“ příslušné společnosti.<sup>217</sup> Vzdělávání v úzkém slova smyslu jako získávání potřebných schopností, rozvíjení dovedností, záměrné a organizované „osvojování poznatků, dovedností, postojů, aj.“<sup>218</sup> má za úkol připravit člověka na jeho profesní dráhu a tedy využití toho, co mu nabízí

---

<sup>216</sup> Průcha, J. *Přehled pedagogiky*. s. 14

<sup>217</sup> Průcha, J. *Přehled pedagogiky*. s. 15

<sup>218</sup> Tamtéž

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

Problematicčnost pojmů výchova a vzdělávání se snaží překonat nové termíny „*edukace*“, „*edukační realita*“, „*edukační prostředí*“ či „*školní edukace*“, které se však nijak nesnaží přiblížit původnímu významu „*educatio*“, spíše se od něj ještě více vzdalují, původní význam zakrývají a zaplétají se do přehnané snahy o objektivitu. Pojmy „*edukační procesy*“ či „*edukace*“ společně podřazené pod označení „*edukační realita*“ mají označovat proces zprostředkovávání učení jedním „*subjektem*“ (i technickým zařízením) druhému probíhajícím v tzv. „*edukačním prostředí*“ tedy v rámci fyzikálních podmínek a psychosociálních vztahů mezi zúčastněnými „*subjekty*“.<sup>219</sup> Nutně vyvstává otázka, jestli snaha o lepší pochopení a vysvětlení složitého problému výchovy pomocí systému těchto pojmů není spíše kontraproduktivní a naproti své snaze o výstižnost spíše redukující.

### **7.1. Výchova a odpovědnost**

Není nutné výchovný „systém“ založený na výše uvedených předpokladech v z hlediska jeho „výchového momentu“ jednoznačně odsuzovat vzhledem k důrazu na osobitost a osobní odpovědnost, je však nutné uvědomit si, co onu odpovědnost jedince může opravdu pevně založit. Společně s objevem vlastní osoby, konečné lidské existence uprostřed možností nabízených nejen

---

<sup>219</sup> Průcha, J. *Přehled pedagogiky*. s. 16

okolním světem i lidskou společností vznikají otázky odpovědnosti člověka. Na jedné straně k odpovědnosti k sobě samému, na druhé straně se zde jedná o odpovědnost člověka k bytostem, které ho obklopují a v neposlední řadě jde také o odpovědnost za svět jako celek. Je možné se před napětím, které vyplývá z nároku životní situace vyžadující v každém okamžiku odpověď na bytostné otázky o člověku, uchýlit pod bezpečnou ochranu „kleští systémovosti“<sup>220</sup>? Bojovníci za lidská práva, demokracii, ušlechtilé hodnoty, náboženští reformátoři a další, kteří se programově rozhodli postavit se za věc, jež je přesahuje, nejsou přece jediní, jimž se objevila otázka hledající vztah a osobní přesah k druhému, společnosti a světu jako celku.

Člověk vržený do prostředí, které mu ze se mu všech stran podbízí hlasitým zvukem a bohatým obrazem předkládajícími nekonečné možnosti vyprázdněné volby, samostatnost a neomezenost, nakonec stejně nutně zjišťuje, že i svobodný kovboj v liduprázdné stepi zjišťuje, že je osamělý a přece jenom potřebuje k sobě někoho druhého, který by mu dal jeho samo-statnost pocítit.<sup>221</sup> „Nakupující subjekt“, zákazník uprostřed plných, jasně osvětlených regálů v příjemně vyhřátém supermarketu zažívá každý den šedou rutinu svobodné „konzumní volby“<sup>222</sup> jako volby z množství možností.

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

---

<sup>220</sup> Hogenová, A. *Jak pečujeme o svou duši?*. s. 245

<sup>221</sup> Sokol, J. Pinc, *Z. Antropologie a etika*. s. 25

<sup>222</sup> Sokol, J. Pinc, *Z. Antropologie a etika*. s. 26

porozumění. Přitom je tomu naopak. Teprve ten, kdo rozumí, je schopen se skutečně ptát."<sup>223</sup> Takováto situace vyvolává nutně dojem, že ono „vlastnictví světového názoru“ dodává jistotu, že na předem dané otázky lze nalézt předem dané odpovědi, stačí jen ta správná metoda.

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

Není možné, než souhlasit s tím, co píše Zdeněk Pinc o situaci moderního člověka: *„Denní rozvrh jej vládí s sebou, novověká vláda nad věcmi se paradoxně projevuje tím, že je otrokem věcí v onom podivném světě konzumní společnosti, kde je vše, včetně našich potřeb na objednávku. Odvěké členění času mezi každodennost a posvátnost rozpadlo v podivnou součinnost odpočinku, respektive volného času a odcizené práce, jejímž cílem je získání poukázek na uspokojení potřeb.“*<sup>224</sup> Možná jsou to právě prázdniny, které se oproti škole stávají prostorem pro otázky po smyslu, který přece nechápeme jako vztah příčin a následků vzhledem k iluzornímu cíli,

---

<sup>223</sup> Pinc, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*. s. 10

<sup>224</sup> Tamtéž

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

Právě v nedostatku rozumění světu jako živému organismu, se kterým je každý z nás bytostně spjatý, jeho přehlížení zdánlivě naučitelným „světovým názorem“ a nedostatek pobídek pro hledání vlastní zakotvenosti ve světě našich rodičů je možné spatřovat předpoklady a jednotlivé stránky dnes různými slovy popisované „krize výchovy“<sup>225</sup>. V souvislostech výchovy jako prostředku k zakotvení ve světě a s jejím iniciačním charakterem uvádějícím do světa dospělosti, světa našich rodičů je možné důsledky současného stavu chápat následovně: *„Deviantní chování dnešní mladé generace je tak třeba vidět jako pochopitelnou reakci na úpadek ochoty soudobé společnosti si navzájem porozumět.“*<sup>226</sup> Celkově panuje shoda o tom, že takovéto porozumění je možné pouze na základě výchovy, která učí členy následujících generací *„schopnosti k společenství“*<sup>227</sup> prostřednictvím předávání kulturního obsahu a toho, co se podařilo vytvořit generacím předchozím.

## **7.2. Role médií ve výchově**

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

---

<sup>225</sup> Arendtová, H. *Krize kultury*.

<sup>226</sup> Pinc, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*. s. 13

<sup>227</sup> Patočka, J. *Péče o duši I*. s. 384



společnosti, na utváření životního stylu i kvalitu života vůbec.“<sup>228</sup> Média a „informační kanály“ vedoucí k širokému poznání mají výrazně rozpornou roli. Na jedné straně není možné popírat jejich významnou úlohu v demokratické společnosti a společenské kontrole aktérů politického systému, na druhé straně však vyvstává otázka možné manipulace s médii všech možných forem ze strany politických představitelů s cílem získat si potenciální voličské preference a sympatie a později i mandát k převzetí moci.

Se školou a jejím vztahem k médiím je to podobné. Na jedné straně nelze popřít výrazně pozitivní roli při vyučování novým vědomostem či dovednostem, poznávání i často velice vzdálených oblastí světa i uvědomění si propojenost jeho částí a „globální“ souvislosti. Je však nutné vzít v potaz upozornění Martina Heideggera: *„Toto kvapné odstraňování veškerých vzdáleností není ještě blízkostí... Co leží v nedohlednu, může nám být blízké. Malá vzdálenost ještě není blízkost. Velká vzdálenost není ještě dálka.“*<sup>229</sup> Díky médiím se rovněž rozšiřuje okruh lidí, kteří se tak mohou vzdělávat. *„Učení podporované počítači otevírá nové možnosti vzdělávání neslyšícím i nevidomým, geniálním i mentálně limitovaným, po obecné orientovanosti toužícím či úzce zaměřeným specialistům. Putování po informační dálnici se stává jedním z největších dobrodružství, jaké si lze jen představit.“*<sup>230</sup>

Také požadované cíle současné výchovy („vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci“; „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi“; „motivovat je pro celoživotní

---

<sup>228</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 101

<sup>229</sup> Heidegger, M. *Básnický bydlí člověk*. s. 7

<sup>230</sup> Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. s. 64

vzdělávání<sup>231</sup>) předpokládají širokou informovanost prostřednictvím médií. Na druhé straně však stejná média „nabízejí“ manipulativní pohled na realitu prezentovanou jako jednoduchý svět, kde všechno je možné mít („stačí si jen vybrat“), kde je možné neproblematicky využít každou možnost s podmínkami až na druhém místě („zdravé hubnutí bez rizika“), dosáhnout neskutečných výkonů („nejdelší nehty na světě“; „nejrychlejší vypití litru piva“) a kde nejnutnější je chytnout předloženou příležitost co nejrychleji, protože další se už těžko může v budoucnu naskytnout („poslední možnost koupit za starou cenu“).

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

---

<sup>231</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 12/13

*„Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi...“<sup>232</sup> může být dosti problematické i přesto, že současnost nabízí nepřeberné množství možností sebeprezentace. Většina těchto možností je totiž využívána na půdě virtuální reality a znamená tedy nebezpečí, že vše je jen zdánlivá hra a vytvořený obraz nejsou s tím, kdo ho o sobě vytvořil, ani trochu totožné (*adequatio rei*) a cíle tohoto skrývání se za vymyšlená data jsou nejasné a mohou vzbuzovat obavy. Všeobecná kritika tohoto způsobu prezentace se zaměřuje nejen na její bezpečnostní rizika spojená s přehnanou důvěrou v onen virtuální svět, ale také upozorňuje na to, že na půdě této virtuální reality jsou lidské vztahy často plochou náhražkou vztahů skutečných. Můžeme se ovšem s ironickou mravokárností zeptat, jestli to vlastně není jen dobře vzhledem k nárokům, které současná výkonová společnost klade na jednotlivce. Může se totiž zdát žádoucí umět oklamat své okolí a vydávat se za někoho, kterým ve skutečnosti nejsem, a připisovat si vlastnosti, v které si ve skutečnosti ani sám nevěřím. Ovšem nesporným faktem zůstává také to, že zapojení se do virtuálního světa angažuje člověka, ať chce nebo ne, do oné systémovosti zmíněné výše („Facebook může rovněž shromažďovat informace o vás z jiných zdrojů, například novin, blogů, služeb pro zasílání rychlých zpráv a od jiných uživatelů služeb Facebooku prostřednictvím provozu dané služby (např. označení fotky), aby vám byly poskytnuty užitečnější informace a přizpůsobené možnosti práce... Facebook může použít informace z vašeho profilu bez uvedení vaší osoby třetím stranám. Účelem je například zjištění počtu lidí v síti, kterým se líbí nějaká skupina nebo film, a přizpůsobení reklam a propagací,*

---

<sup>232</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. s. 13*

*aby vám tyto informace mohly být na Facebooku poskytnuty. Věříme, že je to pro vás výhodné.*"<sup>233</sup>)

Uvedené negativní rysy moderních médií pro současnou školu a výchovu se spojují v nebezpečí, které je možné označit pojmem „*medializované dětství*“<sup>234</sup>, tedy všelijaké závislosti oslabující vnímavost a pozdější schopnost zaujímat plnohodnotné vztahy, bombardování vnímání neustále „zajímavým“ tokem informací a následné narušení pozornosti či oslabení schopnosti plně vyjádřit své pocity a zážitky nebo masová nápodoba a identifikace s neustále se proměňujícími módními ikonami. Medializace dětství má také nepochybně vliv na prožívání přirozeného okolí, tedy toho, co máme „z první ruky“.

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

Na závěr k souvislostem oslabování role tradice v životě moderního člověka je vhodné připomenout úvahu Zdeňka Pince: „*Povšimněme si např. toho, že literatura*

---

<sup>233</sup> z podmínek užívání účtu na komunitním serveru Facebook

<sup>234</sup> Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. s. 64nn.

*pro děti a mládež je relativně nedávný vynález. Pohádky a mýty našich prapředků nebyly adresovány určité věkové skupině obyvatelstva a hlavně se po staletí měnily jen nepatrně a přispívaly k tomu, že byla narativní zkušenost celých společenství společná a sdílená. Dnes má prakticky každá generace svět vlastních hrdinů a hrdinských příběhů, který je předchozím respektive následujícím generacím nejenom neznámý, ale také nepochopitelný a cizí. Nejpodivnější je přitom fakt, že se všichni tváříme, jako by to právě takto být mělo a aktivně přispíváme k minimalizaci společného duchovního dědictví.“<sup>235</sup>*

### **7.3. „Dětský svět“**

Stejně jako role médií ve výchově je rozporuplný také objev dětství jako samostatného „světa“. Samozřejmě není možné odmítat pozitivní stránku procesu „objevování dítěte“<sup>236</sup>, je však otázkou, zdali se v současnosti onen objev neproměnil v cosi převráceného a neztratil svůj původní smysl. Děti v dnešní době jsou totiž vnímány jako autonomní skupina s možností o sobě sama rozhodovat, což přirozeně v rozvinuté konzumní společnosti vede ke snahám o to, co nejvíce se dětem přiblížit a nabídnout jim (prostřednictvím jejich rodičů) široké možnosti pro využití jejich prostředků, aby mohly využít všech cest k tomu, vyjádřit svou autonomii, svůj „image“ a svébytnost. „Prestiž mládeže je vysoká, jde o zvláštní kategorii spotřebitelů, na kterou se vědomě orientuje výroba a obchod, a především široce rozvinutý průmysl zábavy a volného času. Přizpůsobuje se vkusu a požadavkům mladých, zároveň je však také velmi účinně ovlivňuje. Mládež se pak vyznačuje specifickými prvky životního stylu,

---

<sup>235</sup> Pinc, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*. s. 61

<sup>236</sup> Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. s. 15nn

*specifickou subkulturou, specifickou hierarchií hodnot.*"<sup>237</sup>

H. Arendtová při svých úvahách o krizi výchovy však upozorňuje na to, že snaha přervat rozdíly mezi různými skupinami obyvatel rozšířená také na vztah „světa dětí“ a „světa dospělých“ může mít negativní důsledky. Původní autoritou nad dítětem disponoval dospělý, kdežto takto se přesouvá na dětskou skupinu, které je přiznána autonomie. „*Přervány jsou tak skutečné a normální vztahy mezi dětmi a dospělými, jež vycházejí z faktu, že lidé bez rozdílu věku vždy žijí ve společném světě.*“<sup>238</sup> Dítě se pak dostává v tváři v tvář silné a homogenní skupině, proti které nemá šanci se vzbouřit. Původní sice nerovný vztah dítě-dospělý, však dovoloval dítěti se aspoň opřít o případnou solidaritu ostatních. V této pozici, kdy dítě stojí vůči převaze ostatních dětí, však nemá žádnou šanci. Objev specificky dětského světa tedy podle autorky neznamena pro děti více svobody, ale vede naopak k opačným důsledkům.

S tímto problémem také jistě souvisí mezinárodní srovnávání dětí hodnocené objektivními statistickými metodami. Každou chvíli uveřejňovaná srovnání jednotlivých dětských skupin podle věku a druhu školy nejen, že odvádějí pohled od podstatných věcí, ale také většinou vyvíjí tlak na členy hodnocených dětských skupin. Jako by si společnost říkala: „Vždyť přeci děti jsou naše budoucnost! Jak k tomu přijdeme, že se radikálně zhoršují, neumějí matematiku a selhávají v přírodních vědách?“ Ptám se, jestli v tom není spíše sobectví dospělých, kteří zapominají, že děti nejsou pouhé stroje na budoucnost vtělené do lidských bytostí. Můžeme se setkat s titulky: „*Čeští školáci se*

---

<sup>237</sup> Kučerová, S. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In *Autorita ve výchově. vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. s. 80

<sup>238</sup> Arendtová, H. *Krise kultury*. s. 105

v porovnání se světem nejvíce zhoršili“, „Jsou na štíru s matematikou“, „Hrají počítačové hry“ či „Absolutně selhávají“<sup>239</sup>. Vytváření žebříčků a stupnic výkonnosti dokonce i v oblastech výchovy a vzdělávání dokazuje, že představa výkonnosti jako životního cíle se bezpečně zakotvila v našich představách o správném životě. Je však otázkou, jestli důraz na školní úspěšnost či výkon dětí v různých (srovnávacích) testech míří k pravé podstatě problému. Nejsou naše nářky a slzy stékající na zprávy o tom, že děti nerozumějí světu svých rodičů či se zhoršují ve škole, způsobené právě tímto hodnocením? Nejsou nároky, které vyvíjíme na děti prostřednictvím statistického hodnocení pouze sobectvím dospělých, kteří na děti svalují nároky ekonomického růstu? Nehledě k tomu, že posuzování nedospělých bytostí připravujících se na vstup do světa svých rodičů pomocí vyvinutých statistických metod používaných právě na svět dospělých, je značně diskutabilní a je to možná i to, co zakrývá pravou tvář problému.

#### **7.4. Výchova a její hodnocení**

V základu výchovy založené na rozvrhu uzavřené duše spočívá jeden z jejích dalších podstatných rysů. Souvisí s představou, že svět je neproblematicky poznatelný podle správně zvolené metody zajišťující jasně a zřetelně sestavený a hlavně s menšími či většími obtížemi naučitelný světový názor. O jeho kladné či záporné výchovné roli je možné z různých hledisek diskutovat. Jde zde o to, že za daných předpokladů je možné snažit se dosáhnout zdánlivě konečného vědění o světě opakovaně, pomocí několika pokusů či řekněme zkoušek. Příležitostí přichází mnoho, všechny mají v podstatě stejnou závažnost a představují jeden

---

<sup>239</sup> vyňato ze serveru novinky.cz 12. prosince 2008

z několika stupňů na cestě k získání zásadních vědomostí. Je toto možným opakováním získatelné vědění „*věděním ve vlastním slova smyslu*“<sup>240</sup>, jak píše Jan Patočka? Na pozadí této otázky se ukazuje protiklad dvou tradic myšlení jako nahlédnutí, které podle Patočky založily Evropu, tedy demokritovské a platonské. Na jedné straně jde o snahu o vysvětlení, zakoušení a odůvodněné vědění, které si klade za cíl „*zrcadlení veškerenstva*“<sup>241</sup>, neproblematické přijímání, zatímco na druhé straně probíhá odemykající myšlení, které má podobu tázajícího se dialogu. Hlavní charakteristikou onoho demokritovského přístupu je už výše zmíněná charakteristika vystižená citátem: „*Tato objektivní stránka má tak jednoznačnou převahu, že by se dalo říct, že duše je tu koneckonců kvůli vysvětlení světa, splývá s pravdou univerza, ... Duše je zde pouze nebo převážně kvůli poznávání světa - poznávání světa zde není kvůli duši a jejímu růstu.*“<sup>242</sup> Nejde zde tedy o zdůvodňující poznání nalézané na cestě neustálého problematizování, ale o opakování stále stejného a nikoli neustálé hledání důvodů a základů.

Jedině na pozadí možnosti takového opakování, naučitelnosti světového názoru (pochopeného jako „*konspekt všech jsoucích věcí, celkový přehled a výklad všeho, co jest...*“<sup>243</sup>) může člověk zakusit v dnešním smyslu pojatou (školní) úspěšnost, podle R. Palouše<sup>244</sup> cizí archetypickým podobám výchovy. Původně spoutaný člověk vyvedený z jeskyně směrem za oslňujícím světlem neprožívá takto pochopenou úspěšnost. Není schopen se vrátit do svého původního světa upoutaného naproti stínům a ani jeho budoucnost na hledající cestě mu

---

<sup>240</sup> Patočka, J. *Péče o duši II.* s. 126

<sup>241</sup> Patočka, J. *Péče o duši II.* s. 121

<sup>242</sup> Tamtéž

<sup>243</sup> Patočka, J. *Péče o duši III.* s. 590

<sup>244</sup> Palouš, R. *Čas výchovy.* s. 90n



nenabízí žádné vyhlídky na úspěšný život v tom, co se mu stalo životní náplní. Ani v následování ukřižovaného spasitele neznamena úspěch záruku bezpečné budoucnosti, spíše právě naopak. Takto pojatý úspěch by spíše znamenal jen nebezpečí strnulosti a ohrožení pravého následování Krista.

Úspěšnost pochopená na základě naučitelnosti světového názoru a jejím možném opakování se však stává předpokladem pro (školní) hodnocení, známkování či lépe řečeno škálování. Vychovávaný je pak hodnocen podle toho, jak dokáže vystihnout nebo jednoduše zopakovat onu předpokládanou strukturu světa a na jejím základě klasifikovat a uspořádat jevy. Pravda zde znamená nalezení místa, uzlu v síti vztahů, do které je zachycen svět. Takovouto výchovu lze spíše označit pojmem „*orthoteticky realizované vzdělání... zaměřené na adekvaci mezi normou a daností*...“<sup>245</sup> a lze v ní nalézt určitou univerzálnost. Jejím podkladem je určitá struktura světa. Takováto výchova nevyžaduje žádnou osobitost ani vlastní pohled na svět, požaduje pouze dobrou paměť a píli. Zárukou dosažené úrovně se stává meta, kterou člověk souladu se svými schopnostmi dosáhl cestou skrze školský systém, jenž mu neustále tuto cestu stěžoval v podobě neustálých zkoušek, atestů, apod. Otázkou je, zdali se zde jedná o tu pravou výchovu. Na konci této překážkové dráhy, jejíž konec lze ovšem posouvat neustále dál a dál, je možné o člověku bezpečně říci, že je učený či „vzdělaný“, má tu nebo onu zkoušku. Toto vzdělání se stává výkonem, požadavkem současné společnosti, která na jeho základě (zdánlivě) zaručuje bezpečnost místa v systému. Zaručuje také „*akceptaci u druhých, u ostatních - vědoucích o daném výkonu*“<sup>246</sup> a

---

<sup>245</sup> Hogenová, A. *Filosofie výkonu*. s. 175

<sup>246</sup> Hogenová, A. *Filosofie výkonu*. s. 72

samozřejmě přináší sebeuspokojení, ať už z pocitu zdolané výzvy, zajištěného postavení či pouze z vykonání toho, co je potřeba, co se má a co je správné nebo co po nás bližní požadují. Jedná se však o pravou výchovu, opravdové vzdělání? Nejde jen o splnění požadavků nebo pouhá nutnost k bezproblémovému fungování v moderní společnosti? („Vzdělání se vyplácí, což lze demonstrovat několika čísly: mzda prostředního zaměstnance se základní školou v roce 2007 byla jen 14 626 Kč, medián mezd středoškoláků bez maturity byl 18 182 Kč, středoškoláka s maturitou už 22 372 Kč, zaměstnance s vyšším (bakalářským) vzděláním 24 562 Kč a vysokoškoláka 32 269 Kč. To znamená, že maturita zvyšuje mediánovou mzdu o 53 % proti ZŠ, vysoká škola potom zvyšuje medián mezd o 44 % proti maturantovi.“<sup>247</sup>)

## 7.5. Obrat k otevřenosti

Uzavřená duše se setkává pouze se sebou samou. Je to jeden z jejích základních rysů, který spočívá na rozvrhu, ve kterém se pohybuje. Svět pojatý jako struktura, kterou lze poznat pomocí správné metody, předpokládá zastavení pohybu fysis či spíše redukci jejího pohybu na „výrobní vznikání“<sup>248</sup>. Člověk je pak vložen do této struktury a pomocí rozumu (ratio), který je hlavním důvodem jejího uspořádání, ji jediné může poznat. Jeho genová výbava, která mu byla vložena při narození, přirozené nástroje a receptory jeho těla, nervové dráhy a řídicí centrum v jeho hlavě, přizpůsobené během dlouhého a racionálně založeného vývoje lidského druhu mu přece dávají jistotu, že svět je uspořádán technickým způsobem, že vše spolu souvisí na základě logických vztahů, příčin a následků. Svět (resp. příroda) a člověk se tak dostávají do povrchního

---

<sup>247</sup> Analýza trhu práce 2000 – 2007. Praha: ČSÚ, 2008. s. 40

<sup>248</sup> Hogenová, A. *Filosofie výkonu*. s. 194

vztahu: „Moderní titán má objekt před sebou jen k vlastnění, ke svému potvrzení. Vlastnictví objektu slouží jako signum jeho vlastní subjektivní moci. Příroda se stala objektem, je tu jen a jen ve vlastnění.“<sup>249</sup> Výchova se pak přirozeně stává formací člověka. Formuje ho k souladu s takovouto strukturou světa. Proto se dá takováto výchova hodnotit, její výsledky známkovat a srovnávat, hodnocení zde znamená kontrolu, jak ten či onen ladí s oním světem.

Společnost vlastní svět a pohybuje se v rámci tohoto rozvrhu. Sleduje „politiku udržitelného rozvoje“, ať už tento termín znamená cokoli<sup>250</sup>, a snaží se lépe nakládat se svým vlastnictvím, aby se jí zacházení se světem nevymstilo. Obrací se tak k budoucnosti a k té také vychovává své děti. Očekává však, že děti jsou samy o sobě schopny už v jejich nehotovosti přijmout a uskutečnit nároky této nejisté budoucnosti. Odsouvá tak do pozadí celou jednu stránku lidského světa a zdroj, pramen naší identity. Tématem výchovy se tedy nestává téma „jaký je svět“, nýbrž „jaký chceme, aby byl“.

Rozdělením světa na jednotlivé a samostatné části propojené vztahy mimojitě také zapomínáme na to, že žijeme všichni ve společném světě. Vytváříme „dětský svět“ a pomalu ztrácíme vliv na své děti, které se dostávají pod „mediální tlak“ působící na dítě prostřednictvím anonymní skupiny a její „skupinové identity“. Nadáváme pak na děti, jak jsou zlobivé, neučí se, odmítají, hřímáme nad poklesem autority ve škole.

Zdá se, že veškeré pokusy upravit současnou výchovu ztroskotávají právě proto, že se bojí otřást s bezpečnou jistotou, která současnou výchovu provází, také nás však přivádí k rozporům a nejistotám. Je to kvůli tomu, že se

---

<sup>249</sup> Hogenová, A. *K fenoménu pohybu a myšlení*. s. 201

<sup>250</sup> Sokol, J. Pinc, Z. *Antropologie a etika*. s. 153nn

bojíme otřást zaběhlým způsobem a narušit bezpečnou rovnováhu naší současné situace, kterou chápeme jako úpadkovou?

## 8. Situovanost člověka a možnost nabízená výchovou

### 8. 1. Nesamozřejmost výchovy

To, že je člověk umístěn do světa se může zdát jako naprosto fádňní tvrzení, představuje ovšem poznání opravdu fatální. Situace člověka je na první pohled podmíněna a určena souborem několika člověku vnějších a věcných složek. Tyto „věcné komponenty“<sup>251</sup> jsou však jen určitou částí situace člověka, kterými není možné ji celou vyjádřit. Člověk se v určité situaci vždy ocitá společně s druhými lidmi, které ji spoluvytvářejí. Každému se však svět jako takový otevírá jinak, každý je jinak naladěn bez toho, aniž by si to sám jasně a přesvědčivě uvědomoval, a v tomto naladění se vztahuje ke světu. Člověk „, aniž by tušil bytostné určení nálady, se vždy již oddal nějakému naladění, odkrývajícímu jsoucno v celku.“<sup>252</sup> Společný svět tedy obývají různě naladěni lidé, kterým se svět určitým způsobem vždy odkrývá. Toto odkrývání umožňuje to, že lidé zaujmají ke světu určitý vztah, nějaký způsobem se k němu vztahují.

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

---

<sup>251</sup> Patočka, J. *Péče o duši II.* s. 150

<sup>252</sup> Heidegger, M. *Opravdě a bytí.* s. 47

lidstva"<sup>253</sup>, kterou není možné plně vědecky popsat. Věda zachycuje pouze její určitou část, rozpoznává ji sice přesně, určuje a utvrzuje skutečnost, situaci člověka však není schopna beze zbytku pochopit. Představa o tom, že v daném životním okamžiku postavený tváří v tvář skutečnosti, svým prožitkům, náladám a motivacím, budu zodpovědně zvažovat a racionálně reflektovat jednotlivé „komponenty“ je značně iluzorní a jako každá před-stava není plně dosažitelná.

Z tohoto důvodu je výchova značně nejistý podnik. Objektivovaný „výchovně-vzdělávací proces“ si nemůže před sebe stavět nárok, že člověka plně připraví na životní okamžiky, které se před něj postaví, a on sám je bude muset řešit, bude do nich vržen. A to i přesto, že lze využít nepřeberné množství vědeckých poznatků nejen o situaci lidstva jako takového, ale i poznatků spojených s vývojem jednotlivce, jeho potřeb a motivací v jednotlivých životních obdobích. Pedagogická psychologie umožňuje jednotlivé výchovné kroky víceméně sladit s vývojem vychovávaného a dokáže zajistit optimální sled kroků. Bez ohledu na to, jestli vývoj na učení nezávisí či s ním naopak souhlasí nebo ho předchází<sup>254</sup>, je jasné že „předávání“ objektivovaných poznatků a výchova nejsou jedno a totéž. Není proto ani dost dobře možné vědět, jaké dovednosti, vědomosti a návyky bude každý vychovávaný potřebovat ve svém budoucím životě. To však neznamená, že výchova nemá smysl, její smysl se však plně nevyčerpává v přípravě na praktický život ve společnosti, na chování v určité objektivované situaci. Výchova nemůže člověka bezpečně připravit, nemůže mu ani poradit, jak on sám má vkročit do života, může mu jen poskytnout určité možnosti.

---

<sup>253</sup> Patočka, J. *Péče o duši II.* s. 153

<sup>254</sup> Vygotskij, L. S. *Psychologie myšlení a řeči.* s. 84nn.

## 8.2. Nabízená možnost

Hlavní možnost, kterou (školní) výchova člověku poskytuje, spočívá v tom, co označujeme pojmem „scholé“ – volný čas. Člověk pochopený jako jeden z živočichů, bytost mezi bytostmi má na rozdíl od zvířat jednu velkou odlišnost, kterou lze chápat jako výhodu i nevýhodu. Jeho instinktivní výbava ho jednoznačně neurčuje tak, jak určuje zvíře. Mládě zvířete je schopno se během několika okamžiků „postavit na vlastní nohy“. Na první pohled se to může zdát jako lidská nevýhoda, na druhou stranu však zvířata nejsou schopna přizpůsobit se několika zcela odlišným prostředím tak, jako je toho schopen člověk. Tuto schopnost přizpůsobit se různým prostředím dovoluje právě člověku jeho nehotovost při narození a šance nejen k přizpůsobení se, kterou mu dává. *„Smysl výchovy a vzdělávání spočívá tedy v tom, že každého mladého člověka je třeba poměrně dlouho vést, dotvářet a přivykat k tomu, co ho za pár let čeká: aby se dokázal postavit na vlastní nohy.“*<sup>255</sup>

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

Co však člověka po několika letech ve škole čeká, až se postaví na „vlastní nohy“? Bude to jednoduchá praktická aplikace toho, co se naučil ve škole? Bude to bezstarostný život zasazený do společenských souvislostí, práce, dovolená a volný čas? Nepochybně budou do života patřit zklamání i úspěchy, životní pády

---

<sup>255</sup> Sokol, J. *Filosofická antropologie*. s. 83

i objevy vlastní síly. Člověk v něm nalezne nejen každodenní rutinu a neustálé obstarávání, ale také naléhavé životní otázky, při kterých nepochybně objeví, „jak na tom je“. Odpověď na tyto otázky napovídající člověku něco o sobě samém se bude často hledat velmi těžce: *„Poněvadž nežijeme jednoduše jako zvířata, poněvadž žijeme v prostoru různých možností, mezi nimiž se musíme rozhodnout, poněvadž máme blaho i muka volby, která je vždy též sebevolbou, proto jsme odkázáni na radu. Poněvadž se můžeme ztratit v návalu možného, potřebujeme oporu. Poněvadž jsme bez stálé charakteristiky, potřebujeme formu, která nás určuje. Poněvadž nám hrozí nebezpečí, že podlehneme každému nátlaku věcí, potřebujeme základní zákon. Radu, oporu, formu a zákon získává lidská existence v onom fundamentálním dění, jež se nazývá „výchovou““<sup>256</sup>*

Možnost být na určitou dobu vzdálen od běžného života ve volné chvíli (*schólé*) je spojena s údivem nad světem, který ubíhá za okny školy. Divit se zde znamená postavit se jakoby mimo svět a nechat ho se odbývat před našima očima. Údiv však neznamena rezignaci na svět, vždyť člověk je vždy v tomto světě ještě jednou svou nohou, ačkoli z něj vystoupil. A bude se do něj muset vždy vrátit, ať chce nebo ne. Vytržení dříve nebo později pomine a člověk je nucen vzdát se světu a znovu sestoupit do jeho koloběhu. Údiv a vytržení ho však dočasně posunuly na místo, kde se člověk *„... rozhlíží, není si jist, vnímá, dívá se a diví se.“<sup>257</sup>* Právě údiv ve volné chvíli ukazuje onu *„neimanentizovatelnost bytí,“<sup>258</sup>* na kterou zapomíná jednostranné předávání vědomostí, dovedností a postojů. *„Proces vědomého prolomení*

---

<sup>256</sup> Pešková, J. „Technologie“ otevírání lidského obzoru na prahu třetího tisíciletí. In *Dítě, výchova a kulturní proměny světa*. s. 35

<sup>257</sup> Palouš, R. *Ars docendi*. s. 94

<sup>258</sup> Tamtéž



každodenní jistoty“<sup>259</sup> je tím, co nejdříve dovoluje „podněcovat“ a následně „vytvářet“ či „vést“ a „pomáhat“ a nakonec „učit“.<sup>260</sup>

### 8.3. Koncepce otevřené duše

Koncepce otevřené duše si zajistila pozornost v době, kterou mnoho současných myslitelů označuje jako krizovou. Reflexe současné situace nás donutila znovu se zeptat na to, jestli člověk je opravdu „věc mezi věcmi“ či „síla mezi silami“<sup>261</sup>. Současný stav světa, ekologické katastrofy s trvalými následky pro naše okolí, neustálá hrozba sebezničení lidstva a skutečnost, že světové zdroje se ukazují jako vyčerpateľné, nás nutí zamyslet se dokonce i nad současným chápáním výchovy. Nejen celosvětové souvislosti krize, ale také pocity sebeodcizení, rezignace a nedostatek vzájemného porozumění vyvolávají mnoho otázek.

Výchova a vzdělávání pochopené jako „formování“, „předávání“ či „utváření“ nebo „organizované osvojování“, přinášejí člověku vědění, které zajišťuje ovládnutí skutečnosti a dává mu sílu k ovládnutí světa a to nejen ve smyslu mocenského ovládnutí. Zvládat jednotlivé životní úkoly a vyčerpat jednotlivé možnosti, k tomu přivádějí vědomosti a dovednosti. Možností se však objevuje ohromné množství, do cesty nám přichází neskutečný počet věcí a poznatků. Aby se však člověk v tomto světě neztratil a našel v něm pevné místo, k tomu míří právě „sebezachycení otevřené duše“<sup>262</sup>.

Otevřenou duši lze charakterizovat několika základními vlastnostmi, které Jan Patočka uvádí ve studii zabývající se odkazem díla J. A. Komenského.

---

<sup>259</sup> Patočka, J. *Péče o duši I.* s. 367

<sup>260</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* s. 12n

<sup>261</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie II.* s. 350

<sup>262</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie II.* s. 340

V první řadě jde o „vázanost duše na něco jiného“<sup>263</sup>, tzn. také vědomí, že duše je na to jiné odkázána. To se však může stát jedině za předpokladu, že objeví svou smrtelnost a konečnost, to znamená, že odkryje nicotu, nebytí: „Odkrytí nicoty, je zde, budiž znovu zdůrazněno, základní úkon otevřené duše. Pro otevřenou duši je zde i něco jiného než to, co je světu imanentní, co je ve světě.“<sup>264</sup>

Objev nicoty a vlastní smrtelnosti vede k tomu, že každé životní rozhodnutí získává své napětí. Zatímco vázanost na neustále nové, proměnlivé a podbízející se vedla člověka ke snaze „... brát na lehkou váhu nevyhnutelná základní rozhodnutí...“<sup>265</sup>, otevřenost duše ho naopak přivádí k „převzetí úkolů“, k tomu, že nerezignuje na svět kolem sebe. Otevřenost duše tak přivádí člověka do „oblasti vpravdě jsoucího“<sup>266</sup> a oddaluje ho od nepravého a zdánlivého světa zdání (*doxa*).

Ovládání světa potom nabývá jiných souvislostí a poznání zde má jinou funkci, než jakou mělo v koncepci duše uzavřené. Poznání zde už neslouží k ovládnutí a podrobení světa, nemá mocenský charakter: „Ovládnutí světa poznáním je ... zcela slučitelné i s otevřenou duší, pokud se jím nevyčerpává a nedomáhá se jím neomezené vlády nad světem.“<sup>267</sup>

---

<sup>263</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie II.* s. 350

<sup>264</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie II.* s. 343

<sup>265</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie II.* s. 342

<sup>266</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie II.* s. 344

<sup>267</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie II.* s. 345

## 9. Koncepce otevřené duše a výchova

Snad je v tomto myšlenkovém schématu obsažen předpoklad snahy dnešních učitelů: *„připravovat žáky, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svoje práva a naplňovali své povinnosti.“*<sup>268</sup> Snad zde nejde v onom naplňování povinností a uplatňování práv o pouhou odpověď na nárok vnějších pravidel a vnějšího (i právního) řádu, což se dříve nebo později ukáže jako unavující, frustrující a postrádající hlubší smysl, ale o pohled za tento řád a nalezení vlastní identity, jež toto umožní. Je to pravděpodobně obsaženo v objevu vázanosti na cosi jiné a přesahující, na to, co teprve čeká na dosažení a vyžaduje odpovídání. Manipulativní zacházení s věcmi, vědomostmi a získanými poznatky jako s prostředky k využití se zde, doufáme, přeměňuje na zacházení s tím, co ostatně také vždy odkazuje k něčemu dalšímu, a díky tomu se může stát inspirativní a vést naše žáky a také nás jako jejich učitele v našem společném objevování světa.

Vědění je zde tedy prostředkem k rozvoji duše samotné, což neznamená, že se stává konečným cílem poznávání. Cílem je právě poznávání samo a při tomto poznávání dochází k péči o duši: *„Tak je cíl sice základním předpokladem pro to, aby hledané nebylo prázdným zdáním, aby se nerozpadlo v nicotnost, ale nikdy se nelze pyšnit tím, že bychom jej dosáhli jinak než v podobě cesty.“*<sup>269</sup>

### 9.1. Výchova jako dosahování lidskosti

Ukazuje se, že odkaz J. A. Komenského zanechaný současnosti v jeho myšlení o výchově, je možné pochopit

---

<sup>268</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 13

<sup>269</sup> Patočka, J. *Péče o duši II*. s. 127

z různých a hlavně zcela odlišných pohledů. Na jedné straně lze v jeho díle nalézt moderní didaktickou koncepci - aplikace a aplikovatelnost získaných poznatků, komplexnost výuky, demokratičnost vyučování, pokus o efektivitu podávaných informací a zprostředkovaného vědění, výuka jako hra. Komenský je také považován za toho, kdo první vytvořil určitý didaktický systém.<sup>270</sup> V jeho úvahách o nutnosti vychovávat každého bez rozdílu je také spatřováno významné obohacení pedagogického myšlení. Zdálo by se tedy, že Komenský nám přináší podklad pro určitou „teorii vyučování“ nebo „obecnou teorii o procesech učení a vyučování a o obsazích a formách těchto procesů“.<sup>271</sup>

Jan Patočka však upozorňuje, že pro naši současnost má Komenského odkaz nejen pedagogickou či didaktickou hodnotu. Komenského pedagogické myšlení přitom přímo nevycházelo z myšlenek v jeho době nově vzniklé matematické přírodovědy, ze kterých později vzniklo současné pojetí světa a také výchovy.<sup>272</sup> Současnost, jak zdůrazňuje Jan Patočka, je spíše uskutečněním odkazu Komenského současníků Descarta a Bacona, z jejichž filosofie vyrostla moc novověkého člověka ale i jeho bezmoc při řešení novodobých problémů lidstva a lidské budoucnosti. Descartes a Bacon se soustředili ve své snaze navrátit člověku jeho vládu nad světem na tento svět sám, na „říši člověka“<sup>273</sup>. V této snaze dali předpoklady k objektivující metodě, která ovládla přírodu, ale ve vztahu k člověku si ve svých důsledcích vysloužila kritiku: „Vše, nač se objektivující metody vztáhnou, co rozeberou a ovládnou, jsou pochopitelně

---

<sup>270</sup> Kallhous, Z. Obst, O. *Školní didaktika*. s. 19nn

<sup>271</sup> Průcha, J. *Přehled pedagogiky*. 2006. s. 102

<sup>272</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie I*. s. 138nn

<sup>273</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie II*. s. 354

věci, schopné nám sloužit. Ale my sami - nikoli jako sloužící, nýbrž panující, vládoucí a užívající - kam se poděla naše vláda? Z hlediska rozebírající a objektivující metody nejsme o nic méně souborem možných prostředků k využití než celá ostatní příroda."<sup>274</sup> Komenský se naopak obrací k člověku samotnému a jeho možnou sílu nehodlá využít k ovládnutí světa, hodlá ji učinit „místem všeho smyslu“<sup>275</sup> tak, aby člověk nevládl, ale panoval.

Výchova se zde má stát „řešením otázky lidskosti“<sup>276</sup> Cíl člověka - jeho lidskost - leží totiž mimo něj. Člověk se člověkem nerodí, ale stává. A stává se jím právě díky výchově. Ve výchově člověk může uskutečnit svou bytostnou možnost - stát se člověkem. Tato možnost však může zůstat také nevyužita. Jedině člověk je však vybaven schopností porozumět světu a dát věcem určitý význam, což se stává předpokladem výchovy. Člověk jako jediný má určité porozumění bytí a svému bytí na světě a proto i možnost objevovat pozadí své existence (ek-sistence). Rovnítko mezi výchovou a filosofií nespočívá v nějaké nauce nebo vyjádřených myšlenkách, ale v tom, že filosofie jako výchova znamenají „pohyb lidského porozumění bytí“<sup>277</sup>. Vždy je však možné na toto objevování a pohyb zapomenout. Děje se to právě tam, kde si člověk užívá svých vlastnických tendencí ke světu nebo tam, kde se pohybuje samozřejmě podle navykklých způsobů. Je ovšem možné porušit tento přístup a probudit se ze „spánku ducha“.<sup>278</sup>

To je pouze a jedině možné během onoho zastavení a vytržení z koloběhu světa během volného času („schólé“),

---

<sup>274</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie II.* s. 353

<sup>275</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie II.* s. 354

<sup>276</sup> Tamtéž

<sup>277</sup> Funk, E. *Bytí, pravda, svět : předběžné otázky k pojmu fenomén.* s. 22

<sup>278</sup> Funk, E. *Bytí, pravda, svět.* s. 24

během kterého máme šanci se nechat oslovit, nechat vystoupit to, co se vyslovením a slovy akorát tak fixuje a předkládá před nás jako určená a vysvětlitelná věc: „Má-li se však člověk ještě jednou dostat do blízkosti bytí, musí se nejprve naučit existovat v bezejmennosti... Než započne hovořit, musí se člověk nechat znovu oslovit bytím. A to i přes nebezpečí, že následkem tohoto nároku bude mít málo nebo vzácně co říci.“<sup>279</sup>

## 9.2. Otevřenost, vstřícnost a výchova

Právě volná chvíle umožňuje vůči věcem postavení „otevřené vstřícnosti“<sup>280</sup> a zaujetí vztahu k nim díky tomu, že se v ní uskutečňuje svoboda vztahu ke světu pochopená jako „necháání jsoucna být“<sup>281</sup> a to nikoli ve smyslu jakékoli manipulace nebo naopak rezignace, které by závisely na člověku. Nechat jsoucno být zde znamená sebeoddání se odkrytosti (aletheia). Na základě takto pochopené svobody pak mluví Martin Heidegger o tom, co znamená pravda: „Svoboda pochopená takto jako necháání-joucna-být naplňuje a uskutečňuje bytostné určení pravdy ve smyslu odkrytí jsoucna. „Pravda“ není nějakou známku správné věty, kterou by vypověděl lidský „subjekt“ o nějakém „objektu“ a která by pak někde, neznámo kde, platila, nýbrž pravda je odkrytí jsoucna, odkrytí, skrze něž se určuje jistá otevřenost. Do jejího otevřeného pole je vztaženo veškeré lidské vztahování a chování.“<sup>282</sup> Otevřenost tedy znamená odkrytí a díky tomu zahlédnutí pravdy (alétheia).

Avšak vzhledem k tomu, že to byla právě svoboda, která dovolila odkrytí jsoucna, je možné také to, že

---

<sup>279</sup> Heidegger, M. *O humanismu*. s. 12

<sup>280</sup> Heidegger, M. *O pravdě a bytí*. s. 25

<sup>281</sup> Heidegger, M. *O pravdě a bytí*. s. 37

<sup>282</sup> Heidegger, M. *O pravdě a bytí*. s. 41

jsoucnou nebude odkryto, bude naopak „zakryto a zkresleno“<sup>283</sup>. Svoboda zde však neznámá svobodnou vůli člověka, není jeho vlastností ani vlastnictvím, patří k možnosti vystoupení věci ze skrytosti a zároveň k jejímu zakrytí. Pravda a nepravda patří proto neoddělitelně k sobě. Zjištění, že pravda úzce souvisí s nepravdou, však není vůbec negativní a nevede k rezignaci, právě naopak. Neoddělitelná souvislost pravdy a nepravdy či spíše zahalování a skrývání, umožňuje onen pohyb, o který ve výchově jde. Způsobují v člověku jako tomu, který má možnost vztahovat se k bytí, „vznícený neklid“ a „roztoužené napřáhování“<sup>284</sup>, jež jsou příčinou napětí, které je zdrojem tohoto pohybu.

Celkem s podivem se může zdát, že na prvních místech akcentujeme u našich žáků, aby byly schopni „osvojit si strategie učení“<sup>285</sup>, požadujeme „motivovat je pro celoživotní učení“<sup>286</sup> či chceme, aby se „projevovali jako svébytné, zodpovědné a svobodné osobnosti“<sup>287</sup>, ale schopnost pozorovat skutečnost kolem sebe v cílech výchovy jako takových výslovně uvedena není. Cílem učitelova snažení by však přeci jen měl být na prvním místě žák, který „...samostatně pozoruje.“<sup>288</sup> Mohlo by se zdát, že samostatné pozorování představuje naprosto fádňi dovednost, je přeci nám každému vlastní, řekněme. Ale je to právě „jednoduché“ a „pouhé“ pozorování, které je základem našeho vztahu ke světu a nejen tohoto vztahu, ale také všeho učení, experimentování, porovnávání poznatků a v konečném důsledku i onoho celoživotního učení.

---

<sup>283</sup> Heidegger, M. *O pravdě a bytí*. s. 43

<sup>284</sup> Fink, E. *Bytí, pravda, svět*. s. 13

<sup>285</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 12

<sup>286</sup> *Tamtéž*

<sup>287</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 13

<sup>288</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 14

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

Člověk často nerespektuje onu spojitost skrývání a odkrývání, pravdy a nepravdy, zapomíná na jejich neoddělitelnou souvislost a podléhá měřítkům, která si bere z běžných a povrchních úmyslů a potřeb. Poté však zapomíná, co představuje základ pravdy: *„Tím více ztrácí míru, čím více bere sebe sama jako subjekt za měřítko všeho jsoucna.“*<sup>289</sup> Uzavírá se poté do běžného a povrchního mínění. Právě *„porozumění sobě samému a druhým“*<sup>290</sup> je založeno na uvědomění si neustálého skrývání a odkrývání toho, co se nám ukazuje. Od porozumění sobě samému a při vědomí toho, že měřítko pro posuzování světa nenajdeme na povrchu věcí, ale pouze během neustálého hledání, je pak snazší cesta k *„uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů.“*<sup>291</sup> To pak může být předpokladem *„k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů, pro fungování společnosti“*<sup>292</sup> či k umění

---

<sup>289</sup> Heidegger, M. O pravdě a bytí, s. 57

<sup>290</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. s. 91

<sup>291</sup> Tamtéž

<sup>292</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. s. 93



„překonávat stereotypy a předsudky“<sup>293</sup> a nejen k těmto ale i dalším prvkům „rozvoje osobnosti žáka“.

### 9.3. Naladěnost a její výchovné souvislosti

Člověk je vystaven otevřenosti, kdy jsoucno se mu skrývá nebo odkrývá. Toto vyvstávání označuje Martin Heidegger pojmem „ek-sistence“ a popisuje ho jako: „rys ekstatického stání uvnitř pravdy bytí“<sup>294</sup> či „vystavení do odkrytosti jsoucna jako takového“<sup>295</sup>. Toto vyvstávání umožňuje to, že člověk zaujímá vztah ke světu, je na svět určitým způsobem naladěn. Na této naladěnosti jsou postaveny „mosty mezi námi a předmětným světem“<sup>296</sup>. Svět je nám společný, ale různým způsobem se každému odkrývá, každý k němu, ačkoli je společný nám všem, navazuje odlišný vztah.

Krédo multikulturní výchovy - „porozumění odlišným kulturám“ či rozvinutí „smyslu pro spravedlnost, solidaritu a toleranci“ a „respektování neustále se rozvíjející sociokulturní rozmanitosti“<sup>297</sup> - není naplněno, pokud je nejprve zdůrazňována informovanost a co největší šíře poznatků o kulturních odlišnostech. Na prvním místě by spíše měla být zdůrazněna jazyková stránka „kulturní difference“, která až potom založí „úctu k odlišnostem“ a možná potom odstartuje snahu „seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami“. Nejprve je nutné porozumět odlišnému pohledu na svět skrze řeč a až poté je možné pochopit určité kulturní odlišnosti vystupující na pozadí multikulturní společnosti. Je to přeci právě řeč,

---

<sup>293</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. s. 96

<sup>294</sup> Heidegger, M. *O humanism*. s. 17

<sup>295</sup> Heidegger, M. *O pravdě a bytí*. s. 39

<sup>296</sup> Hogenová, A. *Jak pečujeme o svou duši?*. s. 89

<sup>297</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. s. 97

kteřá „patří do nejbližšího susedství lidské bytosti“<sup>298</sup>  
a tvoří „příbytek pro bytování člověka“<sup>299</sup>

Ve volné chvíli nejsme světu zavázáni v každodenním obstarávání na jedné straně a jsme osvobozeni od toho nechat se jím strhávat k různým hodnocením na straně druhé. Vědomosti a předávané poznatky by se v žádném případě neměly stávat tím, co pozadí věcí, z něhož věci pramení, zakrývá: „Cestu nikdy nenalézá jen profesionál vybavený znalostmi a dovednostmi, ale vždy člověk, který je a do budoucna musí být připraven k odpovědnému rozhodování. K bytí náleží okolnost, že zakládá jsoucna, která se ukazují. Ukazují se lidem, kteří mají klíče k tomu, co se ukazuje.“<sup>300</sup> Je to právě volná chvíle, která může připravit předpoklady pro poznání samo-statnosti člověka a snad se zde žák může díky vytržení a údivu dostat k tomu, co „vede k porozumění sobě samému a druhým“<sup>301</sup>.

Výchova znamená přivedení člověka (paideia, educatio) k sobě samému, přičemž přivést zde neznámá pouze podávat pomocnou ruku, ale také umožňovat člověku hledání při zdůraznění jeho samostatnosti. Nikoli ho stavět před hotové, ale vyvolávat v něm naopak ohromení světem, otřásat jeho jistoty a tím ho vést k tomu základnímu: „Lidskost je možnost, kterou je potřeba vykonat, uchopit se jí jako poslání. V tom leží možnost se jí minout, ji pochybit. Vskutku také většina lidí se s ní mívá.“<sup>302</sup> Přitom ale nejde o to tvrdit, že vědecké poznatky předávané ve výchově nemají pro člověka žádný smysl, jen se jejich předávání nesmí stát jediným smyslem vychovávání. Mají být pouze prostředkem, nikoli

---

<sup>298</sup> Heidegger, M. *Básnický bydlí člověk*. s. 43

<sup>299</sup> Heidegger, M. *Básnický bydlí člověk*. s. 45

<sup>300</sup> Pešková, J. „Technologie“ otevírání lidského obzoru na prahu třetího tisíciletí. In *Dítě, výchova a kulturní proměny světa*. s. 37

<sup>301</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 91

<sup>302</sup> Patočka, J. *Komeniologické studie II*. s. 354

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

#### **9.4. Zkušenost svobody ve výchově, „svět výchovy“ a hra**

Důležité je také zdůraznit souvislost hry a výchovy. Tam, kde se ukazuje protiklad běžného, přirozeného života v každodennímu shonu a volného času při vytržení ze světa, kde je také vytvořeno zvláštní společenství s vlastními pravidly, které mají simulovat pozdější skutečný život, se přímo nabízí spojení výchovy a hry. Výchova stejně tak jako hra vyrůstá z volného času: *„Hra „přerušuje“ kontinuitu, souvislost našeho životního běhu, jenž je dán svým posledním účelem; vystupuje svérázně z normálního způsobu, jakým vedeme svůj život, je vůči němu v distanci.“*<sup>303</sup> Jeden ze základních rysů hry - když není podřízena vnějším účelům a manipulaci, představuje důležitou možnost našeho života - je společný s výchovou. Stejně jako výchova představuje hra možnost, která spočívá v prožitku vazby na něco, co člověka přesahuje nebo spíše na něco, co stojí mimo něj. Na jedné straně jsou to pravidla hry, tedy něco vnější co jednotlivé hráče omezuje a vymezuje jim určitý prostor pro jednání. Na druhé straně jde o spoluhráče či soupeře a jejich herní úkony. Právě s ohledem na ně a jejich počínání je pak nutné se rozhodovat. Je to tak onen *„sociální moment“*<sup>304</sup> hry, který *„napomáhá ke zvládnutí vlastního chování“*<sup>305</sup> nebo směrem ke společnosti *„utváří a rozvíjí základní*

---

<sup>303</sup> Fink, E. *Oáza štěstí*. s. 17

<sup>304</sup> Fink, E. *Oáza štěstí*. s. 20n.

<sup>305</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 91

dovednosti pro spolupráci“<sup>306</sup>. Právě ona zkušenost se svobodou, která ve hře neznamena neomezovanou možnost výběru z množství možnosti, ale nutí k rozhodnutí s ohledem na druhého, je tím, co může být a má být nalezeno ve výchově: „*Hraní je udržováno a utvářeno určitou vazbou, je omezeno ve svévolném střídání libovolných projevů jednání, není neomezeně svobodné. Jestliže se nestanoví a nepřijme žádná vazba, nedá se vůbec hrát.*“<sup>307</sup>

Snad je možné nalézt toho více v analogii mezi výchovou a hrou. Pokud se podíváme na výchovu jako proces odvíjející se v určitém uměle vytvořeném prostředí během specificky určené doby s jednotlivými charakteristikami, je možné říct, že takto uchopená výchova vytváří rovněž specifický svět. Tento specifický svět stejně tak jako „svět hry“ vytváří specifický prostor a čas. Předvádí reálné věci, ale sám o sobě reálný není. Jde o určitý odraz skutečnosti. Každý učitel se při vyučování přeci snaží používat názorné pomůcky, aby přiblížil svým žákům reálný svět. Cílem je nazření světa, ale nazřené skutečnosti nejsou svět samotný, nejsou samy reálné tak, jak reálný svět představují. Jde pouze o určitý druh „*reprezentace*“ či „*zrcadlení*“ skutečnosti, odhalující se právě ve volném čase (schólé). Radim Palouš v souvislosti se světem, který vytváří výchovu, spojuje takovýto „*světový názor*“ s řeckým pojmem „*THEORIA*“,<sup>308</sup> původním náhledem diváka při náboženských slavnostech, později sekulární „*distancované pozorovatelsví*“ získané vytržením ze svazující praxe a naposled s hloubavou kontemplací.

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

---

<sup>306</sup> *Tamtéž*

<sup>307</sup> Fink, E. *Oáza štěstí*. s. 20

<sup>308</sup> Palouš, R. *Ars docendi*. s. 20nn

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

Nepředstavuje výchova taktéž „osmyslující zpřítomňování světa a života“<sup>309</sup>? Je možné určit smysl bytí právě z výchovy? Otevírá se lidský život „základu bytí“<sup>310</sup> právě ve výchově?

---

<sup>309</sup> Fin k, E. *Oáza štěstí*. s. 31

<sup>310</sup> Fin k, E. *Oáza štěstí*. s. 33

## 10. „Celostní“ výchova

### 10.1. Celková proměna člověka

„Poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání“<sup>311</sup> nebo „vybavit žáky širokým vzdělanostním základem“<sup>312</sup> a také „motivovat pro celoživotní učení“<sup>313</sup> jsou patrně ty nejvyšší cíle, o které by při výchově mělo jít a které by měly zajistit celkovou proměnu člověka k tomu, aby se po skončení školní docházky sám ze své vůle chtěl učit něčemu dalšímu, rozvíjet dále svou osobnost a opakovaně dosahovat svého lidství. K tomu by měly pomoci především „klíčové kompetence“ uzavřené v rámci těchto cílů. Na základě takto vyslovených cílů by se mohlo zdát, že výchova a vzdělávání mají rozvinout v člověku jeho jednotlivé „oblasti“ - znalosti, dovednosti, hodnoty, „kompetence“, atd.. Tyto oblasti by však vzhledem k současnému stavu poznání o světě, mnohosti podnětů a možností, bylo možné rozvíjet donekonečna.

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

---

<sup>311</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 12

<sup>312</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia : RVP G*. s. 8

<sup>313</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 12

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

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

Zdá se potom žádoucí začínat nejdříve zdůrazněním toho, že člověk je vždy člověkem v rámci určitého společenství vyrůstajícího z tradice odlišné v různých částech světa a podléhající proměnám v čase. Na prvním místě by tak snad bylo žádoucí zdůraznit onu „*rozmanitost kulturních projevů, kulturní hodnoty, kulturní tradice,*“<sup>314</sup> tedy jinak vyjádřeno onu různou naladěnost na svět. Až od těchto motivů by pak bylo možné jistěji postupovat směrem k jednotlivým symbolům státu a jejich účelu, zajímavým a památným místům či místním tradicím, atp. Poté na základě vědomí kulturní odlišnosti a toho, že je to právě společenství, do kterého se člověk narodil, a jeho proměny v čase, co významně podmiňuje jeho pohled na svět, je možné ukázat svět člověka jako jedince se vším, co k němu patří. Poté jeho místo ve státu, různé postavení lidí, jejich

---

<sup>314</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. s. 48*

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

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

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

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



ani okamžitě. Výsledky jeho práce také nezávisí jenom na něm, ale také na tom, koho učitel vychovává. Učitel přináší výzvu, jak naléhavou závisí na něm a na jeho zkušenostech, ale i sebezkušenější učitel je bezmocný, pokud na druhé straně není vůle onu výzvu alespoň vyslechnout. Naslouchání oné výzvě by však mělo být zajištěno pouhou pozorností, kterou žáci věnují učiteli, který je schopen si ji získat. Radim Palouš spojuje pozornost, kterou žáci věnují učiteli se zkušeností svobody. *„Každý člověk, nejen žák, má vždy jen částečné povědomí o podmínkách volby. Život je však nepřetržitou volbou: vše, co člověk činí, je volbou učinit to a ne ono. Volním výkonem je přece i „pouhá“ pozornost, kterou učitel vyžaduje od žáků. Nezná každý před volbou onen tlak, puzení k tomu, aby právě zvolil, aby se jeho vlastní vůle vypjala k činu?“*<sup>315</sup>

Na úrovni středního školství dovoluje učiteli povaha tohoto typu vzdělávání a zároveň po něm vyžaduje, aby byl, co se týče vědeckých poznatků konkrétnější. Přesto tato konkrétnost není jediným účelem středního školství, cílem by zde měla být *„schopnost podívat se na tutéž věc z nejružnějších možných úhlů a pohledů, diferencovat předpoklady, možnosti, ale také meze přístupu těchto pohledů jednotlivých vědních disciplín.“*<sup>316</sup> A právě v tom spočívá odpovědnost učitele společenských věd na střední škole, který je nucen se rozhodnout, zdali své pojetí výuky postaví na společenské poptávce, přičemž tuto poptávku spíše vyjadřují rodiče než samotní studenti středních škol, nebo se opravdu bude snažit zachytit souvislosti jednotlivých pohledů na skutečnost. Možná že je to právě chyba učitelů a krátkozrakost rodičů (či studentů),

---

<sup>315</sup> Palouš, R. *Ars docendi*. s. 69

<sup>316</sup> Pelcová, N. *Základy společenských věd, IV. díl*. s. 16

kteří podléhají oné společenské poptávce vyjádřené především nároky na vědomosti a dovednosti. Na jedné straně si přejeme vychovat studenta, který si „*stanovuje cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky*“<sup>317</sup> či „*rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským a mediálním tlakům*“,<sup>318</sup> ale na druhé straně v něm vyvoláváme dojem, že je to právě škola, která ho má všemu naučit a připravit ho do praktického života ve společnosti případně na další studium. Rodiče i studenti poté přirozeně obviňují učitele a školu z toho, že jim stejně není k ničemu a k ničemu je nepřipravila. Otázka zde přirozeně leží v tom, na co přikládáme důraz a jak chápeme onu přípravu na život v rámci současné společnosti, ale také možná i v tom, že nemáme přesně ujasněno, jakým způsobem a pomocí jakých nástrojů chceme probouzet odpovědnost a samostatnost. Ona odpovědnost přitom může být probuzena na základě co nejširšího rozhledu ve smyslu povědomí o tom, že člověk se vždy nachází v rámci určitého celku, který jej přesahuje. Jedině onen náhled a vědomí jeho neukončenosti, vědomí o tom, že tento celek lze uchopit z různých stran a odkrýt různým způsobem, snad může onu odpovědnost založit.

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

Tímto sporem rodičů, studentů a žáků na jedné straně proti učitelům na straně druhé se zabývá Jan Patočka, když mluví o tom, že „... *skutečné prolomení každodennosti, tupé normálnosti, je východiskem vlastního procesu vzdělání, které evropskému lidstvu dává po celou dobu smysl.*“<sup>319</sup> Každá výchova a každé vzdělávání začíná přirozeně určitou rutinou, určitým

---

<sup>317</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia : RVP G. s. 10*

<sup>318</sup> *Tamtéž*

<sup>319</sup> *Patočka, J. Péče o duši I. s. 367*

návykem na běžnou činnost nebo jednoduchým předáváním poznatků a kulturního dědictví. Postupně je však možné a žádoucí dojít k hlubšímu základu, objevu širšího horizontu pomocí objevu problematičnosti určitého pohledu na svět.

## **10.2. Další souvislosti celkovosti výchovy**

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

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

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

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

Učit se novým dovednostem je však naprosto přirozená a žádoucí věc: *„Každý dosažený stupeň vzdělání je jenom předběžný; člověk má mít možnost se po celý život zdokonalovat, má ale i povinnost to činit. Jinak mu hrozí, že nezvládne rychle se měnící podmínky vlastního života.“*<sup>320</sup> Nejen kvalifikace se však stává důvodem pro nové učení a další objevování světa. Nejsou to jen postupně získávané certifikáty, osvědčení, razítka a zkoušky jako předpoklad pracovního uplatnění.

Je to například také pohled na stáří v současné společnosti, který přináší požadavky po *„celoživotním vzdělávání“*. Zatímco v minulosti mělo stáří a hlavně zkušenosti získané během života daleko větší roli, dnes jsou to právě senioři, které tekoucí informační dálnice vytěsnila do odstavného pruhu. Jde zde nejen o ekonomické a sociologické souvislosti ale také o celkovou proměnu výchovy v rodině a způsobu rodinného života. Oslabování výchovné role rodičů a prarodičů a přenášení výchovy a vzdělávání na instituce výrazně je mimo jiné také tím, co změnilo pohled na stáří. Proto se stává programem *„mezigenerační tolerance s vyloučením*

---

<sup>320</sup> Beneš, M. *Andragogika, teoretické základy*. s. 24

ageismu, věkové diskriminace<sup>321</sup> a „důsledná integrace seniorů do společnosti“<sup>322</sup>. Uvedené souvislosti požadují komplexní výchovu tedy výchovu nebo spíše vzdělávání v produktivním i postproduktivním věku.

Bez ohledu na věk a stáří vychovávaného a na pozadí celkově uchopené skutečnosti přináší Radim Palouš teorii výchovy označenou pojmem „holistická agogika“.<sup>323</sup> Jejím podkladem je celkový přístup ke skutečnosti, tzv. „holismus“ vystupující proti manipulativnímu přístupu ke světu, který zastavuje jeho přirozenost a je spojen s pocitem nadřazenosti a svrchovanosti nad světem, tzv. „totalismu“ ovšem nikoli s politologickým či politickým podtextem. Holistická agogika zdůrazňuje soulad člověka s celkem světa a jeho pohybem a zdůrazňuje vztah k celku jako ke stvořenému, které nás přesahuje.

---

<sup>321</sup> Mühlpachr, P. *Gerontopedagogika*. s. 17

<sup>322</sup> Tamtéž

<sup>323</sup> Palouš, R. *Totalismus a holismus*. s. 87nn

## **Závěr: Výchova jako existenční pohyb**

V poslední době tolik diskutovaný problém, kterým se výchova stala, jsme se snažili nahlédnout jiným způsobem, než je obvyklé. Veřejný diskurz, v němž se o problému výchovy a vzdělávání diskutuje neustále, však podle našeho názoru pomíjí důležité souvislosti, které jsou s problémem výchovy spojeny. Proto jsme se pokusili o určitou „filosofii výchovy“, abychom zkusili projít určitou cestou. Tato cesta měla ukázat to, co se skrývá pod povrchem veřejné diskuse. Vzhledem k tomu, že se z výchovy v dnešní době celkem pochopitelně stává ekonomický, politický, demografický a také bohužel technologický problém, zapadávají celkem přirozeně určité důležité souvislosti. Pomíjením těchto souvislostí se pak výchova zplošťuje na faktor ekonomického růstu nebo argument politického soupeření. V dnešní době každá společnost připisuje výchově ústřední roli. Bohužel zároveň s tím se dostávají do jejího zorného pole problémy, které by měly být řešeny až na druhém místě. Tam, kde se na prvním místě stává objektem veřejného pohoršení cena za distribuci standardizovaných testů a za spásný je považován ekonomický nátlak na úroveň škol pomocí výsledků v celostátním i mezistátním testování, je opravdu těžké přinášet „změnu“, již celá veřejnost i ti, kterých se výchova a vzdělávání bezprostředně týká, požaduje. Tuto práci lze proto považovat za ambiciózní pokus, který rozumí výchově (a vzdělávání) z jiného než institucionálního hlediska.

Pomocí filosofických postojů a metod odmítla tato práce určitá kritéria a přístupy k vychovávání. Kritika se nejprve soustředila na odmítnutí soudobých vzdělávacích i výchovných cílů s poukazem na to, že výchova jako taková v nich nemůže být nalezena. Odkazy

k Heideggerově filosofii a argumenty z Platónových dialogů se staly hlavním motorem kritiky soudobých výchovně-vzdělávacích dokumentů i argumentů používaných ve veřejném diskurzu. Ukázalo se, že jedním z hlavních motivů současného pochopení výchovy je řešení otázky po povaze času. Čas pochopený jako následnost fyzikálních jednotek odhaluje výchovu jako objektivovatelný proces na způsob přírodních dějů. Výchova pochopená jako vzdělávání pro budoucnost nejen oslabuje roli tradice a autority, ale nutí také k podřizování výchovy problematických požadavkům vyplývajícím z nejrůznějších odhadů ekonomického růstu a souhrnně hospodářských požadavků. S poukazem k Platónově Theaitétu, dialogu hledajícím podstatu vědění, jsem se snažil nahlédnout výchovu jako takovou. Snad se podařilo ukázat, že na pozadí současné diskuse stojí určité nevyslovené vzorce výchovy. Současným způsobem pochopenou výchovu jsme na základě poválečných textů Jana Patočky označili termínem „konceptce uzavřené duše“. Na základě Patočkových analýz vzniku moderního evropského myšlení v 17. století a postavení Komenského vzhledem k tomuto novému myšlenkovému proudu byly ukázány hlavní rysy současného uvažování o výchově. V aktuálních pedagogických požadavcích a výchovně vzdělávacích dokumentech (kurikulu) hledala tato práce naproti poukazům ke „konceptci uzavřené duše“ poukazy k tomu, co bylo označeno jako „konceptce otevřené duše“. Motor nekončící diskuse a argumentace o vzdělávání a vychovávání totiž spatřují v nesouladu těchto dvou postojů. Na základě jednoho se ukazuje výchova jako objektivovaný (přírodní) proces směřující k určitému předsudečně postavenému pojmu (hospodářský růst, lidský kapitál, člověk, občan, volič, informovaný konzument, apod.). Na základě druhé konceptce se výchova ukazuje jako určitý „obrat“ ze samozřejmosti

do nesamozřejmosti. Jako obrat, který přináší člověku orientaci ve světě skrze neustále dotazování, hledání otázek a precizování odpovědí. Jedné koncepci jde o vybudování pozice, tedy o to, aby byl člověku vystaven a představen svět, který je k dispozici. Opačnému přístupu jde o to, aby byl člověk součástí světa či kosmu, uvědomil si svoji vázanost na něj a jeho pozicí nebyla distance, ale interes. Ve výchově, která je založena na „konceptu otevřené duše“, spatřuji cestu k tomu, jak dát všem slovům obsaženým ve výchovných dokumentech ten pravý význam a je to právě ona, která přináší opravdové naplnění moderních „kompetencí“.

Všechny myšlenky o výchově a vychovávání či vzdělávání, jež se dnes setkávají, přirozeně vyrůstají z určitých představ a pochopení základních pojmů jako jsou: člověk, příroda, proces, kompetence, pozice, existence, apod. Rozklíčování nejrozličnějších významů, kterým těmito základním kamenům našeho vztahu ke vzdělávání přikládáme, by nestačilo několik knih. Jako určitý vrchol oné otevřené péče o duši lze však pochopit výchovu jako určitý „existenční pohyb“. Výchovný proces je samozřejmě také pohyb. V základu tohoto pohybu však tkví představa o člověku jako určitém podkladu či podstatě tohoto pohybu, základu, na nějž se přivěšují charakteristiky a vlastnosti. Určitá výchovná formace předpokládá člověka jako formovatelný základ. Člověku, který podléhá výchově jako procesu, je totiž porozuměno jako „substrátu umožňujícímu změnu“<sup>324</sup>. Výchova jako péče o duši, tedy jako existenční pohyb však předpokládá člověka nikoli jako substanci či substrát. Člověk totiž není jsoučno tak, jak jsou jsoučí věci. Člověk není věc mezi věcmi, ale nachází se ve světě. To, co „vede

---

<sup>324</sup> Patočka, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. s. 108



*k porozumění sobě samému i druhým*<sup>325</sup> nejsou samozřejmě jen určité poučky o světě a o člověku, ale pochopení možností, které se člověku nabízejí. Život v možnostech samozřejmě předpokládá kritičnost a soudnost ve výběru. Nepřeberné množství, uvnitř kterého člověk žije před ním, nestojí jako představa či objekt, ale člověk v těchto možnostech žije: „*Není to tak, že si možnosti představujeme, ale uchopujeme je a žijeme.*“<sup>326</sup> Nestačí tedy o složitosti světa jako množství možností vědět, ale je nutné v takovémto světě žít. Člověka už jen z tohoto pohledu není, jak bylo řečeno, určitá substance. Výchovu je tedy nutné pochopit celkově a hlubším způsobem jako obrat k nekončícímu tázání, k nekončící cestě. Pokud přistoupíme na takovéto pochopení člověka, ukáže se snad přesněji a vymezeněji, jako hodnotu má „*uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů.*“<sup>327</sup> Ve spojitosti s důrazem těch, kteří odmítají memorování faktů, zatímco chtějí pomocí faktů testovat úroveň naučeného, se v náznaku objevilo, že zde půjde také o určité pojetí světa. Na jedné straně můžeme pochopit svět jako souhrn jsoucích věcí či jsoucích možností. Může být také pochopit jako horizont rozumění, jako to, co osmyslňuje nejen konání člověka, ale také umožňuje zdánlivě banální věc, již je ukazování se věcí. Pokud je pak svět tím, co nám umožňuje, aby se věci ukázaly, cílem všech upřímných vychovatelů nemá být klouzat po povrchu věcí, zaštitění praktičností a použitelností, ale ukázat svět a pomocí najít cestu k jeho pochopení. Jedině poté, co se člověk dostane blíže k tomu neuchopitelnému cíli, jehož není snad nikdy možné dosáhnout, až potom můžeme mluvit o praktičnosti našeho vychovávání a vzdělávání. Jedině pak

---

<sup>325</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* s. 91

<sup>326</sup> Patočka, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět.* s. 96

<sup>327</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* s. 91

se ukáže na podkladě světových souvislostí to, co to znamená, že věci jsou k ruce. Až poté budeme moci doufat, že člověk, kterého jsme si osobili vychovávat „kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.“<sup>328</sup> Argument požadující přípravu dětí na život je z tohoto pohledu prvoplánový, pokud mu jde o budoucnost a chce možnosti „využít“. Možnosti totiž nejsou tím, co využíváme jako neměnné podklady vlastností a schopností či vědomostí. Možnosti formují člověka, člověk v nich žije. „Podstatou“ člověka je život v možnostech. Ostatně jakékoli souvislosti věci se nám ukazují jen díky tomu, že jsou nám „k ruce“. Ukazovat svět v současnosti takový, jaký je a také z čeho se takovým stal, tedy není jen a pouze planým teoretizováním, ale „praktická“ výchova toto teoretizování předpokládá. Člověk se pak tímto poznáváním světa stává člověkem.

Výchova jako dosahování lidskosti a celková proměna člověka znamená bytostný pohyb. Nikoli však pohyb pojatý jako přemísťování a obohacování určité neměnicí se a nezměnitelné substance, na kterou se postupně přivěšují zkušenosti, chceme-li znalosti, dovednosti a postoje. Dosahování lidskosti znamená spíše změnu vyjádřenou jako „uskutečňování možnosti“,<sup>329</sup> přičemž tato změna znamená pohyb a proměňuje samotnou osobnost jako takovou. Změna nezasahuje „předem existujícího nositele“<sup>330</sup> určitých kvalit, ale proměňuje jeho samotného jakoby zevnitř. Pokud se zde mluví o určitém nositeli, myslí se tím především člověk jako bytost, kterou není nutno chápat v dualitě těla a duše. Tělesnost, která především člověku umožňuje prožívat možnosti, které se mu díky jeho

---

<sup>328</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 15

<sup>329</sup> Patočka, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. s. 102

<sup>330</sup> Patočka, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. s. 103

zasazenosti do světa ukazují, a poté je v pohybu uskutečňovat. Jan Patočka ve spojitosti s tím uvádí, že pokud mluvíme o existenci člověka v době, která se snaží vystoupit z novověkého schématu, nevystačíme s pojetím těla jako objektivní věci. Tělesnost je zde především „tělesnost žitá, existenční“<sup>331</sup>. Pokud ztotožníme výchovu s celkovou proměnou člověka a s dosahováním lidství, nemůžeme se vyhnout tomu, že výchova se ukáže jako existence samotná, jako vy-vstávání do světa, které se odehrává v rámci existenčních pohybů.

Existence člověka se odbývá podle Patočky ve třech pohybech, které probíhají vzájemně a spojitě, není možné je od sebe oddělovat. Ve spojitosti s naší zasazeností do světa a dimenzí minulosti našeho života, probíhá „pohyb zakořenění, zakotvení“.<sup>332</sup> Jde o pohyb, který předpokládá tělesnost člověka, protože v tomto pohybu člověk objevuje svou zakotvenost ve světě jako podmínku vlastní existence, ale také jako možnost: „Vládnutí tělem je základem života a zároveň porozuměním své nejzákladnější možnosti. Ve svém sebepohybování rozumíme tomu, že pohybujeme tělem a že tato vláda na nás závisí. Kdybychom toto porozumění neměli, pak celý vyšší duševní život, všechno další prožívání by bylo nemožné.“<sup>333</sup> Nejde zde pouze o objev toho, že jsme na světě závislí v živočišném smyslu, ale také o pohyb objevující návaznost existence na sféru vytvořenou člověkem, tzn. na kulturu a tradici jako onu dimenzi minulosti. Tento „instinktivně-afektivní pohyb“ vzhledem k tomu, že objevuje pro člověka kulturu a tradici, přivádí spolu s dalšími dvěma pohyby k odkázanosti na druhé. A to nejen ve smyslu dítěte přijímajícího oporu společenství ale také dospělého, který tuto oporu reprezentuje.

---

<sup>331</sup> Patočka, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. s. 104n

<sup>332</sup> Patočka, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. s. 104

<sup>333</sup> Patočka, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. s. 101

V této oblasti existenčního pohybu vzniká určité sebeporozumění ve spojitosti s tím, jak z této sféry existence vycházíme vstříc oněm možnostem nabízeným naší spojitostí se světem a lidským společenstvím. Toto sebeporozumění se zakládá v závislosti na osobnostních vlastnostech, aktuální celkové i osobní situaci a specifikům dané tradice, přičemž tímto způsobem už člověk vstupuje do oblasti druhého pohybu.

„*Pohyb sebeprodlužování, sebeprojekce*“<sup>334</sup> se děje především jako práce, jako „*prodloužení naší existence, vytváření věcí, formování života skrze formování věcí*“<sup>335</sup>. Tento pohyb se odehrává „*teď a tady*“ na pozadí schopností jednotlivce, jež mu objevily možnosti nabízené věcmi kolem. V tomto pohybu je však také skryta nebezpečnost propadnutí k rutinnímu jednání, pochopení sebe sama jako funkce a společenské role. Zatímco v předchozím pohybu člověk porozuměl instinktivně, v této oblasti už dochází k reflexi a vědomému porozumění vztahům mezi věcmi i lidmi. Završení existence představuje třetí z pohybů, který jejich celkový pohyb existence dotváří. Jde zde o pohyb označený jako „*pohyb existence v užším smyslu slova*“<sup>336</sup>

Na pozadí odpoutání se od zkušenosti a pozemskosti člověka, člověk objevuje svou konečnost a existenci ve světě: „*Třetí pohyb je pokus o prolomení pozemskosti.*“<sup>337</sup> Ve třetím pohybu člověk do své existence integruje věci, na které nebral doposud ohled – vlastní smrtelnost a konečnost svojí existence, odpoutává se zde od jednotlivostí. Ve třetím pohybu získává existence člověka určitý tvar, završení a pevné hranice, lidská existence se stává celistvou. Instinktivně-afektivní

---

<sup>334</sup> Patočka, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. s. 104n

<sup>335</sup> Patočka, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. s. 105

<sup>336</sup> Patočka, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. s. 107

<sup>337</sup> Patočka, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. s. 107

pohyb vystupuje jakoby proti pohybu sebeprodloužení. Zatímco jeden se odbývá v instinktivní a tradiční sféře, ve sféře minulosti, druhý se jí snaží překročit ve vědomém objevu přítomnosti člověka. Pohyb existence ve vlastním slova smyslu poté vytrhuje člověka z jeho vázanosti na oblast instinktivních potřeb i možností nabízených věcmi ve světě objevem konečnosti lidské existence.

Samotný pohyb existence vyjádřený ve třech „stupních“ se ukazuje jako výchova samotná. Základní cíle výchovy, které byly zdůrazněny na základě reflexe současnosti jako krize, spojitost výchovy a samotné existence ještě umocnily. Technizace světa a její zasazení věci do sítě vztahů proměnila také člověka samotného, univerzálnost jeho přístupu ke věcem a ke světu nutí ke zdůraznění konečnosti jeho existence. Oslabení role tradice nejen ve výchově ale i ve společném povědomí celé společnosti, přináší požadavek na výchovu, která má vybudovat vztah k této „dimenzi minulosti“ a otevřít tak vztah ke druhým a odpovědnosti. A jsou to opět důsledky vědy a techniky, vztah vědeckého světa a světa přirozeného vzbuzující obavy a úvahy o sebeodcizení a sebeabdikaci, které přivádějí výchovu k tomu, aby probouzela v člověku víru ve vlastní schopnosti, samostatnost a úctu k sobě samému. Výchova však může dosáhnout úspěchu jen tehdy, pokud člověk pro ni nebude představovat určitý objekt, který je možný formovat případně dotvářet.

Dalo by se říci, že výchova na pozadí koncepce uzavřené duše a na druhé straně výchova postavená na koncepci otevřené duše představují dva odlišné přístupy k vychovávání jako takovému. Je však nutné vzít v potaz, že se zde jedná o přístupuování k problému výchovy z určitým způsobem pochopeného světa a místa člověka

v něm, místa člověka ve společnosti a jejích vztazích. Odlišné pohledy těchto dvou přístupů totiž nepředstavují spor podobný sporům „teorie formálního vzdělání“ a „teorie materiálního vzdělání“<sup>338</sup>. Nejde zde o spor mezi obsahem vzdělání nebo množstvím učební látky na jedné straně a rozvojem schopností, paměti, estetického cítění, apod. na straně druhé. Problémy jsou zde daleko hlubší. V současné době se tyto dva přístupy vycházející každý z odlišného myšlenkového základu a pochopení světa navzájem potkávají v požadavcích, které klademe na výchovu. Není možné popírat, že: *„Čím složitější je život společnosti, tím větší objem znalostí a dovedností si musí každý jednotlivý člověk osvojit, aby se v ní dokázal uplatnit.“*<sup>339</sup> Uplatnění ve společnosti jako cíl a objem znalostí jako předpoklad života uvnitř této společnosti. Rozvíjející se život společnosti má však také další důsledky: *„Čím větší je míra individuální svobody, tím víc záleží na osobní zralosti, odpovědnosti a tvořivosti každého občana. Čím více možností se člověku nabízí, tím víc záleží na jeho vlastních mravních a lidských kvalitách, aby si z nich dokázal dobře vybrat.“*<sup>340</sup> Dobrý výběr možností jako cíl a osobní vlastnosti a kvality jednotlivce jako předpoklad, odpovědnost, zralost a tvořivost jako prostředek při nakládání s osobní svobodou. Na jedné straně tedy zvládání skutečnosti a vlastního života, využívání nabízených možností směrem k uplatnění ve společnosti, na druhé straně dobrý výběr možností zajištěný osobní zralostí, odpovědností a tvořivostí.

Jak je možné zajistit dobrý výběr? V jakém smyslu by měl člověk být zralý a odpovědný, když si vybírá? Stačí mu pouze vědět o nabízených možnostech a jakoby

---

<sup>338</sup> Skalková, J. *Obecná didaktika*. s. 40nn

<sup>339</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha*. s. 13

<sup>340</sup> *Tamtéž*

zvnějšku je vidět, nebo je žádoucí neustále hledat pozadí každodenních rozhodnutí a tím neustále hledat i sám sebe? Každý učitel při své práci nepochybně denně řeší, jestli svým žákům ukázat blízkost světa a přivést žáky do života ve světě, nebo jim předat potřebné znalosti, schopnosti, dovednosti a kompetence k tomu, aby byli schopni se na světě odbývat. Každý učitel při své každodenní práci tak vychází z nějakého širšího myšlenkového schématu, určitého pojetí světa, společnosti a místa člověka v nich. Každý učitel se tak dennodenně zaplétá do souvislostí koncepce otevřené a koncepce uzavřené duše jako různých řešení problému výchovy.

## Použitá literatura

- Analýza trhu práce 2000 až 2007*. Praha: Český statistický úřad, 2008. ISBN 978-80-250-1748-7.
- ARENDR, H. *Krize kultury : (čtyři cvičení v politickém myšlení)*. Vyd. 1.. Praha: Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0424-4.
- ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. 3., nezměn. vyd.. Praha : Rezek, 2009. ISBN 80-86027-29-5.
- ARUM, R. *Judging School Discipline : The Crisis of Moral Authority*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003. ISBN 0-674-01814-1.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Vyd. 1.. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.
- BRAGUE, R. *Evropa, římská cesta*. Vyd. 1.. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.
- DEARDEN, R. F. "Needs" in education. In *Philosophy of Education : Major Themes in the Analytic Tradition : Education and Human Being, Volume 2*. Florence, KY, USA: Routledge, 1998. s. 255-268. ISBN 0-415-12945-1.
- DESCARTES, R. *Meditationes de prima philosophia = Meditace o první filosofii*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 2001. ISBN 80-7298-036-X.
- DESCARTES, R. *Rozprava o metodě*. Vyd. 3.. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0216-5.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost : příručka pro uživatele*. 3. vyd.. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.
- EHRMANTRAUT, M. *Continuum Studies in Continental Philosophy : Heidegger's Philosophic Pedagogy*. London: Continuum International Publishing, 2010. ISBN 978-1-4411-0970-5.
- FINK, E. *Bytí, pravda, svět : předběžné otázky k pojmu fenomén*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1996.
- FINK, E. *Oáza štěstí*. Vyd. 1.. Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0224-1.
- HEIDEGGER, M. *Básnický bydlí člověk: německo-česky*. Vyd. 1.. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993. ISBN 80-85241-40-4.
- HEIDEGGER, M. *O humanismu*. Vyd. 1.. [Praha]: Ježek, 2000. ISBN 80-85996-32-4.
- HEIDEGGER, M. *O pravdě a Bytí = Vom Wesen der Wahrheit*. Vyd. 1.. Praha: Mladá fronta : Vyšehrad, 1993. ISBN 80-204-0416-3.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1.. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HOGENOVÁ, A. *Jak pečujeme o svou duši?*. Vyd. 1.. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-349-8.



- HOGENOVÁ, A. *K fenoménu pohybu a myšlení*. Vyd. 1.. Praha: Eurolex Bohemia, 2006. ISBN 80-86861-72-4.
- HOGENOVÁ, A. *K filosofii výkonu*. Vyd. 1.. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-35-X.
- HUME, D. *Zkoumání o lidském rozumu*. Vyd. v tomto překl. 1. Praha: Svoboda, 1996. ISBN 80-205-0521-0.
- HUSSERL, E. *Idea fenomenologie: a dva texty Jana Patočky k problému fenomenologie*. 1.vyd.. Praha: OIKOYMENH, 2001. ISBN 80-7298-023-8.
- HUSSERL, E. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie : úvod do fenomenologické filozofie*. Vyd. 2.. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0561-7.
- KALHOUS, Z. *Školní didaktika*. Vyd. 1.. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KRATOCHVÍL, Z. *Filosofie živé přírody*. Vyd. 1.. Praha: Herrmann, 1994.
- KUČEROVÁ, S. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In *Autorita ve výchově : vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Alena Vališová a kolektiv. Vyd. 1.. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3. s. 69-84
- MARTINEC, L. *Co umí čeští žáci : výzkum PISA*. 1. vyd.. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání - Divize nakladatelství Tauris, 2008. ISBN 978-80-211-0555-3.
- MASARYK, T. G. *Světová revoluce : za války a ve válce 1914-1918*. Praha: Masarykův ústav AV ČR, 2005. ISBN 80-86495-27-2.
- MATHESON, C. MATHESON, D. *Educational issues in the learning age*. London: Continuum, 2000. ISBN 978-0-8264-4803-3.
- MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. 1. dotisk 1. vyd.. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3345-2.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- PALOUŠ, R. *Ars docendi*. Vyd. 1.. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0855-3.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Vyd. 1.. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.
- PALOUŠ, R. *Filosofie jakožto výchova. Pedagogika : časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 1998, Roč. 48, č. 2, s. 106-112. ISSN 0031-3815.
- PALOUŠ, R. *Totalismus a holismus*. Vyd. 1.. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-281-8.
- PATOČKA, J. *Fenomenologické spisy. I, Přirozený svět : texty z let 1931-1949*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH : Filosofia, 2008. ISBN 978-80-7298-307-0 (OIKOYMENH). ISBN 978-80-7007-275-2 (Filosofia).

- PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. ISBN 80-86039-33-1.
- PATOČKA, J. *Komeniologické studie I. : soubor textů o J.A. Komenském*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1997. ISBN 80-86005-52-6.
- PATOČKA, J. *Komeniologické studie II. : soubor textů o J.A. Komenském*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 1998. ISBN 80-86005-52-6.
- PATOČKA, J. *Péče o duši : soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. II, Stati z let 1970-1977, nevydané texty a přednášky ze sedmdesátých let*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-91-7.
- PATOČKA, J. *Péče o duši : soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. I, Stati z let 1929-1952*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-24-0.
- PATOČKA, J. *Péče o duši : soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. III, Kacířské eseje o filosofii dějin*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 2002. ISBN 80-7298-054-8.
- PATOČKA, J. *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Vyd. 1.. Praha: ISE, 1995. ISBN 80-85241-90-0.
- PELCOVÁ, N., et. al. *Základy společenských věd : pro učitele učitelů - studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky. IV. díl, Vztah ke světu jako celku*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-27-9.
- PELCOVÁ, N.. *Vzorče lidství : filosofie o člověku a výchově*. Vyd. 1.. Praha: IS V, 2001. ISBN 80-85866-64-1.
- PEŠKOVÁ, J. „Technologie“ otevírání lidského obzoru na prahu třetího tisíciletí. In *Dítě, výchova a kulturní proměny světa : pamětní spis k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc.* [uspořádali Stanislav Štech a Pavla Lipertová]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. s. 35-38
- PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy : eseje a promluvy z let 1992-1998*. Vyd. 1.. Praha: OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-7298-004-1.
- PISA 2009 Assessment Framework. Key Competencies in reading, mathematics and science*. OECD, 2009. ISBN 9789264059603. Dostupné z <[www.oecd.org/document/44/0,3746,en\\_2649\\_35845621\\_44455276\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/44/0,3746,en_2649_35845621_44455276_1_1_1_1,00.html)>
- PLATÓN. *Euthydemos. Menón*. 4., opr. vyd.. Praha : OIKOYMENH, 2000. ISBN 80-86005-56-9.
- PLATÓN. *Faidón*. 6., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-158-7.
- PLATÓN. *Faidros*. 5., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2000. ISBN 80-7298-015-7.
- PLATÓN. *Gorgias*. 4., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2000. ISBN 80-7298-005-X.

- PLATÓN. *Symposion*. 6., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-139-0.
- PLATÓN. *Theaitétos*. 4., opr. vyd.. Praha: OIKOYMENH, 2007. ISBN 978-80-7298-294-3.
- PLATÓN. *Timaios, Kritias*. Vyd. 2.. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-07-0.
- PLATÓN. *Ústava*. 4., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-142-0.
- Podmínky užívání : Zásady ochrany osobních údajů společnosti Facebook* [online]. c2009. <<http://www.facebook.com/policy.php>>.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru*. Vyd. 1.. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PŘIBIL, M. Čeští školáci jsou na odpis, zhoršili se nejvíc ze všech. *Novinky : on-line magazín deníku Právo & Seznam.cz* [online]. 2008, Roč. 6, 2008-12-12. [cít. 2009-02-17] Dostupné z <<http://www.novinky.cz/domaci/156596-cesti-skolaci-jsou-na-odpis-zhorsili-se-nejvic-ze-vsech.html>>.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia : RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání : s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením : (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika : vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1.. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SOKOL, J. – PINC, Z. *Antropologie a etika*. Vyd. 1.. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-372-5.
- SOKOL, J. *Filosofická antropologie : člověk jako osoba*. Vyd. 1.. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-627-6.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, Celkově v češtině 3.). Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání*. [Verze k diskusi na workshopu dne 28.2. 2011] [Praha, 2011] Garant: Doc. Daniel Münich. URL <[http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/NERV\\_kap03.pdf](http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/NERV_kap03.pdf)>