

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**



Fakulta humanitních studií

Bakalářská práce

**Potřeba filosofického základu v rámci terciálního  
vzdělávání**

Vypracoval: Martin Macháček

Vedoucí práce: Mgr. Martin Charvát

Praha 2015

Čestné prohlášení

*Prohlašuji, že jsem práci vypracoval samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.*

V Praze dne

.....

Podpis

## Poděkování

*Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu své bakalářské práce za záštitu, cenné rady, obětavost a trpělivost. Mé díky patří rovněž i doc. Pincovi za vstřícnost, ochotu, laskavost a v neposlední řadě za možnost vést s ním rozhovor.*

# Obsah

<b>1. Úvod</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Teoretický model – ukotvení pojmů</b> .....	<b>3</b>
2.1 Filosofie .....	3
2.1.1 Mezi uměním, mýtem a vědou.....	4
2.1.2 Filosofie a její místo mezi přírodními a humanitními vědami .....	9
2.2 Filosofická propedeutika .....	13
2.3 Výchova.....	15
2.3.1 Patočkův výměr výchovy .....	15
2.3.2 Důležitost tohoto výměru pro filosofickou propedeutiku.....	17
<b>3. IZV UK a FHS UK</b> .....	<b>18</b>
3.1 Institut základů vzdělanosti .....	18
3.2 Boloňský proces .....	21
3.2.1 Kritika Boloňského procesu .....	23
3.3 Fakulta humanitních studií .....	24
<b>4. Analýza a reflexe rozhovoru s doc. Zdeňkem Pincem</b> .....	<b>26</b>
4.1 Analýza.....	27
4.1.1 Mínění a názor.....	27
4.1.2 Učitelné a nečitelné .....	29
4.2 Reflexe s úryvky rozhovoru.....	31
4.2.1 Příležitost dělá zloděje – založení IZV .....	31
4.2.2 Motivy doc. Pince.....	32
4.2.3 Předloha pro projekt Institutu základů vzdělanosti .....	34
4.2.4 Okolnosti založení IZV .....	34
4.2.5 Zřízení 17. fakulty UK .....	36
4.2.6 Struktura výuky.....	37
4.2.7 Budoucnost.....	40
<b>5. Závěr</b> .....	<b>41</b>
<b>6. Použitá literatura</b> .....	<b>42</b>
<b>7. Příloha: Rozhovor s doc. Zdeňkem Pincem</b> .....	<b>44</b>

# 1. Úvod

Když Konrad Paul Liessmann ve své knize *"Teorie nevzdělanosti"* útočí na dnešní vztah společnosti a autorit ke vzdělání, srovnává současný stav evropského vysokého školství s pojetím vzdělanosti v tradičním smyslu – to podle něj znamená neúčelovost a jakousi ukotvenost v tradici, která pomáhá člověku k nezávislosti na době a jejím všeobecném pojmání (Liessmann 2009: 38). Takovéto pojetí vychází z humanistického ideálu vzdělávání, který individuum a jeho zdokonalování chápe jako konečný účel. Hlavní problém současného stavu tkví nejspíše v tom, že se jako konečný účel chápe často cosi jiného – nebo v horším případě se jako konečný účel nechápe nic a jediné, co nám zůstává, jsou účely partikulární.

Když však Patočka ve své *„Filosofii výchovy“* tvrdí, že pedagogika předpokládá smysl života (Patočka 1997: 13-14), tvrdí také, že se musíme po tomto smyslu ptát. Musíme být schopni tento smysl nejenom předpokládat, ale rovněž jej podrobit úvaze. Tato úvaha náleží filosofii, jejíž podstata není v postulování a předpokladech, ale v procesu myšlení a reflexe.

Tento proces by měl mít podle mého názoru své místo nejenom v debatách o vzdělání, ale ve vzdělání každého jednotlivce, který zatouží po autenticitě<sup>1</sup>. Před kritickým uvažováním by neměla být uchráněna žádná myšlenka, tím spíše, jde-li o myšlenku nějakým způsobem ustavující.

Ve své práci se ovšem nehodlám zabývat kritikou a detailním rozbořením myšlenek týkajících se filosofického vzdělání. To přenechám povolanejším. Podstatné pro mě budou pojmy filosofie filosofická propedeutika a výchova, jejich ukotvení a práce s prameny týkajících se výuky na Institutu základů vzdělanosti UK a na Fakultě humanitních studií UK. Stěžejní místo v mé práci bude mít analýza a reflexe rozhovoru, který jsem na toto téma vedl s doc. Zdeňkem Pincem, proděkanem pro záležitosti studentů na FHS UK a jedním ze zakladatelů fakulty.

---

<sup>1</sup> autenticitou rozumím heideggerovské "bytí ze sebe" v protikladu k zaopatřování se v určitém "ono se", kdy se namísto poznávání bytí člověk podvoluje obecnému pohledu. K autentickému životu mohou člověka dovést jednotlivé okamžiky (zde dále fixované jako momenty úžasu či údivu), ve kterých si uvědomí neautentičnost a nesvobodu svého jednání. Skutečná autenticita tkví ve svobodě, která je manifestována odhodlaností - v rozhodnutí pobytu (Dasein) podníceným racionálním - přemýšlením o své vlastní autenticitě (Heidegger 2002: 328-329)

Nepůjde mi vůbec o výuku historie filosofie. Podstatu filosofické propedeutiky vidím v probuzení zájmu o reflexi, v něčem, co je většinou charakterizováno jako údiv (THAUMA) – neboť se domnívám, že bez reflexe a schopnosti problematizování zdánlivě samozřejmých náhledů na svět a bytí<sup>2</sup>, je vzdělání v lepším případě jen memorováním a sumou pracovních postupů.

Z praktického hlediska bude práce rozdělena na tři části. V první z nich se budu snažit upevnit pojmy a ukotvit je v literatuře podstatné pro studium na FHS UK. V druhé části budu psát o tom, jak je byl v době zřízení koncipován Institut základů vzdělanosti UK (IZV UK) a jak v roce 2000 z tohoto institutu vzniklá Fakulta humanitních studií (FHS UK) a jaký je jejich přínos pro evropské vysoké školství, přičemž se neobejdu bez práce s dokumenty, které jsem pro tento účel vyhledal ve spisovně FHS UK s laskavým svolením a přispěním dr. Hlinomaze. Třetí část bude věnována analýze a reflexi rozhovoru s doc. Zdeňkem Pincem.

---

<sup>2</sup> : Husserlův náhled na věc, který neproblematizuje, nazývá „přirozeným postojem ducha“. V něm jsou nám dány věci „samozřejmě“ a neptáme se, neproblematizujeme, na rozdíl od postoje filosofického (Husserl 2001: 25).

## 2. Teoretický model - ukotvení pojmů

Považuji za nutnost ukotvit pojmy, o které se hodlám opírat, respektive jejich ukotvením představit jistý model vztahu poznávajícího subjektu ke světu. Z mé strany samozřejmě nejde o nějaké určení, co daná věc je a není (takové hraní si na dogmatika by působilo spíše vtipným dojmem – je však myslím nutné, abych se ze začátku proti takovým tendencím vymezil a nezavdával tak příčinu spekulacím, že se má práce proviňuje arbitrárností). Půjde mi o popsání jistého modelu, něčeho, co se domnívám, že může poodhalit vztah k výuce filosofie na Fakultě humanitních studií. Při tomto úkolu musím připomenout, že jsem sám studentem této fakulty a budu se držet autorů, které považuji vzhledem k výuce zde za důležité a určující: není proto překvapením, že výsostné místo při tomto ukotvování bude mít trojice autorů Sokol, Benyovszky a Patočka. První dva patří do tohoto výčtu už proto, že jsou bývalými děkany fakulty. Prof. Sokol je zároveň jedním ze zakladatelů a myšlenkových otců. Kromě toho však oba napsali knihy, které byly od počátku vzniku IZV UK základem pro přípravu na filosofické atesty. Patočka sem patří nejenom proto, že byl jedním z největších českých filosofů a úlohou filosofie ve výchově se sám zabýval, ale i z toho důvodu, že další zakladatel fakulty, doc. Pinc, byl jeho aspirantem a prvním držitelem Patočkovy medaile.

### 2.1 Filosofie

První pojem, kterému se budu věnovat, je filosofie. Jaspers filosofii vidí jako cosi, co „nedává a může pouze probouzet“ (Jaspers 1996: 37), na rozdíl od vědy, která, řečeno s Patočkou, dává, ale neprobouzí (Patočka 1997). Podle něj je předmětem filosofie celek bytí a jeho výklad (tamt.:17). Filosofii proto nelze redukovat na úroveň "odborného vědění", které svůj předmět nemá v celistvosti života a světa, ale v jednotlivostech. Tento rozdíl je podle mě konstitutivní pro vzdělanost jako takovou a budu se mu proto ještě dále věnovat. Nejprve však ještě obecněji: Co je to filosofie, kde má kořen a jaký je její vztah k ostatním myšlenkovým procesům?

Podle Sokola se filosofie rodí ve chvíli volného času, v řecké SCHÓLE (Sokol 2010: 16). Pojem, který od antiky obrátil svůj význam prakticky o 180 stupňů, znamená původně volnost k přemýšlení. Ve volnosti, kdy nás nic netrápí, můžeme své myšlenky podrobit reflexi. Dnešní škola (slovo pocházející ze slova SCHÓLE) takové charakteristice neodpovídá, vrátit jí její původní význam se však nepovedlo.

Nietzsche v Radostné vědě píše, že vzdělávací zařízení by měla být místem pohody a v centru jejich pozornosti by měla být mluva a myšlení - neboť jazyková kompetence umožňuje člověku spojení se společenstvím, dějinami, předmětným světem i svým nitrem (Liessmann 2009: 43). Toto tvrzení však naráží na rozdíl mezi vzdělávacím zařízením a zařízením životní nutnosti.

Řekl bych, že praxe odsunula ideu vzdělávacího zařízení kamsi daleko a to, co zbylo, je neustále se zvětšující množství zařízení životní nutnosti – školy, kde se učí praxi každodenního života a teorie i myšlení se ocitají na periferii zájmu vzdělávacích struktur. SCHÓLE tedy podle mého názoru zůstává po dobu institucionalizovaného vzdělávacího procesu pro většinu lidí převážně mimo školu, jakkoliv to může působit zvláště. Výjimkou mohou být například správně vedené semináře.

Bez podnětu k přemýšlení ovšem SCHÓLE zůstává pouze dalším místem v čase a prostoru, které se dá využít různým způsobem. Aby byla SCHÓLE využita k filosofování, je nutný úžas (Sokol 2010: 17). Údiv či úžas (THAUMA) nad nesamozřejmostí je kořenem filosofie už od jejích počátků. K údivu se váže „otřesový proces“ (Patočka 1996: 13), kdy pochybnost odhaluje zdánlivou znalost a skutečnou neznalost - jak je patrné například v Platónově dialogu Protagoras. Aristoteles v Metafyzice dává za pravdu Platónovi, když v údivu a pochybnosti vidí počátek metafyziky (toho, co překračuje fysis - fyzický svět)(Aristoteles 982 b 17). V údivu se manifestuje nedůvěra k již získané znalosti, předtím přijímané nekriticky "přirozeným postojem ducha" (Husserl 2001: 25).

### **2.1.1 Mezi uměním, mýtem a vědou**

Odpovědí na tuto nesamozřejmost může být více. Vypůjčením názvu jedné z kapitol *Malé filosofie člověka* od Jana Sokola proto zasazují filosofii jakožto duševní činnost mezi další možné způsoby, jak se vztáhnout ke světu. Je důležité si uvědomit, že ani jeden z nich není exklusivní. Nejdříve se pokusím shrnout, čím filosofie není: není uměním, mýtem ani vědou.

#### **Mýtus**

Abychom se i nadále drželi Sokolova výkladu: na úžas nad nesamozřejmostí toho, že vyjde Slunce, může odpovídat mýtus o slunečním bohu (Sokol 2010: 20). Mýtus



předkládá možné vysvětlení, které již dále nezdůvodňuje, nekritizuje. Filosofie už od svého počátku proto na mýtus útočí:

*„Řeční filosofové nenechali na mýtu suchý chlup. Mýtus, podle nich, neví, co říká a nedovede své názory zdůvodnit. Neumí a nemůže rozlišit pravdu od pouhého zdání.“*  
(Sokol 2010: 21)

Mýtus není výklad ani popis. Uchopuje záhadu, kterou je svět a člověk v něm, lidskou řečí, která je pro člověka známá a přehledná. Byl prvním způsobem uchopování lidské existence myšlením, a to nejspíše proto, že v době vzniku nejstarších mýtu nebyl jazyk vůbec uzpůsoben abstraktnímu vyjadřování a proces tvorby mýtu tedy používal to, co bylo k dispozici: vyprávěl pomocí příběhu (Sokol 2010: 62).

Kromě toho, že dával prvním "myslitelům" tolik potřebné odpovědi, je zároveň svědectvím. Při studiu mýtu v jeho historické podobě sledujeme, jak se člověk odděluje od svého okolí. Díky mýtu je neznámé a záhadné vysvětleno a člověk, který je takto uchopil, se v neznámém a nebezpečném světě zařizuje v čase i prostoru<sup>3</sup>.

Mýtus nabízí pocit bezpečí a upevňuje autoritu. *"Tím, jak zdůrazňuje zlatý věk kdesi v minulosti, podporuje mýtus autoritu starších (kteří mají ke zlatému věku blíže) a urozených, kteří znají dlouhý seznam svých předků, čímž jsou také jaksí spojeni se zlatým věkem."* (Sokol 2010: 63). Stejně jako příroda, je i mýtus koloběhem a je třeba jej obnovovat. Sokol uvádí jako příklad obnovování novoroční rituál, který se v jisté podobě dochoval dodnes: *„Několik dní před svátkem této obnovy, Nového roku, se proto porušený řád a poskvrněné autority zruší, případně obrátí vzhůru nohama. Mladí poroučejí starým a ženy mužům, smí se to, co je jindy zakázáno, nikdo nepracuje a v noci se nespí. Z chatrných zbytků tohoto obřadu, které dodnes přežívají jako masopust, karneval nebo silvestr, nelze ani tušit, o jak vážnou věc se kdysi jednalo: na dokonalém a úspěšném, to jest přesném a správném provedení závisela budoucnost kmene. Čím dokonaleji se podaří zrušit a vyhladit stopy*

---

<sup>3</sup> V dřívějších dobách, které jsou v literatuře často dokonce nazvány mýtické, bylo chápání času a prostoru konkrétní a smyslově předmětné. Kategorie času ležely vedle sebe a orientace v nich byla omezena pouze na nedávnou budoucnost a minulost. Cokoliv mimo rámeček zařizování se zdálo temné a nejasné. Lineární chápání času sice samozřejmě existovalo, bylo však podmíněné ne časovou abstrakcí a nějakým letopočtem, ale sousledností činů a jevů a jako takové se netýkalo "skutečného" cyklického času mýtu. Opakování tvořilo základ mytologických představ stojících u tvorby světónázoru (Gurevič 1978: 27).

*pokaženého řádu, tím větší je šance, že se ho povede obnovit v původní neporušenosti.“ (tamt.).*

## **Umění**

Již bylo řečeno, že umění má s vědou, mýtem a filosofií společný základ v úžasu. Na rozdíl od vědy a filosofie (a spolu s mýtem) však ke svému vyjádření nepotřebuje LOGOS (slovní vyjádření, popis skutečnosti, rozum) - umění nad světem "žasne". Toto specifické vztahování se ke světu je podle Gadamera tradičně zatížené tím, že Kant ve své *Kritice soudnosti* subjektivizoval vkus (Gadamer 2010: 54) a definoval umění jako "*krásnou představu o nějaké věci*" (tamt.: 61). Vyloučil tím vše estetické a subjektivní ze sféry poznání.

Kantovu *Kritiku soudnosti* kvůli vztahu k umění zmiňuje i Arendtová, která tvrdí, že vkus není soukromým pocitem, neboť očekává souhlas druhých, vzniká ve společenství. Vkus rozhoduje o tom, jak by měl vypadat svět a jeho „přesvědčovací“ síla netkví v užitečnosti nebo touze o objektivní pravdu, ale projevuje se právě souhlasem druhých - a v tom má blízko k politice. V umění a v politice nejde o vědění, ale o soudy druhých (Arendtová 1994:148-149).

## **Věda**

Cílem klasické vědy bylo pravé a jisté poznání a pochopení. To bylo možné díky abstrakci a Řekové byli první, kdo pochopil, že existují zákonitosti, které lze obecně popsat (např. Egypťané podle Sokola věděli, jak vytvořit pravoúhlý trojúhelník, ale při jeho vytváření se drželi konkrétního názoru, který netvořil zákonitost)(Sokol 2010: 107).

O rozšíření vědeckého myšlení a o vlastní vznik systematické vědecké metody se v antice nejvíce zasloužil Aristoteles. Podle Aristotela se vědění získává důkazem, tzn. sylogismem, který příčinnost nade všechnu pochybnost určuje - daná věc je pak "nutně pravdivá". Důkaz může být buďto obecný: věčný a nezávislý na čase, nebo omezený - takový se opírá o první nedokazatelné příčiny, tzv. axiomy (Aristoteles Org. IV, I, 2, 71b30-31). Schopností, která nám zprostředkovává vědění počátků, je rozum. První počátky uchopujeme na základě indukce a vnímáme rozumem na základě zřejmosti.

Téma vědy je u Aristotela velmi výrazné a dostatečný popis toho, jak Aristoteles chápe vědu, by byl prací na mnoho desítek stránek. Pro naši potřebu však připomeňme alespoň jednu další koncepci, o kterou se Aristoteles zasloužil: kategorizaci. Ta je pro vědu podstatná hlavně vzhledem k tomu, že zařazuje zkoumané jsoucno do kategorií jsoucen podle nějakého parametru příbuzných a tak mezi nimi umožňuje orientaci. Nejpodstatnější je pro vědy, které nebyly schopné matematizace: takové vědy jsou na kategorizaci plně závislé a zkoumání se v nich od kategorizace odvíjí (Sokol 2010: 107).

Novověk přinesl matematizovatelnou vědu, díky které se dnes dá prakticky vše materiálně změřit a zasadit do vztahu a poměru k něčemu jinému. První matematizovatelná věda byla matematizovatelná fyzika, se kterou přišel Descartes. K tomuto objevu dospěl díky Metodě, kterou ve své knize „*Rozprava o metodě*“ popisuje a která vy se dala shrnout následovně:

- 1) *Nepřijímat nikdy žádnou věc za pravdivou, již bych s evidencí jako pravdivou nebyl poznal: tj. vyhnout se pečlivě ukvapenosti a zaujatosti; nezahrnovat nic víc do svých soudů, než to, co by se objevovalo jasně a zřetelně mému duchu, abych neměl žádnou možnost pochybovat o tom.*
- 2) *Rozdělit každou z otázek, jež bych prozkoumával, na tolik částí, kolik je jen možno a žádoucí, aby byly lépe rozřešeny.*
- 3) *Vyvozovat v náležitém pořadí své myšlenky, počínaje předměty nejjednoduššími a nejsnáze poznatelnými, stoupaje povlovně jakoby se stupně na stupeň až ke znalosti nejsložitějších, a předpokládaje dokonce řád i mezi těmi, jež přirozeně po sobě nenásledují.*
- 4) *Činit všude tak plné výčty a tak obecné přehledy, abych byl bezpečen, že jsem nic neopominul.*

Když se tento předpis důsledně plní, není podle Descarta nic, co by jím nemohlo být objeveno (Descartes 1992). Descartes tedy díky těmto pravidlům sjednotil aritmetiku a geometrii<sup>4</sup> a určil tím budoucí matematizaci věd. Vědy, které se nemohly matematizovat, odsunul vývoj pryč (příkladem může být botanika, která má ve své podstatě za úkol pouze systematickou kategorizaci).

---

<sup>4</sup> pomocí převedení na poměry na přímce – tzn. že  $a^2$  není čtverec, ale úsečka o velikosti  $a^2$

Matematizovatelná věda má, na rozdíl od jiných vztahování se ke světu, zásadní výhodu: je díky vědeckotechnickému pokroku vidět. Proto má tendenci dostávat se do popředí. Zatímco u procesu pokládání filosofických otázek nemůžeme dost dobře říci, že jsme v současnosti dále, než Platón (Jaspers 1996: 9), to, že jsme technologicky pokročilejší nejenom, než Řekové klasického období, ale i než my sami před několika lety, je samozřejmostí.

Věda odhalila nejenom matematizovatelnost přírodních pravidelností, ale i statistiku. Ta dokáže i zdánlivě nepravidelné jevy matematicky upevnit a zařadit.

Věda je, podle Sokola "dítětem filosofie" tak, jako je filosofie "dítětem mýtu" (Sokol 2010: 20). Řekl bych, že tento obraz má za cíl přiblížit převážně historický vývoj vztahování se ke světu. Když se však filosofie vymezuje vůči mýtu, nečiní tak stejným způsobem jako věda, když se vymezuje vůči filosofii. Výše je psáno, že už klasická filosofie kritizovala nekritičnost a arbitrárnost mýtu a místo popisu původu jsoucího či zastřešením zákonitostí přírody pomocí příběhu (což je gró mýtu) vyzdvihovala LOGOS, rozumové poznání. Toto rozumové poznání mají ale filosofie a věda společné. Liší se tím, co jsem již zmiňoval na samém začátku: vztahem k jednotlivému.

Podle Patočky je cílem vědy nakupit poznatky a povědět, jaké je každé jednotlivé jsoucno. Věda je budována z výsledků věd a je tedy syntézou hotového vědění (Patočka 1997). Toto budování je možné díky experimentu, který je při stejných podmínkách opakovatelný a tím se stává přírodní zákonitost, kterou dokazuje, „objektivně“ fixovanou. Filosofie nebuduje z výsledků filosofie, ale „vykládá život“.

Pozitivní věda ve své podstatě považuje sebe sama za jediný validní přístup k světu a kritizuje filosofii opravdu stejně tvrdě, jak podle Sokola dříve kritizovala filosofie mýtus. Pozitivní věda podle Patočky hovoří o filosofii pouze jako o spekulaci, která postrádá "pravé" vědění. Filosofie podle ní obsahuje pouze otázky, které ještě nemohou být zodpovězeny (Patočka 1997: 7). S tím souvisí základní otázka: proč se neučit pouze praktické vědění?

Je ovšem na místě otázka, zdali je předkládané praktické vědění opravdu to vědění pravé. Filosofie stěží někdy dosáhne „absolutní objektivnosti“. Pomineme-li však historickou potřebnost filosofie (kterou jí neubírá ani pozitivní věda) jako jakési sumy otázek, které si musí počkat na pokrok vědy, je teoretický přístup ke světu je

potřebný, neboť nám umožňuje přemýšlet a hlavně problematizovat: známé a zdánlivě jasné před námi může vyvstat jako něco nesamozřejmého.

### 2.1.2 Filosofie a její místo mezi přírodními a humanitními vědami

Když „otřesový proces“ (Patočka 1997: 13) vyvolá zájem o ideu a tento zájem je myslícím individuem reflektován rozumem, dalo by se říci, že se počíná proces filosofování. Filosofie jakožto myšlenkový proces nepředkládá obecně platné výsledky a postrádá jednomyslné uznání. To, o co v ní jde, však není nic menšího, než celek bytí (Jaspers 1996: 9). Všemi těmito specifiky se vymezuje jak vůči mýtu (který není reflektován a neproblematizuje), umění (které nad „zázrakem“ bytí žasne a nepředkládá vysvětlení) tak především vůči vědě. Věda je pokusem o objektivní znalost jednotlivosti a z již dokázaného dokazuje. A v tomto řetězci a neustálém štěpení na obory a vědění o stále rozličnějších jsoucnech a celcích chybí vlastní smysl.

Heidegger v rozhovoru pro časopis Spiegel z roku 1966 připomněl motiv, který ho přiměl převzít rektorát ve Freiburgu v roce 1929:

*„Obory věd jsou si mnohdy značně vzdáleny. Způsoby, jakým traktují své předměty, se od sebe často zásadně liší. Tato roztržitá mnohotvárnost disciplín drží dnes pohromadě už jen technickou organizací univerzit a fakult a jednotný význam si zachovává jen praktickým zacílením oborů. Naproti tomu odumřelo zakořenění věd v jejich bytostné půdě“* (Filosofický časopis, ročník XLIII, 1995, číslo 1, s. 8)

Patočka v poznámce k tomuto rozhovoru předpokládá, že právě filosofie by měla být tím, co by mohlo rozptýleným vědám dát smysl – a to ne jenom smysl technický. Heidegger si sice, spolu s Husserlem, myslí, že je filosofie vědou (*Seinswissenschaft*, což by mohlo být přeloženo jako vědění věda o bytí), ale její oblastí není jednotlivost jsoucen (jak je tomu u věd), ale celek bytí. Je tedy vědou: ale není přírodní vědou (*Naturwissenschaft*), ani humanitní vědou (*Geisteswissenschaft*). Oběma však může pomoci.

Tuto pomoc vidí Husserl v ustanovení nového základu věd. Jeho podstatou je překonání již zmiňovaného „přirozeného postoje ducha“, který jistým způsobem zkoumá jednotlivosti, ale neproblematizuje. Hlavním nedostatkem tohoto postoje je, že bez vlastní reflexe a uvědomění uvažuje transcenci pojmu do sféry

objektivního vědění. Způsobem uchopení jsoucna je ryze psychologický proces - poznávání - které náleží poznávajícímu subjektu (Husserl 2001: 27). Tento proces již v přirozeném postoji ducha promítá své předpoklady (Husserl by řekl „předsudky“) do jevícího se jsoucna. Tyto předpoklady ovšem v jsoucnu jako takovém obsažené vůbec nejsou. Jsoucno je vědou pomocí jakési pavučiny předsudků či předpokladů nasyceno vlastním významem, který není přímo zjevený, ale transcendentní.

Něco objektivního však na procesu poznávání být musí, jinak by celý svět nebylo možné uvažovat jako existující, tzn. s jistým námi předpokládaným ontologickým statutem, stal by se soliptickou iluzí. V posledku by se i celá konstrukce zhroutila, neboť samotná logika by pozbyla platnosti a vyvstala by jako pouhá iluze vybudovaná na jiných iluzích (tamt: 28).

*„Teprve gnoseologická reflexe odhalí, že přirozené vědy o bytí nejsou konečně platné vědy o bytí. Potřebujeme vědu o bytí v absolutním smyslu“ (Husserl 2001: 29).*

Díky této reflexi jsme schopni nahlédnout skutečnou objektivitu poznání. Vědu, nebo spíš filosofickou metodu, která by se tohoto úkolu měla zhostit, nazývá Husserl fenomenologií. Musí se odlišovat od všech jiných metod všech jiných věd a nesmí používat jejich postupy a východiska, protože jimi fixovanou objektivitu odhaluje jako pouhý předpoklad objektivit. To, co je skutečně objektivní, je proces poznávání, ne jeho výkon - vrací se nám tedy stará kartesiánská teze „cogito ergo sum“<sup>5</sup>, byť použita jiné konstelaci: není nám třeba metody, díky které by bylo možné vést správně rozum (Descartes 1992). Potřebujeme metodu, která by objevila objektivitu a tím možnost a jistotu poznání samého.

Absolutní poznání - tedy poznání o tom, že je poznání možné - zakládá fenomenologii. Je při ní důležité zdržet se úsudku o věci tak, jak je předkládán přirozenou vědou a držet se analýzy podstaty a bádání o podstatě. Fenomenologie zkoumá věci tak, jak se „samy dají“. Jádrem tohoto postupu je EPOCHÉ (*Einklammerung* - uzávorkování). Naše intence totiž přirozeně do předmětu promítá své předpoklady a nevšímá si toho, jak se tento předmět dává zkušenosti - nevšímá si fenoménu. Ten Husserl chápe jako objektivní jev, který se dává subjektivnímu poznávanému. Heidegger toto pojetí problematizuje a tvrdí, že ono rozdělení na objektivní a subjektivní je nesprávné, neboť díky tomuto pojetí se zbytečně zabředá

---

<sup>5</sup> Myslím, tedy jsem

do otázek po vlastní skutečnosti objektu či subjektu, přičemž opravdu skutečná a objektivní je pouze jejich souhra: fenomén. (Heidegger 2002: 60). Nicméně i Heidegger v *Bytí a čase* chápe jako modus pobytu (*Dasein*) v čase právě poznávání (tamt.:63).

Role filosofie by tedy mohla mít co dočinění s vlastním uvědoměním si neobjektivnosti poznání založeného na přirozené vědě. Pozdní Heidegger (tzn. ten, který poskytuje rozhovor a ne ten, který v roce 1929 přebírá rektorát) je vůči této roli již rezervovaný. Jeho pesimismus se projevuje už názvem rozhovoru: Už jenom nějaký bůh nás může zachránit. K tomu říká:

*Filosofie nebude moci způsobit žádnou bezprostřední změnu nynějšího světa. To neplatí jenom o filosofii, nýbrž o všech pouze lidských myšlenkách a touhách. Už jenom nějaký bůh nás může zachránit. Vidím jedinou možnost záchrany, totiž v myšlení a básnění připravovat pohotovost pro to, až se objeví bůh, nebo pro situaci, že bůh zůstane při našem zániku nepřítomen; abychom totiž, hrubě řečeno, prostě „nepošli“, nýbrž když už zanikneme, abychom zanikli před tváří boha nepřítomného.* (Filosofický časopis, ročník XLIII, 1995, číslo 1, s. 24)

Tato temná myšlenka, když odhlédneme od role básnění, je ve své podstatě myšlenkou Platónskou. Ve Faidonovi Platón vyjadřuje funkci filosofie jako „přípravy na smrt“ a její nezbytnost vyslovuje naprosto nepochybně: je-li možné po oddělení duše od těla (po smrti) získat vědění, je třeba se střežit těla a všeho, co nás od vědění oddaluje, milovat moudrost a připravovat se na toto oddělení. V případě, že tomu tak není, není žádné vědění vůbec možné (Platón Faid. I,66a-67e).

Heidegger, i kdyby se „bůh neobjevil“, chce, aby člověk nepošel prostě „tak“, jako umírá zvíře, ale „připravoval pohotovost“ příchodu boha. To, jestli přijde nebo nepřijde bůh, není pro přípravu samotnou důležité. Tato příprava je jakousi opozicí vůči tomu, co zde Heidegger nazývá „*Gestell*“ - to jak se manifestuje technika. *Gestell* Je způsobem, jak technika ukazuje jsoucnost - podle Patočkova komentáře „*Gestell* vidí všechno z hlediska, kolik je čeho a co se dá použít“ (Filosofický časopis,

ročník XLIII, 1995, číslo 1, s. 22). Je patrné, že vůči děsivé<sup>6</sup> utilitárnosti techniky a *Gestellu* je třeba něčeho neutilitárního: tedy básnění a filosofie.

Není bez zajímavosti, jak se k neutilitárnosti vztahuje ve své utopii v knize „*Do universa technických obrazů*“ Vilém Flusser. Jeho přístup se nám může zdát poněkud optimističtější, i když je součástí jeho utopického konceptu vlastní rozpad společnosti tak, jak se dosud vyvíjela. Nové základy společnosti, postavené na necentralizované struktuře propojení podobné neuronovým spojením<sup>7</sup> (Flusser 2001: 110) počítají s činností naprosto neutilitární: s tvorbou technických obrazů, které budou sloužit dialogu a hře (tamt.: 97). Flusserova utopie je podle mě ukotvením Heideggerovy koncepce techniky a čekání na boha v jakémsi optimistickém předpokladu, že heideggerovská technika bude k člověku i nadále milosrdná. Lidé u aparátu, kteří se již nepotřebují zaopatřovat ve světě, neboť jsou obstaráváni technickou infrastrukturou, se mohou věnovat tomuto „čekání na boha“ - hraní, tvorbě, dialogu.

Náčrt toho, čím by mohla být filosofie a potažmo fenomenologie vědám tak, jak, jej předkládá Husserl v *Ideji fenomenologie* či Heidegger ve své řeči na Freiburgské univerzitě je značně ambiciózní a v posledku by podle Patočky znamenal konec krize lidstva. Může být však východiskem – filosofie může být základem vědění, neboť jejím předmětem je smysl bytí, který vědy samy o sobě nemají, protože se topí v jednotlivostech.

Avšak místo toho, aby se filosofie zapojovala a pomáhala vědám hledat smysl, vědy se naopak celou historii od filosofie nadále oddělují. Přírodní vědy v předstihu a humanitní vědy za nimi - a dalo by se říci, že technika svou utilitárností vítězí.

Humanitní vědy jsou od těch přírodních odlišné právě vztahem k filosofii. Jak řekl doc. Pinc v rozhovoru:

*„Všechny takzvané společenské nebo humanitní vědy, Geisteswissenschaften jak říkají Němci, jsou filosofické povahy a jejich úkolem není lehren, něco vysvětlit, ale verstehen, něčemu porozumět. Mají velmi podstatnou hermeneutickou dimenzi.“*

---

<sup>6</sup> Děsivost se projevuje podle Heideggera i tím, že technika funguje, i když nejsme schopni nahlédnout její smysl - a je schopna dovést člověka na měsíc.

<sup>7</sup> V době vydání této knihy neexistoval internet a Flusser jej vlastně tímto konceptem anticipuje.



Rovněž projekt výuky filosofie na tehdejších IZV UK a pozdější FHS UK tuto dimenzi humanitních věd akcentoval: cílem nebylo vychovávat filosofy, ale lidi, kteří budou díky filosofii vzdělavatelni v každém oboru (Rozhovor s doc. Pincem: s. 51).

Že současná situace naopak přímo nahrává fragmentárnosti, je patrné například podle Liessmanna v tom, že se nové obory často, na základě Boloňského procesu, koncipují jakožto složeniny v podstatě nesouvisejících modulů: *„Studium všeho druhu se má nabízet a absolvovat v modulech, přičemž moduly představují na sebe navazující jednotky, které se pak sestavují jako prvky elektronické stavebnice a lze je případně vyměňovat. Tato struktura se vůbec neřídí ani vnitřní strukturou konkrétního vědního oboru a z něj vycházející didaktiky, ani teoretickými požadavky učení, nýbrž modelem průmyslového sestavování součástí (...). Vztaženo k vědě to znamená její doslovné zpředmětnění.“* (Liessman 2009: 78)

Místo toho aby se vědy snažily o spolupráci na nějakém společném základu ať už filosofickém respektive fenomenologickém, nebo ve své podstatě i jiném<sup>8</sup>, naopak touží po co možná největší samostatnosti – bylo patrné už v roce 1929 ve Freiburgu, bylo to patrné, když Husserl psal *„Krizi“* a je to patrné i dnes, když hovoříme o zpředměťování nejenom věd, ale i školství.

## 2.2 Filosofická propedeutika

Filosofická propedeutika je termínem, který podle doc. Pince zpopularizoval budoucí děkan Fakulty humanitních studií Ladislav Benyovszky svou knihou *Filosofická propedeutika*. Propedeutika obecně označuje předběžné vzdělávání (řecky PRÓ-PAIDEÚEIN, před-vyučovat), které je nutné či vhodné jako úvod do určité vědy. Známe například logickou propedeutiku či lékařskou propedeutiku. U filosofie, která není ve své podstatě odborným věděním, je tato věc ovšem lehce diskutabilní. Benyovszky v knize předkládá jistou sumu znalostí filosofie (resp. historie filosofie),

---

<sup>8</sup> Patočka naznačuje, že takovým jednotčím prvkem by ve své podstatě mohla být i idea národa (Patočka 1997) – myslí tím sice, že by měla být jednotčím prvkem pro vychovávané na nižších stupních výchovného procesu, ale podle mého názoru by byla deklarovaná idea národa v současné (nepříliš příznivé) situaci přínosem i pro vědy jako takové. Sice by nepředkládala potřebný základ v celku bytí, který se zde snažím popsat jako nutný pro vzdělání, ale alespoň by předkládala nějaký jednotčící prvek.

těžiště filosofické propedeutiky však vidím ve vlastním náhledu na již zmiňovanou nesamozřejmost. Proto se podle mého názoru snaží Benyovszky čtenáře přivést k poznání, že je zásadní rozdíl mezi praktickým a teoretickým přístupem k životu.

*„Přirozený životní postoj – každodenní zkušenost – je takové chování, ve kterém nevnímáme, že to, co věci jsou, je nějaký problém, chování, ve kterém vždy – již – víme, co jsou a jak se vůči nim chovat. To, co tedy věci jsou, v jeho rámci přitom není nevýslovně formulováno, nýbrž zůstává v povědomí o nich, v „podvědomí“ majícím charakter samozřejmosti.“* (Benyovszky 1999: 12)

*Teoretický postoj nezačíná hledáním toho, co je každodenním životem chápáno jako potřebné, ale ještě neznámé, nýbrž dotázáním – zproblematizováním – známého. V tom, že z „nějakých důvodů“ činíme něco problematickým, něco doposud samozřejmého se nám jeví jako „divné“ – v tom spočívá údiv. Hovoří-li se o tom, že filosofie vyrůstá z „údivu“, má se tím na mysli to, že „teoretický postoj“ vyrůstá jako zproblematizování samozřejmých každodenních a v každodenním životě užitečných a fungujících představ, tzn. že nějakou formou klade otázku, „co“ jsoucí (věci, svět) je.“* (tamt.:13)

Myslím tedy, že nebudu daleko od pravdy, když budu fixovat filosofickou propedeutiku jako „výchovu k filosofování“, neboť v ní nejde ani tak o sumu znalostí (o výuku filosofie resp. historie filosofie), jako o to probudit v člověku/studentovi údiv a vytrhnout jej z každodennosti zařizování se ve světě.

Doc. Pinc téma filosofické propedeutiky poměrně obšírně rozvedl v rozhovoru. To, co je filosofická propedeutika vždy vysvětloval na příkladu dvou učebnic: *Malé filosofie člověka* od Jana Sokola a *Filosofické propedeutiky* od Ladislava Benyovszkyho. Obě předkládají podle doc. Pince stejný rozsah znalostí a dovedností, činí tak však natolik odlišným způsobem, že to „netrénované oko“ nepostřehne.

Filosofická propedeutika je relativně těžkou odbornou knihou: minimálně pro člověka bez humanitního vzdělání se může zdát nečitelná a zbytečně složitá. Dobrým příkladem (který se objevil i v rozhovoru) je to, že prvních sedmdesát stránek této učebnice je dokladem toho, že soudobá věda není teoretickým přístupem k životu. S tímto tvrzením měli studenti podle doc. Pince odjakživa problém, neboť *„jestli ale ti lidé ze střední školy něco věděli jistě, tak to, že jediný teoretický přístup ke světu je věda.“* (Rozhovor s doc. Pincem: s. 50)

Malá filosofie člověka je oproti tomu čtenářsky velmi přístupnou knihou. Jednoduchý jazyk, lehkost a humor, který studenta touto knihou provází, vyvolává dojem, že většina tvrzení zde je mu již známá a že tato tvrzení nejsou ničím jiným, než jakýmsi kultivovaně sdělovaným selským rozumem. Když si však vezmeme Benyovszkyho doklad o tom, že soudobá věda není teoretickým přístupem k životu, totožný doklad nacházíme i zde, byť není dokazován odkazy na myslitele, tázáním se a odborným jazykem: již v první kapitole této knihy je obdobný problém popsán (viz předchozí výklad toho, co je filosofie a jak je odlišná od vědy, který se o Sokolovu učebnici opírá). Filosofie Sokolova výkladu je totožná s filosofií Benyovszkyho výkladu: dalo by se říci, že pro oba dva je filosofie teoretickým přístupem k životu. To, že taková věc není na první pohled patrná je možné možná proto, že studenti mají zvyk přistupovat k výkladu jistým způsobem, který (ať se jej naučili ve škole či jinde) znemožňuje hledat souvislosti a zpochybňovat to, co se zdá „zřejmé“ - jednoduše přistupují k textu v modu každodennosti. Studium filosofické propedeutiky, hermeneutiky a interpretace textu (to, že je na FHS jednou z prvních studijních povinností právě proseminář k interpretaci textů nejspíš nebude náhoda) tuto „zřejmost“ nabourává - nebo by mělo nabourávat.

## **2.3 Výchova**

Cílem filosofické propedeutiky je „vychovat k filosofování“. To, co by v modelu, který popisují, mohla znamenat výchova, se pokusím ozřejmit v následujících odstavcích pomocí argumentace převzaté z knihy *Filosofie výchovy* od Jana Patočky.

### **2.3.1 Patočkův výměr výchovy**

Výchova je formací lidské schopnosti ke společenství: historicky dosažený kulturní obsah společnosti se v ní předává dál (Patočka 1997: 23). Je formováním (formace je vliv, který má vnějšek na individuum), které je vedeno úmyslem vychovávajícího. Patočka fixuje tři typy formace: bezděčnou formaci (tzv. ustrnutí), drezúru a skutečnou výchovu.

Bezděčná formace funguje rovněž na principu předávání kulturních statků - nefiguruje zde však vychovatel a statky jsou předávány samy o sobě, bez přispění individua k jejich tvorbě. Jako příklad zde slouží indická vesnice - člověk v indické

vesnici (tím chce Patočka říci: člověk, který není součástí žádného výchovného procesu) skutečně přijme zvyky otců, ale nebude je nijak reflektovat.

Theodor Litt definuje výchovu jako „proces přenosu vzdělávacích statků a jejich aktualizace s jistým minimem vědomostí“ (nutno podotknout, že „aktualizací“ se rozumí „uskutečnění smyslu“ a nikoliv vlastní přispění k tradici)(Patočka 1996: 26). Podle Patočky je tato definice neúplná a to, co popisuje, je ve skutečnosti drezúra: formace, při které je na zřeteli vychovatele pouze jednotlivá životní funkce - taková, při které není brán zřetel na individuum. Každopádně Littovu definici nepovažuje za špatnou - vychází však z jisté filosofie romantismu, podle které je člověk přirozeným výtvorem přirozeného společenství. Toto pojetí považuje Patočka za příliš mystické.

Drezúra je nutná - jak by se jinak předaly odborné znalosti - ale není skutečnou výchovou. Patočkův vychovatel chápe, že není úmyslem udělat z lidí dělníky - je nutné přistupovat k individuu jako k celku, mít na zřeteli celou bytost.

V praxi výchovy jsou patrné dva směry: naturalismus a idealistický aktivismus. Podle prvně jmenovaného je nutné na člověka nahlížet jako na součást přírody a zkoumat ho jednotlivými vědami (biologie, psychologie, sociologie). Člověk je vázán jako systém popudů a reakcí (Patočka 1997: 32). To je princip například Montessori. Idealistický aktivismus oproti tomu předpokládá ve člověku jeho Já, které se nedá objektivně popsat. Člověk však musí především „mít sebe“ aby mohl být součástí výchovného procesu (konec konců musí mít sebe už proto, aby mohl myslet).

Subjekt se nesmí zanedbávat, neboť v něm samém leží možnost myšlení (stejná myšlenka, jakou vyslovil Descartes svým „cogito ergo sum“). Duch je v subjektu aktivní složkou, která „chápe“. Teze Gentileho o tom, že cílem výchovy je vzájemné proniknutí duchů, tzv. kopenetrace, však Patočka komentuje s tím, že ne vždy je proniknutí možné a i když je, není absolutní - jiná generace má jiný svět a ten není na ten starý plně převoditelný. (tam: ...). Úspěch vychovatele tkví v tom, že vybuduje díky výchově originální život, ve kterém se uplatní vychovancova individualita.

Někteří vychovanci musí zůstat na elementárnějším stupni výchovy, protože jsou limitováni svým vlastním talentem, společenskou strukturou a v neposlední řadě i potřebami společnosti. Pro takové je třeba jednoduché jednotící ideje, kterou podle Patočky může být například idea národa, která dodává výchově smysl a je zároveň přístupná všem.

Po elementárním stupni výchovy (který probíhá po intelektuální stránce výukou a po volní stránce zkázněním) nastává další stupeň, který je charakteristický větší aktivitou vychovance - v této chvíli se z vychovatele stává povzbuditel a dodavatel. Vychovatel při tomto procesu zachraňuje kulturní statek - předává jej dál - a je na vychovanci, jak jej uchopí. Vychovatelovým cílem je probudit ve vychovanci elán k tomu, co je „krásné a vznešené“. Tento elán musí vychovatel však sám pociťovat, jinak je jeho přenos přirozeně nemožný.

### **2.3.2 Důležitost tohoto výměru pro filosofickou propedeutiku**

V tomto popsaném dalším stupni je podle mého názoru právě místo pro filosofickou propedeutiku. Člověk, který již absolvoval primární a sekundární edukaci (řečeno s Patočkou - elementární stupně výchovy) má být vychováván již jinak, než výukou a zkázněním. Vychovatel se pro něj má stát partnerem, který jej vede po cestě poznání, na kterou musí vychovanec sám přistoupit. Ve chvíli, kdy něco selže - například vychovanec bude příliš vzpurný a vychovatel bude muset použít svou vnějškovou autoritu k tomu, aby ho přinutil dělat něco, k čemu se vychovanci nedostává elánu - celý proces upadá v mechanizaci a cíl výchovy se ztrácí.

### 3. IZV UK a FHS UK

V předcházející části práce jsem se zabýval teoretickou stránkou výuky filosofické propedeutiky, jelikož se domnívám, že IZV UK stálo na ideji, že všechny humanitní vědy mají filosofický základ - a filosofie je proto pro jejich studium nezbytná. Tuto domněnku mi v rozhovoru potvrdil i doc. Pinc, jak je zřetelné jak z úryvku citovaného v první části práce, tak z rozhovoru, který se nachází v příloze.

V této části práce budu vycházet z dokumentů, které se mi podařilo nalézt ve spisovně FHS UK. Pokusím se s jejich pomocí rekonstruovat některé důležité momenty, kterými Institut základů vzdělanosti UK a následně Fakulta humanitních studií prošly a jak se v průběhu let tyto instituce proměnily. Dokumenty, které jsem našel, bohužel neposkytují úplný obraz, což je dáno i tím, že nebyly dosud roztříděny a katalogizovány a je jisté, že část z nich se vůbec do archivu nedostala. Kromě těchto dokumentů se budu zabývat Boloňským procesem, který vidím jako jednu z nejdůležitějších snah o to přizpůsobit vysoké školství celospolečenského náhledu na vzdělání.

#### 3.1 Institut základů vzdělanosti UK

První zmínku týkající se IZV UK jsem našel v dokumentu z roku 1993, ve kterém tehdejší rektor UK prof. PhDr. Radim Palouš uzavírá s děkanem Filosofické fakulty UK prof. PhDr. Jaromírem Homolkou a děkanem Pedagogické fakulty UK prof. PhDr. Jiřím Kotáskem „*dohodu o vzájemné spolupráci ve vzdělávací a vědeckovýzkumné oblasti vycházející z existence smlouvy o sdružení UK - AV ČR podle paragrafu 829 a nasl. obč. zákoníku k zajištění organizace výuky integrálního bakalářského studia humanitní vzdělanosti*“ (Složka DI/2, spisovna FHS UK)

Podle této dohody zajistí IZV UK výuku studentů FF UK a PF UK v samostatném oboru bakalářského studia humanitní vzdělanosti. Tato dohoda propůjčuje řediteli IZV UK (doc. Pincovi) v otázkách studia kompetence příslušící vedoucímu katedry či ústavu FF UK.

IZV UK poskytne studentům zabezpečení tutorským systémem a systémem modulárních seminářů a je povinen univerzitě předkládat evidenci studentů a přehled plnění jejich studijních povinností. Studium se řídí studijním řádem příslušné fakulty,

ale platí i dodatky studijního řádu IZV UK s tím, že pokud by došlo k rozporům, je rozhodující ustanovení studijního řádu dané fakulty.

Zaměstnanci a učitelé IZV UK jsou členy akademické obce, neboť jsou hlavním pracovním poměrem uvázáni na některou z fakult - z toho tedy vyplývá, že původně žádný ze zaměstnanců neměl hlavní pracovní poměr na IZV UK. Studenti přísluší k akademické obci rovněž podle fakult, na kterých jsou zapsáni s tím, že FF UK bude imatrikulovat pouze ty studenty, kteří před přijímací zkouškou na IZV UK řádně splnili přijímací zkoušky na FF UK.

Dohoda byla uzavřena na dobu určitou (konkrétně 36 měsíců, tzn. na tři roky, standardní dobu tehdy vzniklého bakalářského studia).

V posudku projektu IZV UK z roku 1994 se rektor UK prof. PhDr. Radim Palouš vyslovuje jednoznačně pro pokračování projektu tohoto institutu. Konkrétně:

*Považuji projekt za vrcholně významný pro osudy českého vysokoškolského vzdělávání a přípravu vzdělané české inteligence. Reaguje totiž jednak na proměny současné vědní reflexe, jednak na osudy vysokého školství, které stojí před velkým úkolem připravovat nebývale vysoký počet populace nejen odborně v jednotlivých disciplínách, ale též v širokém rozhledu, a to jak pro vědu a prakticky potřebnou produkci, tak pro občanský život v dnešní prokomunikované společnosti globálního věku.* (složka AVII/1, spisovna FHS UK)

Palouš dále píše, že je projekt dobře rozvržen a tutorsky zajištěn a neshledává problémy ani po stránce výukové. Podle reakcí studentů, se kterými měl možnost mluvit, usuzuje, že mezi nimi panuje spokojenost, pramenící ze svého vlastního vlivu na koncipování studijních postupů. To mění jejich postoj ke škole, která přestává být „přípravkou“ na „opravdový“ život a stává se sama součástí „opravdového“ životního výkonu.

Význam projektu vidí nejenom pro terciální školství u nás (v roce 1994 nebylo takto koncipované bakalářské studium nikde v republice), ale pro vysoké školy všude ve světě, kde se fakulty potýkají s podobnými problémy.

I PhDr. Vilém Herold CSc., člen představenstva Akademické rady AV ČR a oponent projektu, se k realizaci vyjádřil pozitivně. Vzhledem k tomu, že akademie poskytla IZV UK potřebné prostory v Legerově ulici a UK přijalo určité vědecké pracovníky propuštěné z AV, kteří mohou chod IZV UK zajišťovat, nic nebrání v pokračování výuky, která podle Herolda již nese první nesporně pozitivní výsledky.

To, za jakých okolností došlo k založení IZV UK a podle čeho byl koncipován jeho studijní program, je v další části práce podrobně popsáno v reflexi rozhovoru s doc. Pincem. Zajímá mě však výrok prof. Palouše týkající se „osudu vysokého školství“, který jsem výše citoval. Je zřejmé, že vysoké školy po revoluci čekaly velké změny týkající se trendů globalizace a masifikace, vysokého školství které se později manifestovaly celoevropsky v tzv. Boloňském procesu.

Martin Trow označuje masovou fází takovou část vývoje terciálního vzdělávání, která stojí mezi tzn. elitní a univerzální fází. V první elitní fázi je vysokoškolské vzdělání pojmáno jako výsada příslušníků privilegovaných skupin, kteří jsou obdařeni talentem. Přejímová masová fáze značí změnu pohlížení společnosti na VŠ vzdělávání směrem k něčemu, co si může, po splnění určitých podmínek, nárokovat každý. Poslední univerzální fáze je charakteristická tím, že je, minimálně ve vyšších sociálních vrstvách, nahlíženo na VŠ vzdělání jako na povinnost (Trow 1973). Podle Prudkého, Pabiana a Šimy, kteří se snaží Trowovu teorii zasadit do českého prostředí, je po listopadu 1989 vysoké školství ve stádiu opuštění elitní fáze (Prudký, Pabian a Šíma 2010: 137).

Je zřejmé, že v letech 1993 respektive 1994 byla patrná potřeba změny v oblasti terciálního vzdělávání směrem k jeho masifikaci a IZV UK je podle mého názoru prvním pokusem o reflexi těchto změn v českém prostředí, neboť zavádí dvě stěžejní novinky, které byly později esenciální i pro Boloňský proces: implementaci systému kreditů do hodnocení studijních výsledků a dělené studium (Spisovna FHS, složka DI/2).

Při hodnocení studijních výsledků na IZV UK bylo důležité spojení dvou kritérií hodnocení: pracnosti a hodnocení. Dnešní podoba ETCS kreditů, která je implementována na univerzitách zemí, které se účastní Boloňského procesu, zdůrazňuje zátěž, která je kladena na studenta a nenechává prostor pro hodnocení. Jednoduše řečeno: student buďto zkoušku udělá a dostane deset kreditů (ať už ji udělal na jedničku nebo trojku), nebo neudělá, dostane čtyřku a nula kreditů. Kreditový systém, jak jej navrhl doc. Pinc pro IZV, fungoval na jiném principu: student mohl dostat z předmětu plný počet kreditů, ale počty kreditů byly odstupňovány podle toho, jakého dostal výsledku. Bylo možné zkoušku udělat i v případě, že člověk získal pouze jeden kreditový bod. Kromě kreditového hodnocení byla důležitá i celková známka ze studia. Kdo dostal celkovou známku tři, nemohl se hlásit na fakultě na



navazující magisterské studium. (Rozhovor s doc. Pincem: s. 59hlav)

Dalo by se tedy říci, že IZV UK počal s reakcí na přerod vysokého školství do masové a posléze univerzální fáze o pět let dříve, než byla podepsána Boloňská deklarace.

### 3.2 Boloňský proces

Počátky Boloňského procesu lze zasadit do roku 1998, kdy ministři školství Francie, Německa, Spojeného království a Itálie podepsali tzn. Sorborskou deklaraci, která vyjadřovala vůli těchto zemí k vybudování společného vzdělávacího rámce Evropského vysokoškolského prostoru (European Higher Education Area - EHEA). Zakladními principy tohoto rámce měla být mobilita studentů i vyučujících v rámci evropského vysokoškolského prostoru a zajištění odpovídajících kvalifikací, které by reflektovaly potřeby pracovního trhu ([www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3](http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3)). Boloňská deklarace z roku 1999 (The Bologna Declaration of 19 June 1999) cíle Sorborské deklarace dále upřesňuje. Země, které se k ní připojily (v počtu 29 až 30), se v ní dále zavazují, že se budou reformami vysokého školství zasazovat o prosazení těchto cílů<sup>9</sup>:

- 1) *přijetí systému jednoduše porovnatelných vysokoškolských titulů za účelem lepšího uplatnění jejich držitelů na pracovních trzích a zlepšení podmínek kompetice v rámci evropského vysokoškolského prostoru,*
- 2) *zavedení dělených studijních cyklů (undergraduate a graduate, v českém prostředí bakalářského a magisterského studia), přičemž podmínkou pro vstup do druhého studijního cyklu bude předchozí absolvování cyklu prvního, skládajícího se ze studia po minimální dobu tří let,*
- 3) *ustanovení jednotného hodnocení studentů pomocí systému ECTS kreditů pro zabezpečení lepší mobility studentů v prostoru Evropského vysokoškolského prostoru,*
- 4) *prosazení mobility se zvláštním důrazem na přístup studentů k studijním a kvalifikačním příležitostem a možnost učitelů, badatelů a administrativních pracovníků ke zhodnocení jejich působení v Evropském vysokoškolském prostoru,*

---

<sup>9</sup> Veškeré body nejsou, kvůli jejich rozsahu, přesným překladem anglického originálu v původním znění, ale výtahem z tohoto originálu.

- 5) *prosazení evropské kooperace v zajišťování kvality s ohledem k vyvíjení poměřitelných kritérií a odpovídající metodologie,*
- 6) *prosazení evropské dimenze vysokého školství, zvláště s ohledem na vývoj osnov, kooperaci mezi institucemi, mobilitu a integrované programy, ať už studijní, kvalifikační či výzkumné.*

V komuniké schůze evropských ministrů školství v Praze roku 2001 (Towards the European Higher Education Area, Prague May 19th 2001) jsou cíle rozšířeny o tyto body:

- 1) *Podpora celoživotního vzdělávání jakožto integrální součástí budoucí Evropy postavené na vzdělávání (vzdělanostní společnost),*
- 2) *Zdůraznění role studentů jako aktivních partnerů ve vzdělávacím procesu a vzatí v potaz sociální dimenze Boloňského procesu*
- 3) *Podpora atraktivity Evropského vysokoškolského prostoru pro mimoevropské studenty a prohloubení spolupráce na výzkumu a vzdělávání mezi evropskými státy.*

V rámci těchto bodů je rovněž vyslovena ochota ministrů nadále spolupracovat na zkvalitňování Evropského vysokoškolského prostoru, který tak získává na důvěryhodnosti, relevanci, mobilitě, kompatibilitě a atraktivitě.

Další schůze ministrů se ve státech účastnících se Boloňského procesu uskutečnily a uskutečňují každé dva roky. Při každé schůzi je vždy zdůrazněno téma, kterému by měla být věnována zvláštní pozornost (např. v roce 2005 na schůzi v Bergenu byla podtrhnutá důležitost partnerství učitelů, studentů a administrativních pracovníků s ohledem na třetí cyklus – doktorské studijní programy). Výjimkou z tohoto dvouletého cyklu byla schůze v Budapešti a Vídni v roce 2010, která byla věnována deseti letům Boloňského procesu ([www.ehea.info](http://www.ehea.info)).

Kromě schůzí ministrů je od roku 2009 pořádáno „Bologna Policy Forum“, na kterém je Boloňský proces projednáván nejenom vzhledem k jeho cílům, ale i vzhledem k provádění těchto cílů a dalšího postupu. První takové fórum se konalo v roce 2009 v Bukurešti.

### 3.2.1 Kritika Boloňského procesu

Podle Konrada Liessmana je Boloňský proces závazný nový pořádek rovnající se zřeknutí národních kompetencí<sup>10</sup> Vědecko-politickým cílem je zde zvýšení počtu vysokoškoláků<sup>11</sup> (Liessmann 2009: 74). Tím, že "umožňuje mít diplom i nedostudovaným" (rozuměj bakalářům) devaluje hodnotu vysokoškolského vzdělání jako celku.

Liessmann kritizuje i systém ECTS kreditů, díky kterým se studijní plány již nesestavují podle přednášek a seminářů, ale podle výkonu, který musejí studenti podat. To v konečném důsledku povede podle Liessmanna k privatizaci vysokého školství: univerzity se stanou univerzitami na dálku a samotnou výuku (tj. přípravu na atesty) pak může zajišťovat soukromý subjekt<sup>12</sup> (Liessmann 2009: 78).

Nejpodstatnějším ohledem Liessmannovy kritiky Boloňského procesu je kritika oddělování jednotlivých modulů, ze kterých vysoké školy skládají své obory. Nejsm si úplně jist, zdali lze tento trend obecně přičítat právě hlavně implementaci Boloňského procesu, nicméně je to trend, který opravdu v posledku může přinést Liessmannem přepovídané zpředmětnění vzdělání i vědy a přetvoření oborů do útvarů složených z volně kombinovatelných "součástí" bez jednotícího prvku.

Kritika Boloňského procesu je na evropských univerzitách slyšet především z úst německy mluvících vzdělavců. V posledních několika letech vznikají sborníky týkající se této problematiky – jakýsi „základní“ přehled se objevil např. v 19. ročníku

---

<sup>10</sup> V materiálu týkající se historie Boloňského procesu EHEA ([www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3](http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3)) je tento proces definován jako "dobrovolný harmonizační proces" - Liessmann tedy určitě nenaráží na přímo deklarovanou závaznost v národním měřítku, ale spíše na faktickou závaznost, týkající se všech zemí, které jsou součástí tohoto procesu a především univerzit, které se s ve své podstatě politickým rozhodnutím o přijetí Boloňského procesu musí popasovat.

<sup>11</sup> Je však otázkou, zdali Boloňa naopak tomuto zvýšení počtu vysokoškoláků pouze neodpovídá.

<sup>12</sup> Tuto Liessmannovu předpověď lze vztáhnout k tomu, jak fungují atesty na FHS UK. Je sice pravdou, že některé atesty jsou založeny čistě na samostudiu a nejsou k nim přiřazeny povinné kurzy (například atest z filosofické antropologie, popsany v další části práce), ale nedomnívám se, že by tato delegace odpovědnosti za studium směrem ke studentovi znamenala vznik nějakých soukromých školících center. Možná je tomu tak proto, že tato praxe není v Čechách příliš rozšířená (přiznám se, že kontext jiných než Českých veřejných univerzit neznám) a trh by byl proto příliš malý. Možná je také vztah českých studentů ke studiu rozdílný od toho Liessmannem předpokládaného - vše je však pouze na úrovni spekulace.

časopisu AULA z ledna roku 2011 v člancích Karla Šímy a Alice Červinkové „Recenze – Boloňský proces“.

### **3.3 Fakulta humanitních studií UK**

Z dokumentu „Návrh na ustanovení Fakulty humanitních studií UK v Praze“ (složka AI/1, spisovna FHS):

*Na základě rozhodnutí Vědecké rady UK v Praze ze dne a se souhlasem Akademického senátu UK v Praze ze dne předkládáme Akreditační komisi ČR návrh na zřízení nové fakulty UK pod názvem „Fakulta humanitních studií“ (dále FHS). Posláním nové fakulty by mělo být vzdělávat odborníky, vysokoškolsky vzdělané v různých oborech humanitních věd, a pěstovat tyto vědy se zvláštním důrazem na mezioborovou spolupráci, na druhé straně i na praktické uplatnění absolventů. (Odtud i název fakulty obdobný příbuzným fakultám, nedávno zřízených na jiných vysokých školách v ČR.)*

Dále jsou popsány hlavní důvody k ustanovení:

- 1) Přispět k lepšímu uspokojení poptávky o studium humanitních oborů.*
- 2) Lépe využít možností děleného studia v souladu s Boloňskou deklarací, tj. poskytnutí více méně společného vzdělanostního základu na bakalářském stupni s možností specializace v magisterských a doktorských oborech.*
- 3) Nabídnout studijní programy s důsledně individuálními studijními plány.*
- 4) Nabídnout možnost kratšího bakalářského studia, které by absolventům umožnilo dobré vyhlídky na uplatnění a zároveň jim dovolovalo ve studiu kdykoliv pokračovat.*
- 5) Vytvořit nabídku vzdělávacích programů celoživotního učení a vzdělávání v zajímavých oborech studia.*
- 6) Využít pozitivních zkušeností IZV UK z organizace studia, zejména tutorského vedení, kreditního hodnocení a skeletových atestů.*
- 7) Rozvíjet badatelskou činnost, zejména v oblastech: antropologie komunikace, skupinových a mezietnických vztahů a výchovy k občanství.*
- 8) Rozvíjet vzdělávací činnost směrem k oblasti neziskových organizací.*

Podle dokumentu „Statut Fakulty humanitních studií“ (složka AI/1, spisovna FHS), měla v roce zřízení dva instituty: Institut základů vzdělanosti a Institut magisterských programů. Institut základů vzdělanosti se člení na modulové semináře (MS):

- a) *Filosofický MS*
- b) *Historický MS*
- c) *Společenskovední MS*
- d) *Komunikativní MS*
- e) *Kreativní MS*
- f) *Kvalifikační MS*

Institut magisterských studií měl v době zřízení jako fakultní pracoviště katedru Obecné antropologie.

Dokument „Bakalářský program – Studium humanitní vzdělanosti“ z roku 2002 (složka DI/2, spisovna FHS) člení modulové složení na teoretické (filosofický, historický a společenskovední) a aplikační (kreativní, komunikativní a kvalifikační) moduly. Závěrečnou bakalářskou atestaci tvoří atest z filosofie, atest z historie, atest z komunikativního modulu a obhajoba bakalářské práce.

Dnes, patnáct let po založení, se FHS UK samozřejmě rozrostla a svou strukturu rozšířila. Rozdělení bakalářského studia na moduly nicméně stále zůstává, byť ne v takové podobě, jakou mělo na IZV UK a v úplných počátcích fakulty. Již není například potřeba mít „otevřený maximálně jeden modul“ pro postoupení do dalšího semestru studia (rozhovor s doc. Pincem: s. 58) – povinné atesty je však možné splnit v semestru, ve kterém jsou zapsány, nejpozději však v tom následujícím – jednoduchou kalkulací tak docházím k tomu, že vlastně není možno mít více než jeden z „velkých“ povinných atestů nesplněný.

Více o změnách fakulty je možné zjistit v poslední části mé práce a v rozhovoru s doc. Pincem.

## 4. Analýza a reflexe rozhovoru s doc. Zdeňkem Pincem

Rozhovor s doc. Zdeňkem Pincem jsem se rozhodl vést kvůli tomu, že má bakalářská práce má za cíl věnovat se výuce filosofie a výchově k filosofování, přičemž jedna její část se přímo dotýká toho, jak vypadalo studium na Institutu základů vzdělanosti a posléze na Fakultě humanitních studií. Doc. Pinc působil na institutu jako ředitel a když se institut musel stát fakultou, stal se proděkanem pro studijní záležitosti a posléze proděkanem pro záležitosti studentů – v této funkci setrval dodnes.

Když jsem tedy měl, jakožto jeho student, možnost vést s ním rozhovor na témata, která mě zajímají, příliš jsem neváhal – a to nejenom proto, že byl jedním ze zakladatelů IZV i FHS, ale i kvůli tomu, že je to člověk s velmi zajímavým příběhem a otevřeným srdcem, ke kterému mám velkou úctu. Doc. Pinc se v rozhovoru zmínil, že ho k zájmu o filosofii přivedl Dušan Machovec, který ho svou vzdělaností ohromoval i deprimoval zároveň – já za sebe musím říct, že ve mně zájem o filosofii probudil Zdeněk Pinc, který mě svou vzdělaností ohromoval, ale nedeprimoval. Možná je to tím, že je to příjemný a milý člověk, který má trpělivost i s poměrně nechápavými studenty, nebo tím, že jakožto pedagog umí perfektně to, co Patočka nazýval „vzbuzením ohlasu“ – nejspíš je to samozřejmě kombinace obojího.

Rozhovor se konal v Jinonicích na Fakultě humanitních studií v pondělí 4. 5. 2015. Je příliš dlouhý na to, abych jej celý zařadil jako součást bakalářské práce (což je eventualita, se kterou jsem od začátku počítal) a proto jsem se jej rozhodl umístit do přílohy s tím, že se na něj v práci odkazuji a cituji z něj – a to především ve třetí části této práce, která není ničím jiným, než právě analýzou a reflexí tohoto rozhovoru.

Vzhledem k širokému rozptylu informací v rozhovoru obsažených se domnívám, že nemusí jít o interview „na jedno použití“ a naopak bych byl velmi rád, kdyby bylo ještě v budoucnosti využito – a to samozřejmě nejenom mnou, ale kýmkoliv, kdo by se chtěl něco dozvědět o tématech, kterých se týká.

**Poznámka:** v části, která je nazvána „Reflexe s úryvky rozhovoru“ jsem se snažil fakticky držet rozhovoru a nedoplňovat jej o vnější zdroje, citace tedy nebudou označené. Jedinou výjimkou je kniha „Být ovádem obce“ od Lucie Černé, která je rovněž sestavena z rozhovorů s panem docentem a sloužila mi k dokreslení části

výkladu, který by bez úplnějšího zakotvení působil nedostatečným dojmem. Pro lepší orientaci v chronologii jsem do výkladu tu a tam přidal datum, kdy se jednotlivá věc udála. Všechna data týkající se FHS, IZV a života doc. Pince jsou buďto obsažena přímo v rozhovoru, nebo jsou z něj dovozená či jsou obsažena v knize.

## 4.1 Analýza

*Já můžu mít o roli filosofie ve výchově názor a mínění. To jsou dvě různé věci, převažuje asi to mínění. Filosofie je, podle mého mínění, základem každého vzdělání. V tom základním dělení je vědění rozděleno na učitelné a neučitelné. Filosofie je základem toho neučitelného.*

Tímto konstatováním ze strany doc. Pince rozhovor začal. Jednalo se vlastně o reakci na mé použití slova „názor“ v otázce. Na krátkém úseku jsou zde zdůrazněny dvě myšlenky:

- 1) je zásadní rozdíl mezi míněním a názorem,
- 2) filosofie je součástí neučitelného vědění, přičemž existuje ještě i vědění učitelné.

### 4.1.1 Mínění vs. názor

Věc rozdílu mezi míněním a názorem je něco, co jsem z úst doc. Pince zaslechl mnohokrát na různých přednáškách. V zásadě by se dalo říci, že zatímco mínění je podobné tomu, co se v běžné češtině označuje jako „názor“, názor samý je tím, co existuje mimo subjektivitu individua respektive něco s nadindividuální kvalitou. To potvrzuje i další zmínka:

*A filosofická propedeutika je vlastně příprava na to, aby se člověk naučil odlišovat mínění a názor. V češtině se říká "na tuhle věc mám svůj názor" – jazyk se užívá protismyslně. Názor nemůže být můj, názor musí mít všichni, kteří se na věc zblízka podrobně podívají - prostě názor kružnice je něco takového, co buď máme, nebo nemáme a to jestli nám to někdo namaluje nebo nenamaluje, nehraje pro ten názor*

*žádnou roli. Že si myslím, že názor kružnice je blbost není žádný názor, to je moje mínění a dá se lehko dokázat, že není kvalifikované.*

Je zde patrný platónský motiv. I při vysvětlování se doc. Pinc drží logiky platónského výkladu, konkrétně podobenství o úsečce (Platón, Ústava VI, 509 D - 511 E). V něm se setkáváme s dělením idejí na tři typy: samotnou Ideu dobra (Ideu s velkým I, jejímž zprostředkováním je možné vidět a uchopovat vše ostatní), ideje jednotlivých věcí a matematické předměty o sobě. Matematický předmět je tou nejnižší ideou vzhledem k tomu, že je nám rozumem bezpodmínečně přístupný. Pro snazší pochopení tedy doc. Pinc použije příklad asi nejtypičtějšího matematického jsouca, kružnice, která je každému člověku zřejmá. Při jiných příležitostech jsem ho slyšel hovořit i o trojúhelníku – princip je samozřejmě stejný. Máme názor matematického předmětu – pohlížíme na matematický předmět o sobě. Všichni ostatní, kteří „mají názor“ kružnice, mají tu samou věc. Názor je náhled na ideu. Mínění je v tomto kontextu subjektivní chápání, ať už matematického jsouca, nebo nějakých vyšších a hůře dostupných idejí.

Názor v tomto pojetí tedy uchopujeme rozumem, dává se nám skrze karteziánský „zdravý smysl“ (Descartes 1992: 9), lidskou schopnost rozeznávat pravdivé od klamného, která je podle Descarta obsažena vždy celá a v každém individuu. Vždy, když se člověk ocitne před rozhodnutím, zdali je něco pravdivé či nepravdivé, má dostatek informací k tomu, aby si byl jist správností svého rozlišení, a není zároveň klamán (ať už svými předsudky či „démonem klamatelem“), rozliší správně. U kružnice samotné nějaké složitější rozlišování samozřejmě odpadá (stejně tak i klamání), jelikož je zjevná již ve svém základním náhledu – výměr kružnice neboli její popis druhému člověku tak, aby ji „měl“ stejným způsobem, jako ji „mám“ já, je značně jednoduchý: je to množina všech bodů, které jsou ve stejné vzdálenosti od středu. Kdybych se ale hodlal ptát po ideji nějakého vyššího řádu, například po spravedlnosti, přímý náhled nemám a budu se muset rozhodovat na základě jednotlivých vodítek - jak říká doc. Pinc dále (byť v jiném kontextu):

*Je potřeba sledovat tu argumentaci, a musí se tam někde najít někde chyba, nebo ne - je to jako v detektivce. Když se vyloučí všechny možnosti, tak to, co zůstane, je pravda. A za tou se musí stát.*



#### 4.1.2 Učitelné vs. neučitelné

Druhou myšlenkou bylo chápání filosofie jakožto základu neučitelného vzdělání. K tomuto tématu je v rozhovoru ještě jedna zmínka:

*Takže řekl bych, že filosofická propedeutika má ukázat, že vědění se od sebe liší tím, že jedno vědění je učitelné a to se člověk musí více méně v potřebné míře nadržnout. Dalo by se říct, že to jsou jazyky a matematika. Matematika se v nějaké míře dá také nadržnout, ale aby v ní člověk dosáhl velkých úspěchů, musí mít k tomu předpoklady. Není to ale tak, že kdo předpoklady nemá, může se na ni vykašlat. Nějakou míru gramotnosti v matematice člověk nutně potřebuje, aby se naučil kázní. A podobně to je i s jazykem - ne každý s ním dokáže divy, ne každý je rozeným básníkem a spisovatelem, ale jistou míru gramotnosti se člověk může nadržnout. A to nejenom v mateřském jazyce, ale i v jednom či více cizích. To ostatní vědění ve své podstatě filosofické, nebo snad bych řekl filosofické a historické. Ti první filosofové nebyli filosofové, ale historici – badatelé (i když to Herodotovo slovo historie je pravděpodobně pozdější). Takže jsou filosofie a historie v jistém smyslu jedno. Historie nemá potřebu být vědou, i když se v jednom období svých dějin vědou stát rozhodla a vydrželo jí to nějakých sto padesát let. Kolem roku 1800 udělala historie nebezpečný krok stranou a asi na 150 let se rozhodla stát vědou, jejímž předmětem je rekonstrukce bylosti. To, co bylo, rekonstruovat fakticky nejde. Je potřeba provést kritiku všech takových rekonstrukcí a vložit do toho nějakou interpretaci, která už je vždycky filosofická. Všechny takzvané společenské nebo humanitní vědy, Geisteswissenschaften jak říkají Němci, jsou filosofické povahy a jejich úkolem není lehren, něco vysvětlit, ale verstehen, něčemu porozumět. Mají velmi podstatnou hermeneutickou dimenzi.*

Ačkoliv je zde zařazen mezi učitelné vědění i jazyk, jakožto ve své podstatě první předpoklad k vědění, domnívám se, že můžeme učitelné vědění z větší části ztotožnit s Patočkovým "odborným věděním" (Patočka 1997: 13), které je fixováno jako "vědění". Takové vědění je velmi potřebné, člověk se jej musí naučit, aby s ním mohl disponovat v životě (tak je to ostatně i s jazykem). Odborné (učitelné) vědění je ze své podstaty výlučně "pravdivé" (v tomto kontextu znamená pravda vědeckou správnost, validitu): není možné uznávat, že je list zelený a že zelená je barva, kterou zpravidla listy mají a vedle toho uznávat i jiné, avšak stejné validní "učení" o tom, že

listy bývají většinou červené. Takové teorie samozřejmě mohou existovat vedle sebe, ale jedna bude vždy vyvracet druhou. Jedna může té druhé přiznat částečnou platnost (pravdivost, validitu) - v našem případě je kupříkladu pravda, že existují listy, které mají červenou barvu - ale není jich většina, což se dá empiricky dokázat, a tudíž platí první možnost.

Neučitelné vědění, které se dá ztotožnit s Patočkovým konceptem "filosofického vědění", postrádá potřebu definitivní platnosti. Podstatou zde není "*ukazovat určité vědění a určité věci, ale podstatu věci, která není postihnutelná ze zkušenosti*" (Patočka 1997). Ani filosofické doktríny (jakožto vlastně již alespoň částečně fixované "vědění") se nevyvracejí tak, jak se vyvracejí například doktríny přírodovědné<sup>13</sup>. Toto vědění je od vědy a technického vědění odlišné tím, že zatímco věda potřebuje jasné předpoklady, ze kterých poté může teoretizovat (které je třeba se naučit), filosofie za svůj základní pojem považuje "celkový smysl", který není jasný. (Patočka 1996). Filosofie je postavena na údivu z nesamozřejmosti a jakkoliv je tedy učitelné vědění nutné k našemu zařizování se ve světě. V případě, že se omezíme pouze na něj, přijdeme o schopnost „prolomení každodennosti“, která by měla být, podle Patočky, východiskem vzdělávání (proč tomu má tak být jsem popsal v předchozí části své práce). A tak to, co v závěru doc. Pinc popisuje na rozdíl mezi slovy *lehren* a *verstehen*, je naprosto totožné s myšlenkou, kterou Patočka sám ilustruje Herakleitovým citátem „*toto mnohovědění neučí pochopení*“ (Patočka 1997: 12).

Gadamer toto dělení popisuje jako esenciální prvek západní tradice (Gadamer 1999: 14), kde došlo k rozdělení mezi praktickým a teoretickým rozumem tak, že se dichotomie teoretického a praktického rozumu kryje s dichotomií příroda/svoboda. *Geisteswissenschaften* (humanitní vědy, duchovědy) se vztahují k jiné „pravdě“, než je ta přírodovědecká. Přírodní věda je jedním způsobem, jak se vztahovat ke světu a její předmět - příroda a její zákonitosti - je opět pouze jistou částí toho, co je možné vědět. Pravda, ať je nahlížena z jakéhokoliv úhlu či hlediska, nemůže být odhalena pouze pomocí přírodních zákonů a např. i "pravda" uměleckého díla je jiná, než „pravda“ přírodních zákonitostí (Gadamer 2010: 99).

Historie je v tomto fragmentu rozhovoru řazena mezi neučitelné vědění, což působí na první pohled zvláště – vždyť jak to, že planety obíhají Slunce v elipsách, tak okolnosti korunování Vladislava II. českým králem jsou v první řadě věci, které se

---

<sup>13</sup> Hegel by dokonce řekl, že žádné filosofické učení není nepravdivé, pouze neúplné (Patočka 1997).

musím naučit, abych je věděl. Rozdíl chápu ovšem jak v původu, tak v použití takové informace. První příklad je informací, která je uznávána jakožto pravdivá proto, že je dokázána vědeckým postupem, metodou. Kepler přišel s hypotézou, kterou pozorováním potvrdil, nebo naopak pozoroval a vytvořil na základě pozorování teorii (dedukce a/nebo indukce). Historie takto postupovat nemůže. Vědecké vědění můžeme použít k formulaci dalších, obecně platných principů: můžeme například z pohybu těles ve sluneční soustavě vypočítávat jejich hmotnosti a dedukovat obecná pravidla oběhu planet, platná i pro jiné soustavy. Nemůžeme však z faktu korunovace Vladislava II. odvodit, jaké okolnosti vedly ke korunovaci Štěpána I. Historie není věda (tou by případně mohla být historiografie) a proto podle doc. Pince nemá mezi ostatními vědami z říše učitelného vědění co dělat, neboť *"cílem vědy je objektivizovat zkušenost tak, aby již nenesla žádný dějinný moment"* (Gadamer 1999: 301).

## **4.2 Reflexe s úryvky rozhovoru**

### **4.2.1 Příležitost dělá zloděje – založení IZV**

*Co mě přimělo založit IZV? To je hrozně jednoduché - příležitost. Příležitost dělá zloděje, jak se říká, a ta příležitost, která se naskytlá nám, bylo vládní rozhodnutí redukovat Akademii věd.*

Troufnu si říct, že rčením „příležitost dělá zloděje“, by se dala zastřešit nejenom motivace k založení IZV, ale i rozhodování doc. Pince obecně. Při jeho vyprávění má člověk až pocit, že možné osobní následky svých činů buďto nepromýšlel, nebo ignoroval (sám jsem si naprosto jist, že se jedná o druhou variantu). Je to motiv patrný téměř ze všech jeho rozhodnutí, které mi sám popsal: když měl v mládí příležitost koupit si knihu, kterou chtěl, koupil si ji – a pak hladověl; když se mu naskytlá možnost politicky se angažovat tak, jak pokládal za správné, angažoval se – i když mu to mohlo přinést a přineslo spoustu nepříjemností a problémů; a když měl možnost založit Institut základů vzdělanosti, prostě to udělal – a to jak vlastně bude fungovat, to se řešilo až později.

#### 4.2.2 Motivy doc. Pince

Kořeny motivů, které vedly doc. Pince v raných devadesátých letech k realizaci ideje obecného bakalářského vzdělání, je myslím možno zasadit již do doby jeho studia na Filosofické fakultě, kde měl, navzdory pevnému kurikulu, možnost chodit na přednášky napříč obory. Sám navíc mezi obory přelétal (zkusil studovat např. divadelní vědu nebo indologii), aby se vyhnul učitelskému povolání. Důvod byl prostý – nechtěl dostat umístěnku.

V knize „*Být ovádem obce*“ se doc. Pinc v rozhovoru s Lucií Černou zmiňuje o důvodech výlučnosti Filosofické fakulty v době jeho studií: „*Tehdy platila zvláštní zásada, že když učitelé za něco stojí, tak nedovolí, aby se jejich studentům činilo nějaké politické příkoří. Bylo věci prestiže, že učitelé jsou tu od toho, aby studenty chránili, zatímco studenti jsou od toho, aby nastavovali krk – protože jim se nemůže nic stát, kdežto učitelům by se leccos stát mohlo*“ (Černá, Kašpar, Stern 2010: 66). Jistá svobodomyslnost se na fakultě držela díky tomu, že jí šéfoval prof. Kladiva, přezdíváný Molotov, který měl dobré styky na Ústředním výboru a byl spoluvězněm tehdejšího prezidenta Antonína Novotného. Po jeho odchodu tato atmosféra již nebyla úplně možná (tamt.: 65).

K filosofii přivedl Zdeňka Pince již v prvním ročníku Dušan Machovec, ale teprve díky Janu Patočkovi si uvědomil důležitost filosofického vzdělání:

*Patočka mě svou učeností ohromoval, ale i velmi tvrdým způsobem deprimoval. Racionální kalkulací jsem totiž dospěl k tomu, že nikdy nemůžu dosáhnout toho, abych uměl to co on, jelikož to nemůžu stihnout – ve svých jednadvaceti už jsem měl ohromnou ztrátu oproti tomu, co on uměl na gymnáziu. Ale poprvé se nedostavil pocit, že je ta akribie, kterou zpracoval, nějakou exkluzivitou, která je jinak k ničemu.*

Vliv prof. Patočky na přemýšlení doc. Pince o vzdělání je neoddiskutovatelný a není proto náhodou, že je prvním držitelem Patočkovy medaile. Jeho první spis četl v druhém ročníku poté, co s Václavem Bělohradským rozhodli navštívit Patočkův seminář „Úvod do Husserlovy fenomenologie“ (Černá, Kašpar, Stern 2010: 71). V roce 1969 se stal u Patočky aspirantem:

*V době zahájení normalizace mi bylo 24 let a vlastně už když jsem v roce 1969 nastupoval jako aspirant k profesoru Patočkovi, bylo téměř jisté, že tam nebudu moct*

*zůstat, už bylo všechno zdánlivě prohrané.*

Zdeněk Pinc již od druhého ročníku angažoval politicky. Přijal nabídku na vstup do Komunistické strany a při té příležitosti prohlásil, že nemůže slíbit, že se stane marxistou (Černá, Kašpar, Stern 2010: 55). Politika strany v té době byla taková, že třídní boj skončil a že je potřeba napravit chyby:

*Žil jsem tehdy v tom pražském kulturním polosvětě, kde se dělo všechno možné. Měli jsme tenkrát pocit, že by se tady dalo nejenom něco napravit, ale že by se dalo něco udělat lepším způsobem, než to zatím je uděláno kdekoliv. Takže když mě na Filosofické fakultě přijímali do řad Komunistické strany, říkal jsem, že chci vstoupit, protože mám pocit, že se teď snaží o něco progresivního a že by se jí v té věci mělo moct.*

V letech 1963 až 1966 byl předsedou stranické organizace studentů. Jeho zkušenost byla taková, že takzvaný demokratický centralismus je velmi nedemokratický. Buňky se nesmí informovat navzájem a musí si počkat na stanovisko nadřazeného orgánu, který potom nedemokraticky rozhodne, jakou informaci pustit a jakou podržet. Strana formuje usnesení, které je blízké objektivní pravdě – ale formuje je sekretariát, nikoliv proletariát. V roce 1968 se dozvěděl, že na něj byl v té době veden spis, ve kterém byl, poměrně komicky, označen jako agent mexické tajné služby. Celý spis se týkal studentské aféry ohledně Jiřího Müllera, studenta strojí fakulty, který byl angažovaný v původně recesistickém hnutí, vzniklého okolo Zdeňka Pince a Vladislava Macury a kterému se říkalo Klikoživ (Klika opozičních živelů). Müller byl obviněn z maoismu kvůli tomu, že navštívil Čínskou ambasádu a byl na základě této domněnky vyhozen ze školy (Černá, Kašpar, Stern 2010: 55, 61).

V lednu roku 1968 se rozpustil svaz mládeže a Zdeněk Pinc byl posléze vyškrtnut ze strany. Formálním důvodem bylo zdravotní postižení. O peripetiích, které ho za normalizace, a především po podepsání Charty 77, čekaly, hovoří však stále s humorem:

*Když mě potom po dlouhých tahanicích z fakulty vyhnali (a ty tahanice byly dlouhé jenom proto, že jsem měl velmi problematický zdravotní stav a tehdejší forma zákonů stála na mé straně, takže se ta agonie protáhla na několik let), nastoupil jsem jako*

*pochozích hlídek dispečer, což mělo zkratku PhDr. a tudíž jsem uplatnil své formální vzdělání.*

Ve vyprávění doc. Pince o životě je možné vysledovat jednotné linky úcty k vědění a touhy angažovat se. To vše je, spolu s pochopením role filosofie ve vzdělání, něčím, co se snažil přenést dál. Že to není tak jednoduché, ilustruje následující úryvek, týkající se atestů na FHS:

*My jsme chtěli, aby se společenské vědy učily jako odnože filosofie, ale to s těmi lidmi, který to dělají, těžko můžeš dělat. Oni nechtějí vědět, že jsou odnoží filosofie a jsou dokonce hrdí na to, že filosofické vzdělání nemají.*

#### **4.2.3 Předloha pro projekt Institutu základů vzdělanosti**

Doc. Pinc jako předlohu použil vzdělávací systém amerických college, konkrétně program elitních univerzit pro dívky Seven Sisters. Původním plánem bylo vytvořit na univerzitě jednotný bakalářský program, ze kterého by se mohli absolventi hlásit na navazující magisterská studia – to všechno v době, kdy u nás nebylo dělené studium. Struktura bakalářského studia se měla držet zásad *liberal education*: široký výběr volitelných předmětů se základem ve všeobecné vzdělanosti. Jádrem tohoto vzdělání měly být humanitní vědy, byl ale připraven i program, ve kterém se nejednalo o humanitní studia, ale o matematiku a přírodovědu a kde by se studenti učili vysokoškolskou matematiku, dějiny přírodních věd, filosofii a historii (nutno říct, že se nikdy nerealizoval).

#### **4.2.4 Okolnosti založení Institutu základů vzdělanosti**

Doc. Pinc na Pedagogické fakultě, kde působil, vymyslel program využívající okolnosti, že do České republiky přijelo nějaké množství "misionářů", zejména rodilých anglických mluvčích, chtějících v Praze vyučovat anglický jazyk. K němu vznikla nabídka bakalářského programu. Tento program se jmenoval Základy humanitní vzdělanosti.

První semestr se měli studenti učit anglicky v Brandýse nad Labem, kde měla Pedagogická fakulta prostory, které by jinak nevyužila. Přihlásilo se šedesát studentů.

Začala se výuka, ale samotný bakalářský program nebyl připravený, chyběli lidé i

prostředky. Již předtím se však stala ještě jedna věc:

*Zaniklo několik ústavů, poměrně hodně lidí z různých oborů ztratilo zaměstnání. Nebyli to vždycky lidé nezpůsobilí. Vláda se rozhodla uvolnit sto milionů ročně, to tenkrát byly slušné peníze, aby tito lidé mohli přejít do svazku vysokých škol. Byly to peníze na jejich platy.*

Kvůli tomu v roce 1990 rektor Univerzity Karlovy Radim Palouš zřídil spolu s Petrem Piřhou a Petrem Vopěnkou Institut základů vzdělanosti, který dostal na starosti majetek po zrušených pracovištích marxismu-leninismu na jednotlivých fakultách. Piřha ani Vopěnka se z různých důvodů nemohli stát jeho řediteli a tak volba padla na Zdeňka Pince. Ten tím získal možnost disponovat nejenom majetkem, ale hlavně úvazky učitelů. Chtěl-li nějaký děkan zrušit část dědictví po marxismu-leninismu, musel se dovolit u ředitele IZV.

Když se doc. Pinc rozhodl obě věci spojit, domluvil se Radim Palouš s předsedou Akademie věd Zahradníkem, že výzkumníky vyhozené z akademie přijme univerzita a bude je tudíž možné využít v IZV. Od Akademie věd měl institut dostat i objekt v Praze, kde by mohl působit. Po jistých peripetiích se podařilo získat objekt bývalé popáleninové kliniky v Legerově ulici a dalších tři sta studentů, rekrutovaných z řad těch, kteří nebyli na univerzitu přijati pro numerus clausus a podali odvolání. Do prvního ročníku na IZV byli přijati všichni, kteří toto odvolání podali. Vyučovat se začalo v roce 1993.

S prostředky, kterými IZV disponovalo, zaplatilo patnáct vyučujících. Tito měli často nevyhovující zaměření - bylo mezi nimi například velké množství odborníků na dějiny vědy, protože se rušil Ústav pro dějiny techniky a přírodních věd, a několik etnologů propuštěných z Ústavu etnologie.

Studenti byli zapsáni na různých fakultách, včetně Filosofické fakulty, kde se doc. Pinc v té době stal vedoucím Katedry filosofie. Na Filosofické fakultě se to ale neobešlo bez odporu:

*Tenkrát nebylo dělené studium – jsme v době, kdy v Evropě tento proces ještě vůbec nebyl zahájen. Bude trvat několik let, než k tomu dojde. Během té doby tady ale mnozí bojovali o to, aby nic takového nikdy nebylo. Na Filosofické fakultě, kam jsem tehdy přišel a kde byli u moci vlastně všichni lidé, kteří byli mladí v době, kdy jsem byl*

*mladý i já (takže jsem měl poměrně dobré postavení), se nakonec téměř všichni proti bakalariátu postavili. Nikdo nechtěl mít dělené studium. Všichni si chtěli studenty vybírat hned a mít je pod rukama co nejdéle. Jelikož mě ale úplně odmítnout nemohli, vymysleli si proti mně geniální opatření, jak nám vyhoví a zároveň nás zahubí. Řekli, že to je skvělý experiment, že to zkusíme a povolili mi přijmout 25 lidí do prvního ročníku. Já jsem jim srdečně poděkoval. Nepovažoval jsem za užitečné je informovat o tom, že mám obdobnou smlouvu ještě s třemi jinými fakultami a že nikde nemám omezení na počet studentů. Takže jestli mi povolí jenom 25 studentů a já jich mám celkem 300, nemám s tím vůbec problém, protože jsem kromě toho měl studenty zapsané na Přírodovědecké fakultě, Pedagogické fakultě a Fakultě sociálních věd a se všemi děkany jsem byl v přátelských vztazích. Fungovalo to tak řadu let.*

#### **4.2.5 Zřízení 17. fakulty Univerzity Karlovy**

Na konci devadesátých let bylo studentů IZV již okolo 900 a tak velkou instituci již nebylo možné rozložit. Rozhodnutí Univerzity o tom, že všichni studenti musí studovat na fakultách, ovšem znamenalo značné komplikace. Bylo nutné transformovat IZV do 17. fakulty Univerzity Karlovy, což byla věc zásadně proti původním záměrům. Místo integrace systému všeobecného bakalářského studia do studijních plánů UK, se tak stal naprostý opak: instituce, která tato bakalářská studia obstarávala, se musela přizpůsobit univerzitě a založit vlastní oddělené studium.

Transformace si vyžádala i změnu budovy. Hrála zde opět roli náhoda:

*Ministr školství Gruša, který byl ve funkci pouze pár měsíců, udělal za dobu svého působení vlastně jenom jednu věc: zastavil megalomanský projekt svého předchůdce Pilipa, kterým byl komplex v Jinonicích, do kterého se měli přesunout všechny ministerské pedagogické ústavy. Tu budovu Gruša daroval univerzitě. Já jsem tenkrát řekl rektorovi Malému, že tam půjdeme pod podmínkou, že půjdeme celí.*

Jelikož byl objekt jako takový poměrně velký, rozhodlo se, že se do zbývajících prostor nastěhují Fakulta sociálních věd a část Filosofické fakulty. Fakulta sociálních věd z počátku s přesunem nesouhlasila, ale postupně si vymohla ústupky jak na nově vznikající Fakultě humanitních studií (které pohrozila, že bude vetovat návrh na zřízení 17. fakulty), tak na Filosofické fakultě a stala se majoritním vlastníkem.



Fakulta humanitních studií se proto do toho objektu nemohla nestěhovat celá: část pracovišť zůstala v Legerově ulici a část byla přesunuta do jiného objektu vzniklého přestavbou školky na Hůrce.

Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy zahájila svou činnost oficiálně 1.srpna 2000.

#### 4.2.6 Struktura výuky

##### **Atesty**

První povinnou ústní zkouškou vytvořenou pro potřeby IZV byl Skeletový atest Filosofického modulu (SAFM). Student se k němu měl připravovat na kurzech úvodu do filosofie, kterých bylo značné množství. Zpočátku dokonce platilo, že se pro IZV využijí všechny úvody do filosofie, které byly dostupné. I rozsah výuky tím pádem byl poměrně široký.

Spojovacím prvkem byly dvě učebnice: Malá filosofie člověka od Jana Sokola a Filosofická propedeutika od Ladislava Benyovszkyho. Na jejich porovnání vysvětluje doc. Pinc, co to znamená filosofická propedeutika:

*Co znamená filosofická propedeutika, jsem vysvětloval tenkrát tak, že tady učíme podle dvou učebnic: jedna je Sokolova - Malá filosofie člověka, a druhá je Benyovszkyho - Filosofická propedeutika. A úkolem studenta je „přeložit“ jednu do druhé, protože obě ty učebnice v sobě nesou vlastně stejný objem znalostí, poznatků a dovedností. Jedna to ale dělá způsobem, který je velmi obtížně pochopitelný a autor nedělá člověku tu cestu lehkou a příjemnou, a v druhém případě je ta cesta procházka růžovým sadem, kdy každý má pocit, že to co říká ten autor je sice pěkné, ale věděl to už sám předtím.*

Samotný atest probíhal na základě kvestií. Byly to otázky filosofického charakteru vytvořené ze starých bakalářských kvestií z 16. století. Celkem se jich zkoušelo čtyřicet. Student musel v diskuzi s trojčlennou komisí prokázat, že dokáže použít knihy, které ke zkoušce přečetl, k argumentaci pro i proti.

Druhou nejdůležitější zkouškou byl jazykový atest, skládající se z překladu 200 normostran odborné literatury. Jeho cílem bylo naučit studenty slovní zásobu v cizím jazyce, který budou potřebovat - dalo by se říci, že se jednalo o jistou z nouze ctnost,

protože nebyl dostatek učitelů, kteří by vyučovali jazyky. Pro potřeby atestu probíhaly alespoň semináře, na kterých se studentům na pár stránkách ukazovalo, jak se má překládat. Kromě toho se konaly četby cizojazyčných textů s výkladem.

Další skeletové atesty, konkrétně Evropské dějiny v kontextech (EDK) a Společenské vědy v interdisciplinární perspektivě (SVIP) vznikly až později. Není bez zajímavosti, že dnešní atest Evropské dějiny v kontextech je prakticky jedinou ústní zkouškou, která si udržela pravidlo tří zkoušejících:

*Já jsem s nimi tu zkoušku vytvářel. Tu filosofii jsem fakticky vymyslel, a u EDK jsem je musel přesvědčit, aby se to takhle dělalo. To je vlastně ten systém, který jsme spolu utvořili. SAFM jsem do značné míry také rámcově vymyslel, ale vlastně to nikdy nefungovalo tak, jak by mělo. Taková souborná zkouška se prostě vyžadovala, protože jsme původně nechtěli, aby se státnice konaly v jeden den. Aby totiž za něco stály, musely by se zkoušet několik hodin a to by nikdo nevydržel. Ty souborné zkoušky byly rozloženy po studiu a na závěr proběhla jenom obhajoba. Teď je to tak, že máme souborné zkoušky a k nim musí být ještě na závěr ta fraška, která je vlastně státnicí. S tím se bude muset taky ještě něco udělat.*

Souborné zkoušky vznikaly jako jakýsi kompromis a měly plnit funkci Státní závěrečné zkoušky. Teprve relativně nedávným nařízením se k nim musí pojit ještě vlastní Státní závěrečná zkouška (SZZ), která tím pádem působí nadbytečným dojmem.

Předstupněm k zmiňovaným atestům byly a jsou úvodní kurzy (úvody do psychologie, sociologie, antropologie, filosofie, ekonomie a historie). Část z nich nebyla zpočátku zahrnuta v souhrnných atestech. Zvláštním případem byla historie, která měla původně dva písemné testy, České dějiny v evropských kontextech a Srovnávací dějiny umění a civilizace.

Pro úplnost dodám, že se v současné době všechny popsané atesty vyskytují na FHS ve velmi podobné formě jako na IZV (kromě faktu, že je většinou nezkouší obměňující se komise tří lidí, jako dříve, ale několik paralelních dvoučlenných komisí). Změnily se však nároky – jako příklad uvedu jazykový atest, kde se dnes překládá polovina původního počtu stran (nebo dokonce pouze šedesát, když se vykonává spolu se zkouškou s jazyka). Vliv na obtížnost zkoušek má i představa, že by se měl člověk na bakalářském stupni vzdělání specializovat:

*My jsme tehdy měli v programu, že nevychováváme filosofy, ale lidi, kteří díky filosofii budou vzdělavatelni v jakémkoliv oboru. Dnes se sice ještě pořád drží myšlenka, že všichni absolventi filosofii potřebují, ale v různé míře tu vládne představa, že by se měla zavést nějaká povolená minima a maxima, aby se lidé mohli specializovat. Až se tohle stane, tak se z toho bakalářského studia stane po několika letech pět nebo několik oborů, jak je to na všech univerzitách. Tím to fakticky přestane existovat. Liberal education nemůže mít katedrový systém.*

### **Magisterské studium**

V době, kdy přešly vysoké školy z původního systému systematizovaných úvazků na financování podle počtu studentů, reagovalo IZV tak, že se snažilo udržet tu část pracovišť, která byla schopna sehnat dostatečný počet studentů:

*Tam, kde se podařilo utvořit vlastní studijní obory, tam se pracoviště rozvíjela a udržela. Velmi dobře se to povedlo na Pedagogické fakultě, kde jsem seděl a kde jsem k tomu účelu měl dostatek dobrých spolupracovníků, a na Přírodovědecké fakultě, kde byla obnovena Rádlova katedra filosofie a historie přírodních věd, na které seděl Neubauer. Teoretická biologie byl vlastně první obor, který jsme tam tehdy úspěšně akreditovali. Druhým akreditovaným oborem v IZV byla religionistika, na které se teologické fakulty mezi sebou ani s Filosofickou fakultou nebyly schopny domluvit. Udělali jsme proto jakousi integrovanou religionistiku a tu jsme předali Filosofické fakultě. Ale hlavně jsme měli obor Antropologie, který se nedal předat nikomu.*

Antropologie (dnes na FHS fungující jako dvouletý navazující magisterský obor pod názvem Obecná antropologie) byla tedy prvním magisterským oborem na institutu. Kromě toho se doc. Pinc pokoušel s Ivanem Havlem, tehdejším ředitelem Centra pro teoretická studia, o vytvoření studia kognitivních věd, což se nepodařilo. Nápad vytvořit na lékařských fakultách katedry lékařské etiky se ale realizovat podařilo.

Antropologie byla, ještě za časů IZV, doplněna o další dva dvouleté magisterské obory: Sociální a kulturní ekologie a Studia občanského sektoru. Ostatní obory vznikly až v éře FHS. K dnešnímu dni jich je, včetně placených cizojazyčných oborů, celkem čtrnáct.

#### 4.2.7 Budoucnost

*Ten tlak z vnějšku je nám nepřátelský, jsme cizorodé těleso ve vzdělávacím systému a při sebemenší příležitosti se objevují tlaky. To bude pokračovat. Během vlády Ládi Benyovszkyho se pozice FHS na univerzitě mimořádně upevnila a zlepšila. To, že se za časů Sokola a mých říkalo, že se to tu jmenuje "tři roky prázdnin" nebo „Fakulta hledající smysl“, to byla jedovatá a nepodložená kritika, která dneska už myslím není slyšet a fakulta má poměrně dobré postavení. Z velké části je to ale proto, že jsme se přizpůsobili tomu, jak je to jinde a tento trend bohužel pokračuje. Já jsem se tady nechtěl stát děkanem a byl to jeden z nejrozumnějších kroků, které jsem ve svém životě udělal, protože já bych nešel tou cestou bourání studia, jak se to za posledních osm let úspěšně provedlo. Já bych bojoval a ten boj bych prohrál - fakulta by zanikla.*

Zdá se, že celý projekt Institutu základů vzdělanosti a posléze Fakulty humanitních studií, přežil jenom díky tomu, že se dokázal přizpůsobit tlaku, který na něj byl vyvíjen. Nebylo to možné bez celé řady kompromisů, z nichž některé měly za důsledek změnu směřování. Systém *liberal education* se podařilo zatím uchránit, ale teprve budoucnost ukáže, na jak dlouho. I kdyby se však od tohoto konceptu úplně upustilo a fakulta se stala "jenom" další fakultou s katedrovým systémem a děleným bakalariátem, dokud na ní budou učit lidé s úctou ke vzdělání, atmosféra, která zde je stále přítomna a kterou jsem měl tu šanci okusit i já, se zde udrží. O této atmosféře mluvil i doc. Pinc v úplném závěru našeho rozhovoru:

*Ještě pořád se tu ještě udržuje atmosféra, jaká není nikde. Ale jak dlouho to vydrží, to je otázka. V moderních dějinách málokdy trvá hvězdná éra univerzity, fakulty nebo nějaké katedry déle, než dvacet let. A my už tu jako fakulta jsme patnáct let. Nemyslím si, že to za deset let zanikne, ale obávám se, že se ještě dožiji toho, že to tu nepoznám - a to tu možná budu ještě strašit, protože nejsme na německých univerzitách, kde je penze univerzitního profesora rovná jeho platu. Důchod je poměrně malý zlomek platu, takže je každý stimulován k tomu, aby, dokud mu orgány ještě nějak slouží, dále fungoval. Nedovedu si představit, jak bych to řešil, kdyby se rozhodli obejít se beze mě. Ale myslím si, že to zatím nehrozí, ta atmosféra tady je dobrá, ale uvidíme, co přinesou zítřky.*

## 5. Závěr

V práci, kterou zde předkládám, jsem se snažil načrtnout model teoretického (filosofického) přístupu, který je podle mého názoru potřebný v terciálním vzdělání vzhledem k jeho stále se zvyšující fragmentaci. Tento model byl podle mého přesvědčení alespoň přibližně ideou, se kterou vznikaly instituce IZV UK a FHS UK, a proto jsou v mé práci zařazeny a popsány právě ony.

Za svého studia na FHS UK jsem měl možnost být přítomen atmosféře, která, jak řekl doc. Pinc v rozhovoru a jak jsem citoval v samém závěru mé práce „není nikde“ – a to nejenom jako řádný student, ale i jako „opravář“ referátů Úvodních kurzu a cyklů (UKC). A je to právě tato atmosféra, která mě utvrdila v potřebě filosofického vzdělání – a to především dnes, kdy je možno vyzorovat jednostranné politické tendence upřednostňovat (jinak jistě důležité) technické vzdělání před tím humanitním.

Za nejdůležitější část mé práce považuji to, co k ní předkládám v příloze: rozhovor s doc. Pincem. Nejenom, že mi v něm odpověděl na otázky týkající se filosofické propedeutiky a její aplikace na IZV UK a FHS UK, ale předložil i kapitoly ze svého života, které považuji za důležité nejenom vzhledem k jeho osobě, ale vzhledem k projektům, na kterých během svého života participoval a nadále participuje. Ačkoliv jistou část vyprávění o svém životě již sdělil v knize „Být ovádem obce“, domnívám se, že je tento rozhovor důležitý tím, že i již sdělené části zasazuje do jiného kontextu.

V úplném závěru mé práce bych tedy rád poděkoval FHS UK i doc. Pincovi, že mi poskytli ve své podstatě „základní vzdělání“ a popřál jak instituci, tak jejímu „matce zakladateli“ (jak doc. Pinc často mezi řečí označuje svou roli týkající se vzniku FHS UK) dlouhá léta bezproblémového fungování a existence, která má smysl.

## 6. seznam použité literatury

- ARENDOVÁ, Hannah, 1994. *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta
- ARISTOTELES, 2009. *Metafyzika*. Praha: Petr Rezek 2.
- ARISTOTELES, 1962. *Druhé analytiky (Organon IV)*. Praha: Československá akademie věd
- BENYOVSZKY, Ladislav a kol, 1999. *Filosofická propedeutika 1. díl*. Praha: Sofis.
- ČERNÁ, Lucie, Jan Kašpar, Jan Stern, 2010. *Být ovádem obce: fragmenty ze života Zdeňka Pince*. Praha: FHS UK / Agora
- DESCARTES, René, 1992. *Rozprava o metodě*. Praha: Svoboda
- FLUSSER, Vilém, 2001. *Do universa technických obrazů*. Praha: OSVU
- GADAMER, Hans-Georg, 2010. *Pravda a metoda I*. Praha: Triáda
- GUREVIČ, Aron Jakovlevič, 1978. *Kategorie středověké kultury*. Praha: Mladá fronta
- HEIDEGGER, Martin 2002. *Bytí a čas*. Praha: Oikoymenh.
- HUSSERL, Edmund, 2001. *Idea fenomenologie*. Praha: Oikoymenh
- JASPERS, Karl, 1996. *Úvod do filosofie*. Praha: Oikoymenh.
- LIESSMANN, Konrad P., 2009. *Teorie nevzdělanosti, Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- PATOČKA, Jan, Radim Palouš, 1997. *Filosofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- PLATÓN, 2000. *Faidon*. Praha: Oikoymenh
- PLATÓN, 2005. *Ústava*. Praha: Oikoymenh
- PRUDKÝ, L., P. Pabian, K. Šima, 2010. *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 – 2009*. Praha: Grada.
- SOKOL, Jan, 2010. *Malá filosofie člověka*. Praha: Vyšehrad.

TROW, Martin, 1973. *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*  
Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education,  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>

Rozhovor s M. Heideggerem pro časopis Spiegel: *Filosofický časopis, ročník XLIII,*  
*1995, číslo 1*

Veškeré informace o Boloňském procesu byly čerpány z oficiálních stránek EHEA:  
<http://www.ehea.info/>

Veškeré materiály z Archivu FHS UK poskytla Spisovna FHS UK, José Martího 31,  
162 52 Praha 6 - Veleslavín

## 7. Příloha: Rozhovor s doc. Zdeňkem Pincem

### Jaký je váš názor na roli filosofie ve výchově?

Já můžu mít o roli filosofie ve výchově názor a mínění. To jsou dvě různé věci, převažuje asi to mínění. Filosofie je, podle mého mínění, základem každého vzdělání. V tom základním dělení je vědění rozděleno na učitelné a neučitelné. Filosofie je základem toho neučitelného.

Já jsem měl to štěstí, že jsem byl vzděláván filosoficky. Se všemi životními peripetemi můžu říct, že mi to pomohlo, abych se nějak zorientoval a abych se tím, čím se můžu živit, dvacet let živil. Musel jsem totiž svou nastoupenou dráhu opustit skoro dřív, než jsem ji ve skutečnosti začal. V době zahájení normalizace mi bylo 24 let a vlastně už když jsem v roce 1969 nastupoval jako aspirant k profesoru Patočkovi, bylo téměř jisté, že tam nebudu moct zůstat, už bylo všechno zdánlivě prohrané. Když mě potom po dlouhých tahanicích z fakulty vyhnali (a ty tahanice byly dlouhé jenom proto, že jsem měl velmi problematický zdravotní stav a tehdejší forma zákonů stála na mé straně, takže se ta agonie protáhla na několik let), nastoupil jsem jako pochozích hlídek dispečer, což mělo zkratku PhDr. a tudíž jsem uplatnil své formální vzdělání.

V roce 1989 jsem, ve zralém mužném věku, v akmé, stál podruhé v životě před otázkou, co teď udělám, když se poměry neočekávaným způsobem změnily. Měl jsem před sebou možnou kariéru úspěšného byznysmena a dodnes si říkám, že bylo mým velikým štěstím, že jsem se pro ni nerozhodl. I když jsem tím o mnohé přišel. Tehdy se mi zdálo, že mi jakási úcta k tomu, co mě v životě formovalo, velí, abych teď, když to jde, nabídl obrozené společnosti své chabé síly. Takže jsem napsal tehdejšímu ministru školství Adamovi, co jsem zač a že bych rád někde pomohl, že bych mohl učit například na střední škole. On mi tenkrát odpověděl, že jsem samozřejmě vítán, ať se přihlásím někam na konkurz. A protože za mnou tehdy přišli studenti z Pedagogické fakulty, které za mnou poslal Bohuslav Blažek (s kterým jsem se dost přátelil), tak jsem kývnul na to, že půjdu k nim, neboť jsem měl pocit, že je ta škola dostatečně špatná, aby mou pomoc přivítali a že bych tam mohl být něco platný. Dvacet let jsem nepůsobil na univerzitě a nevěnoval se akademické činnosti (i když tu jakési suplování bylo) a měl jsem tolik rozumu, abych věděl, že s tou amatérskou průpravou, ve které byla jakási láska, nemůžu vystačit. Měl jsem velikou



trému. Brzo mě ale přešla, protože ta realita nebyla příliš oslnivá a viděl jsem, že se dá stavět vlastně na čemkoliv, co člověk trochu umí. Konkurence tenkrát moc velká nebyla.

To, že jsem se hlásil na Pedagogickou fakultu, bylo tedy způsobeno tím, že jsem měl pocit, že je náležitě nízko postavená, abych tam mohl začít. Během několika měsíců jsem dostal dekret z Filosofické fakulty, že bych se mohl vrátit tam, odkud mě vyhodili. Ani jsem na něj nezareagoval, protože jsem chtěl zůstat tam, kde jsem byl. Po několika letech za mnou přišel můj velmi oblíbený učitel Milan Sobotka, už jako za relativně úspěšným učitelem Pedagogické fakulty, s prosbou, abych tu katedru, která se dostala do potíží, pomohl zachránit, protože on se právě chystal na odchod do důchodu. To bylo v roce 1994, to znamená před dvaceti lety. To bylo Milanovi něco přes šedesát a dneska je mu skoro devadesát a furt ještě učí. Pořád stejně dobře. Tehdy, to je ta známá epizoda s Petrem Rezkem, to vypadalo, že tu věc nemůžeme nechat dojít do konfliktu. Mně se nechtělo opustit ten projekt, co jsem během té doby zahájil, ale zdálo se mi (byl jsem mladý a měl jsem síly), že by se daly obě věci nějak spojit.

### **Jací filosofové na Vás měli v životě vliv?**

Dalo by se říct, že v mnoha ohledech mě k filosofii přivedl Dušan Machovec, který učil na Filosofické fakultě v prvním ročníku. Machovec měl smysl pro takový ten eros pedagogikos. Učil s vášní a zápalem, ale učil zároveň takovým způsobem, že mě deprimoval. Ačkoliv mě teda jeho vyučování pro filosofii nadchlo, snažil jsem se přibrat si nějaký obor, který by mě nenutil se zabývat učením a tou akademickou akribií, která se mi zdála být velmi okrajová. Takže jsem se snažil uniknout do nějakých oborů, které by neměly učitelskou perspektivu. Prošel jsem si krátkou, a velmi pro sebe užitečnou, studenou sprchou, když jsem se snažil naučit se sanskrť. Připsal jsem si obor indologie a během roku jsem zjistil, že jsou taky některé věci, které se nenaučím. Nejvíc mě deprimovalo, že pak k nám asi po půl roce přistoupil Jarda Vacek, pozdější slavný indolog a děkan Filosofické fakulty, který začal se sanskrtem a během dvou týdnů uměl mnohem víc, než my všichni dohromady. To jsem viděl, že je to specifický talent, který já nemám. Pak jsem koketoval asi stejnou dobu s divadelní vědou, protože jsem měl velkou lásku k divadelnímu žánru, ale opět se mi zdálo, že ta akribie potřebná ke studiu je něco, co nebudu mít trpělivost sbírat. Během té doby jsem potkal pár vynikajících učitelů filosofie, Ludvíka Svobodu, Karla

Myšňáka a zejména Jana Patočku, který pro mě znamenal jakýsi podstatný životní obrat. Patočka mě svou učeností ohromoval, ale i velmi tvrdým způsobem deprimoval. Racionální kalkulací jsem totiž dospěl k tomu, že nikdy nemůžu dosáhnout toho, abych uměl to co on, jelikož to nemůžu stihnout – ve svých jednadvaceti už jsem měl ohromnou ztrátu oproti tomu, co on uměl na gymnáziu. Ale poprvé se nedostavil pocit, že je ta akribie, kterou zpracoval, nějakou exkluzivitou, která je jinak k ničemu.

Já jsem se v průběhu gymnaziálních studií vlastně skoro nemusel učit, vystačil jsem si na vyznamenání s minimem pracovního výkonu. Mohl jsem dělat, co mě bavilo, a měl jsem pocit, že bych to takhle nejradši dělal až do konce. Během studia na filosofické fakultě jsem několikrát přestupoval, abych se zbavil prokletí, které pro mě tehdy znamenala učitelská kvalifikace. Přestupoval jsem vždycky zásadně na obory, které neměly učitelskou doložku. Tomu je dneska těžko rozumět, protože tehdy byl ještě systém umístěnek: to znamená, že každý člověk, který absolvoval vysokou školu, měl dostat umístěnku někam, kde bude moct uplatnit své znalosti. To je jako ve Starcích na chmelu, to je film tohohle období, kde se zpívá: *a pak spolu poputují do Poličky nad Metují, kde ji třeba potřebují na poště či u dráhy*. Dostane umístěnku a nastoupí tam, kde je pro ni místo jako vyšité. A protože jsem nechtěl dostat učitelské umístění kamkoliv, raději jsem hledal nějaké badatelské uplatnění. Předpokládal jsem, že to by bylo třeba v nějakém větším městě (nejlépe v Praze), kde bych se v rámci toho badatelství nějakým způsobem upíchl. A protože jsem se v té době poměrně hodně politicky angažoval a seznámil se s celou řadou vrstevníků, kteří měli podobné aspirace, tak se mi to s tím filosofickým konceptem nějakým způsobem spojilo.

Dnes je zajímavých věcí tolik, že jich každý den přibude mnohem víc, než ten předchozí a myslet si, že to člověk všechno zvládne zpracovat, je úplné šílenství. Tenkrát těch zajímavých věcí bylo relativně málo, musely se vyhledávat a musely se udělat hned, protože druhá šance se už nikdy nemusela vyskytnout. Když jsem mohl koupit zajímavou knihu, koupil jsem, pokud to jenom trochu šlo, všechny exempláře, abych je mohl někomu věnovat nebo je za něco vyměnit. Takové věci se neprodávaly. Když jsem měl možnost si takovou knihu vypůjčit, byl strohý limit na to, jak dlouho si ji mohu nechat vypůjčenou, mnohdy pouze dva tři dny, takže člověk musel všeho, co dělá, nechat, aby tu knihu stačil přečíst. Takových zvědavých duchů

bylo hodně a vzájemně jsme se podněcovali a debatovali. Měli jsme vlastně na všechno dost času a v tomto smyslu byla ta šedesátá léta opravdu bájná. V té době jsem se setkal s mnoha velkými autory, ať už to byli filosofové, nebo literáti. Vynikajících romanopisců bylo v té době asi víc, než filosofů. Seznámil jsem se s Grahamem Greenem, Heindrichem Böllem, s Dostojevským, zvláště jsem miloval Fjodora Sologuba a objevil jsem spoustu dalších věcí z oblasti románové literatury i ruského myšlení. Z myslitelů mě přitahovali Šestov, Berďajev, ale i němečtí myslitelé. Zažíval jsem dobrodružství při potřebě obstarat si Husserlovy a Heideggerovy základní knihy. Byla to radostná doba.

Tehdy jsme naši učitelé a my četli stejné knihy. Člověk musel číst knihy v jazyce, ve kterém byly k dispozici, a ten jazyk se musel nejprve nějakým způsobem naučit. Mnohé důležité věci se četly polsky, protože v polském kulturním středisku se daly koupit v překladech. Nikdy jsem se nenaučil polsky tak, abych mohl polsky mluvit, ale pár desítek důležitých knih jsem polsky přečetl. Měl jsem tehdy tu výhodu, že se mi podařilo koupit polsko-český slovník, což bylo v té době nedostatkové zboží. Rád na tu dobu vzpomínám.

Žil jsem tehdy v tom pražském kulturním polosvětě, kde se dělo všechno možné. Měli jsme tenkrát pocit, že by se tady dalo nejenom něco napravit, ale že by se dalo něco udělat lepším způsobem, než to zatím je uděláno kdekoliv. Takže když mě na Filosofické fakultě přijímali do řad Komunistické strany, říkal jsem, že chci vstoupit, protože mám pocit, že se teď snaží o něco progresivního a že by se jí v té věci mělo moct. Řekl jsem, že jim nemůžu slíbit, že budu marxista, což tehdy velmi pobavilo mé učitele, že si to nejdříve potřebuju nějakým způsobem srovnat, ale že to nevypadá, že bych se marxistou stal. A oni říkali, že takové lidi v té straně potřebují. Takže ačkoliv jsem to původně říkal, aby mě poslali do háje, oni mě vzali a já se sám do háje poslat nemohl.

Můj první článek zabavila cenzura. Psal jsem ho v roce 1966 do časopisu Univerzita Karlova a pojednával o semináři mezi marxisty a existencialisty v Heidelbergu, kde jsem měl tu čest být součástí delegace. Ten seminář byl ironický v tom smyslu, že všichni marxisti byli na německé straně a všichni studenti se hlásili k existencialismu, ačkoliv to vypadalo, že bude diskuze vedena opačně. Já jsem ten článek napsal o tom, jaký šok jsem prožil v konfrontaci s fungující západní kulturou a následně po návratu do nefungující společnosti tu - a chválil jsem si ten nepořádek.

Měl jsem tam také příležitost být hostem manažerů firmy Opel, což je nedaleko Heidelbergu. Účastnil jsem se velmi opulentní recepce, kde vždycky u stolu seděli dva Češi a dva Němci. Ti Němci byli jejich manažeři a bavili se s námi o věcech, které mě vůbec nezajímaly. U našeho stolu se odehrávala diskuze, kde se náš manažer ptal, kolik vyrábí automobilka v Mladé Boleslavi automobilů. Seděl tam se mnou docent Adam, ekonom z Právnické fakulty. Já jsem věděl prd o tom, kolik vyrábí kdo automobilů, bylo mi to úplně jedno. Adam to ale věděl a říkal, že šedesát tisíc. On se na něj s úctou podíval a zeptal se, jestli denně. A on mu smutně odpověděl, že ročně. Recepce byla na velikém balkoně, který měl průhled do haly, kde chodili dělníci kolem pásů – ne naopak. Ten pás sice taky jel, ale dělník šel souběžně s ním a za chodu utahoval matky. Musel to stihnout, protože po pěti deseti metrech navazoval na jeho práci další a on sám se pak vracel z druhé strany, cestou zase něco dotáhl a došel zpět takovým kolečkem do původní pozice. Z toho jsem byl hodně na větví. Když se něco porouchalo, zadrhl se pás, rozřinčel se zvonek a přicházeli odborníci, kteří museli zasáhnout individuálně. Měli tam obrovské štosy příhrádek, v kterých byly jednotlivé díly srovnané podle nějakého kritéria a takové malé páčky, kterými se ten odborník dostal k tomu, co potřeboval, uchopil to, dosadil a rychle dotáhl. Všechno bylo volně přístupné. Pásky se zase rozjely, zvonek přestal řinčet a naši manažeři se ptali těch německých, jak to dělají, aby jim ti dělníci náhradní díly nerozkradli. Strašně dlouho trvalo, než Němci vůbec pochopili, co po nich vlastně chtějí. Když pak pochopili, ptali se nevěřícně, proč by to kradli, když si to můžou koupit! To byl pro českou stranu velký šok a příliš jsme tomu nerozuměli.

V Heidelbergu jsme si s řadou mých kamarádů šetřili na knihy, které si tam koupíme. To nebylo úplně snadné, knihy byly nepředstavitelně drahé. Jiní si však šetřili na ojeté auto a to si tam z toho malého stipendia mohli bez problémů pořídit. Bylo sice těžké zařídit, aby se s tím autem dostali přes hranice, ale myslím, že všem, kteří to takhle udělali, se to nakonec s velkými obtížemi podařilo. Tehdy se dal takový nepředstavitelný bourák, jako Brouk nebo Citroën 2CV, koupit za míň než 200 marek. Oficiální kurz byl tři koruny za marku. Neoficiální kurz nebyl žádný, protože bony tehdy ani moc nebyly - to vlastně ani nevím. My jsme dostali na celý pobyt v Německu dvanáct a půl marky. Plechovka Coca-coly stála marku – z toho bychom nepřežili. Na místě jsme ale dostali stipendium osmdesát marek na měsíc. Jídlo stálo marku v poledne, marku večer a snídaně se nepodávaly, ty si musel člověk nějak

zařídít sám. Ubytování bylo zadarmo, to zaplatila univerzita. Takže na útratu jsme měli 20 marek, což nebylo moc, jedno posezení v hospodě by stálo minimálně pět – takže jsem hospody zevnitř vlastně neviděl. Ale to univerzitní knihkupectví, to byl ráj. Paperback stál do pěti marek, to bylo ještě dobré, ale normální knihy stály pětadvacet a více, takže Ideje od Husserla jsme si koupili tři lidi dohromady jeden díl a několik týdnů jsme kvůli tomu hladověli.

Tenkrát se před námi svět otevíral. Poměrně logicky přešel do toho obrodného procesu. Velmi rychle jsme ale přišli na to, že jenom někteří lidé v té komunistické straně to myslí opravdu a to střetnutí se každým dnem přiostrňovalo.

Pak na mě začali na fakultě mít vliv také lidé, kteří nebyli z mého oboru. Například profesor maďarštiny Peter Rákoš, pozoruhodný člověk, který uvedl do českého prostředí Auerbachovu Mimesis, ze které jste měli možnost těžit ještě i vy jako studenti a pro mě to tehdy byla objevná a určující kniha. Nebo skvělí tehdejší jazykovědci působící v mnoha oborech, třeba profesor Stříbrný, nebo paní profesorka Mathauserová. Těch vynikajících lidí bylo opravdu hodně.

Otázka "co studuješ?" byla tehdy špatně položená. Koho posloucháš, ke komu chodíš? Curricula byla sice naprosto pevná a žádná volitelnost vlastně skoro nebyla možná, ale my jsme učitele dělili na ty, kteří vyžadovali účast a člověk to musel vytrpět, a na ty, kteří na to dlabali a chtěli jenom, aby se člověk něco naučil. K těm druhým se chodilo buď vždycky, nebo nikdy, protože si člověk sehnal, co se má vědět. Ve škole jsme byli vlastně od rána do večera, protože se chodilo na přednášky napříč obory. A to byla neuvěřitelná zkušenost. Chodívali jsme třeba ke Karlu Durmanovi do Kinského paláce nebo na profesora Skaličku. Zajímavých lidí tam bylo tehdy velmi mnoho a mysleli jsme si, že Filosofická fakulta je to nejlepší místo ve vesmíru. Tak tolik na úvod.

### **Co je to vlastně filosofická propedeutika?**

Jakási průprava pro vzdělání. To slovo učinil slavným Lád'á Benyovszky, který napsal Filosofickou propedeutiku. Já vždycky vyprávím, že ve Staré Ľubovni je zámek a v nejvyšším patře byl v době, kdy jsem tam byl a kdy Benyovszky ještě dávno nebyl děkanem, nápis "Vivat Benyovszky" a pod tím byl povzdech nějakého studenta tehdejšího IZV "I když napsal tu propedeutiku". Co znamená filosofická propedeutika, jsem vysvětloval tenkrát tak, že tady učíme podle dvou učebnic: jedna je Sokolova -

Malá filosofie člověka, a druhá je Benyovszkyho - Filosofická propedeutika. A úkolem studenta je „přeložit“ jednu do druhé, protože obě ty učebnice v sobě nesou vlastně stejný objem znalostí, poznatků a dovedností. Jedna to ale dělá způsobem, který je velmi obtížně pochopitelný a autor nedělá člověku tu cestu lehkou a příjemnou, a v druhém případě je ta cesta procházka růžovým sadem, kdy každý má pocit, že to co říká ten autor je sice pěkné, ale věděl to už sám předtím. Hodně jsem se zabýval tím, proč lidem dělá ten Benyovszky takový problém. Prvních sedmdesát stránek, na kterých se hodně bazírovalo, je totiž průkaz, že soudobá věda není teoretický přístup ke světu. Jestli ale ti lidé ze střední školy něco věděli jistě, tak to, že jediný teoretický přístup ke světu je věda. Takže teď, když se jim po padesáti stránkách řekne tenhle závěr, tak nechápou, jak je to možné. Buď je blbec autor, nebo já něčemu nerozumím. Tenkrát to bylo ještě tak, že většina soudila "blbec jsem asi já, je to nějak jinak a já tomu prostě nerozumím". Je potřeba sledovat tu argumentaci, a musí se tam někde najít někde chyba, nebo ne - je to jako v detektivce. Když se vyloučí všechny možnosti, tak to, co zůstane, je pravda. A za tou se musí stát. A filosofická propedeutika je vlastně příprava na to, aby se člověk naučil odlišovat mínění a názor. V češtině se říká "na tuhle věc mám svůj názor" – jazyk se užívá protismyslně. Názor nemůže být můj, názor musí mít všichni, kteří se na věc zblízka podrobně podívají - prostě názor kružnice je něco takového, co buď máme, nebo nemáme a to jestli nám to někdo namaluje nebo nenamaluje, nehraje pro ten názor žádnou roli. Že si myslím, že názor kružnice je blbost není žádný názor, to je moje mínění a dá se lehkou dokázat, že není kvalifikované.

Takže řekl bych, že filosofická propedeutika má ukázat, že vědění se od sebe liší tím, že jedno vědění je učitelné a to se člověk musí více méně v potřebné míře nadržnout. Dalo by se říct, že to jsou jazyky a matematika. Matematika se v nějaké míře dá také nadržnout, ale aby v ní člověk dosáhl velkých úspěchů, musí mít k tomu předpoklady. Není to ale tak, že kdo předpoklady nemá, může se na ni vykašlat. Nějakou míru gramotnosti v matematice člověk nutně potřebuje, aby se naučil kázni. A podobně to je i s jazykem - ne každý s ním dokáže divy, ne každý je rozeným básníkem a spisovatelem, ale jistou míru gramotnosti se člověk může nadržnout. A to nejenom v mateřském jazyce, ale i v jednom či více cizích. To ostatní vědění ve své podstatě filosofické, nebo snad bych řekl filosofické a historické. Ti první filosofové nebyli filosofové, ale historici – badatelé (i když to Herodotovo slovo historie

je pravděpodobně pozdější). Takže jsou filosofie a historie v jistém smyslu jedno. Historie nemá potřebu být vědou, i když se v jednom období svých dějin vědou stát rozhodla a vydrželo jí to nějakých sto padesát let. Kolem roku 1800 udělala historie nebezpečný krok stranou a asi na 150 let se rozhodla stát vědou, jejímž předmětem je rekonstrukce bylosti. To, co bylo, rekonstruovat fakticky nejde. Je potřeba provést kritiku všech takových rekonstrukcí a vložit do toho nějakou interpretaci, která už je vždycky filosofická. Všechny takzvané společenské nebo humanitní vědy, *Geisteswissenschaften* jak říkají Němci, jsou filosofické povahy a jejich úkolem není *lehren*, něco vysvětlit, ale *verstehen*, něčemu porozumět. Mají velmi podstatnou hermeneutickou dimenzi.

### **Co Vás přimělo k rozhodnutí založit Institut základů vzdělanosti? Byla to frustrace z tehdejšího stavu humanitního vzdělání u nás?**

Kdepak. Tehdejší stav humanitního vzdělání byl v poměrně velkém progresu a z něj opravdu člověk nemohl být příliš frustrován. Bylo to mnohem lepší, než je to dneska. Byla tehdy vůle toto vzdělání rozvíjet. Mnozí to sice neuměli, ale posluchárny byly nabyté, lidé chodili na všechno a nikdy v životě už nebudeme mít tak skvělé publikum, jako v prvních letech po revoluci. Bylo to dobré do té doby, dokud tady byli lidé, kteří si pamatovali, jak to bylo za komančů, jak se tehdy v Praze říkávalo.

Co mě přimělo založit IZV? To je hrozně jednoduché - příležitost. Příležitost dělá zloděje, jak se říká, a ta příležitost, která se naskytla nám, bylo vládní rozhodnutí redukovat Akademii věd. Zaniklo několik ústavů, poměrně hodně lidí z různých oborů ztratilo zaměstnání. Nebyli to vždycky lidé nezpůsobilí. Vláda se rozhodla uvolnit sto milionů ročně, to tenkrát byly slušné peníze, aby tito lidé mohli přejít do svazku vysokých škol. Byly to peníze na jejich platy.

Když Ivan Havel ztratil aspirace v politice, což bylo velmi záhy po konfliktu Václava Klause s Ivanovou ženou Dášou, nastoupil na univerzitě a stal se ředitelem Centra pro teoretická studia, nového malého útvaru, který měl pěstovat interdisciplinaritu a sledoval ty trendy, které byly na těch nejlepších západních univerzitách. A k tomu založil tehdejší rektor Radim Palouš ještě instituci, které společně s Petrem Piňhou a Petrem Vopěnkou dali jméno Institut základů vzdělanosti. Prvním ředitelem IZV na univerzitě měl být profesor Vopěnka, jenomže se stal ministrem školství dřív, než ho ustavili. Druhým v pořadí byl Petr Piňha, ale ten se stal vedoucím Katedry občanské

výchovy na Pedagogické fakultě, což byla z jeho hlediska životní role. Já jsem byl až třetí volba. Zdědil jsem instituci, která měla čtvrtinový úvazek pro svého ředitele a asi ještě čtvrtinový pro sekretářku. To bylo vše. Měl jsem zde ale právo disponovat takzvaným dědictvím po marxismu-leninismu. To byly místnosti, posluchárny, pracovny a knihovny, kde dříve pracovaly ústavy marxismu-leninismu. Mě se samozřejmě týkaly jenom ty, které byly na Univerzitě Karlově. Do univerzitních statutů byla zabudována doložka, že chce-li nějaký děkan zrušit nějakou část dědictví po marxistech, musí se na té věci dohodnout se mnou. Knihovny byly převážně bezcenné, ale police na knihy a místnosti už hodnotu měly. Nejcennější byly úvazky. Tehdy měly univerzity systematizovaná místa – to znamená, že když se uvolnila například půlka úvazku fotografa, mohl ho zase děkan obsadit půl úvazkem fotografa. Jeho plat byl systematizovaný podle ministerské vyhlášky. Stejně to bylo s místem profesora pro obor asyriologie - když tam bylo místo, tak mohlo být obsazeno. Nové místo bylo téměř nemožné získat, jelikož se k tomu procesu vázala dlouhá byrokratická procedura. Odpadla kontrolní role orgánů Komunistické strany – předtím o asistentech na vysoké škole rozhodoval obvodní výbor strany, o docentech městský výbor strany a o profesorech Ústřední výbor strany. To teď nebylo. A já jsem měl k dispozici celé dědictví. Když se tedy se mnou nedohodli, nemohli zrušit pracoviště nebo ten úvazek, který do něj náležel - a to bylo pro tu první fázi velmi důležité. Tahle role však záhy ztratila na jakémkoliv významu, protože byl přijat nový vysokoškolský zákon, který ta systemizovaná místa zrušil a začal vysoké školy platit podle studentů. Kdo nemá studenty, jde od válu. Z toho jsme usoudili, že jenom ta pracoviště se zbytkem bývalých marxistů, kteří měli slušnou pověst a studenti nepožadovali jejich odchod, mají šanci na přežití. A tak jsme na ně přesunuli lidi, kteří přišli z takzvaných bytových seminářů (ti měli tendenci shlukovat se na jednotlivých pracovištích do týmů), a přišli také vyakčnění bývalí komunisté, kteří vypadli za normalizace. Ti byli ovšem vesměs už v důchodovém věku a tudíž velmi rychle odpadali.

Tam, kde se podařilo Institutu základů vzdělanosti utvořit vlastní studijní obory, tam se pracoviště rozvíjela a udržela. Velmi dobře se to povedlo na Pedagogické fakultě, kde jsem seděl a kde jsem k tomu účelu měl dostatek dobrých spolupracovníků, a na přírodovědecké fakultě, kde byla obnovena Rádlova katedra filosofie a historie přírodních věd, na které seděl Neubauer. Teoretická biologie byl vlastně první obor,



který jsme tam tehdy úspěšně akreditovali. Druhým akreditovaným oborem v IZV byla religionistika, na které se teologické fakulty mezi sebou ani s Filosofickou fakultou nebyly schopny domluvit. Udělali jsme proto jakousi integrovanou religionistiku a tu jsme předali Filosofické fakultě. Ale hlavně jsme měli obor Antropologie, který se nedal předat nikomu.

Tohle byla naše první tři studia. Dvě z nich jsme dali tam, kam patřila a měli jsme z toho dobrý pocit, že bychom takhle mohli přežít. Dále byly v plánu ještě kognitivní vědy, o které jsme se pokoušeli dlouho a neúspěšně s Ivanem Havlem. Nikdy se to nepovedlo a do dneška to není. Ukázalo se však, že by se na lékařských fakultách mohly vytvořit katedry lékařské etiky. To se v nějaké podobě podařilo.

Ještě před tím, než bylo schváleno to usnesení vlády o tom, že se vyčleňuje sto milionů na platy lidí, kteří odejdou z Akademie věd, jsme na Pedagogické fakultě vymysleli studijní program. Vymyslel jsem ho z fleku na základě okolnosti, že do Česka přijelo nějaké množství „misionářů“, zejména těch, kteří chtěli učit v Praze angličtinu. Byly na ně peníze, protože byli placeni nějakým stipendiem od zahraničního sponzora. Několik z nich jsme si proto stáhli a vymysleli jsme program pro lidi, kteří ještě na střední škole neměli pořádnou angličtinu. Aby to bylo evropsky kompatibilní, poskytli jsme jim základní nabídku bakalářského programu. To byl možná vůbec jeden z prvních bakalářských programů u nás. Jmenoval se Základy humanitní vzdělanosti a spočíval v tom, že první semestr budou studenti ve vyhnanství v Brandýse nad Labem, kde měla Pedagogická fakulta objekty, do kterých nemohli nikoho dostat. Poskytli jsme jim tam ubytování a měli tam dvacet hodin angličtiny týdně. Půl roku. Přijali jsme na to šedesát studentů.

Po půl roce se pro ně měl začít speciální program jakéhosi univerzitního základu, který jsem okopíroval ze systému bakalářského studia amerických college, především z elitních programů pro dívky *Seven Sisters*. Poslouchal jsem nějaké pražské přednášky Andyho Lasse, to byl americko-český kolega. On byl sice Američan jako poleno, nebyl českého původu, ale narodil se tady a vystudoval českou školu, takže uměl perfektně česky. Pak ho odsud vyhnali do Ameriky, kde se stal profesorem antropologie a učil na Radcliffu a ještě tam učí. Teď je momentálně v Česku. Má roztroušenou sklerózu a jezdí na vozíčku, ale je to pořád velká bedna. Když měl na CTS asi před půl rokem přednášku, seděli jsme na ní s Danou Léwovou

a ona mi říkala, že ode mě pořád opisuje. Já jsem jí ale řekl, že jsem před těma dvaceti lety opisoval spíš já od něj.

To byl ten systém *liberal education*, se kterým jsme začali. Na to, abychom sehnali lidi a připravili se, jsme potřebovali ten semestr, během kterého se studenti učili anglicky. Jenomže krátce před tím, než to vypuklo, přišel Radim Palouš s tehdejšími předsedou Akademie věd Zahradníkem a říkal, že mám do dalšího dne připravit prezentaci. Já jsem žádný projekt ještě neměl. Ale opravdu jsem to večer sepsal, ráno jsem to přednesl, objali jsme se a Zahradník si se mnou plácnul a řekl "tohle uděláme, my vám dáme barák!". Radim mu řekl, že vezme všechny lidi, které Zahradník vyhodí, a budou tam chtít jít. A bylo to. Z těch sto milionů jsme dostali jen malou část, skoro všechny peníze se utratily za blbosti. Tady z té malé části jsme zaplatili šestnáct míst. Já nevím jak tenkrát, ale dneska jsou tak tři místa za milion ročně, takže řekněme, že tehdy jich bylo pět, možná to tenkrát bylo lepší. Patnáct lidí jsme z toho mohli zaplatit. Tedy mohli jsme jich zaplatit i víc, kdyby se jim k nám z té Akademie chtělo. My jsme opravdu vzali všechny, i když se nám většinou nehodili, jelikož byli profesně velmi shodných zaměření. To, že zrušili Ústav pro dějiny techniky a přírodních věd, znamenalo, že čtyři nebo pět lidí z těch patnácti bylo z tohoto ústavu. Karel Müller, který to stále ještě učí, tam dělal sociologii techniky, Jaromír Murgaš dělal dějiny a filosofii fyziky a zesnulá Ljuba Gabrišková tam dělala taky – všichni byli přes dějiny vědy. Vedle toho jsme měli asi tři lidi: Moravcovou, Soukupovou a Turkovou, které přišly z Ústavu etnologie, protože je tam nechtěli. Pak jsme měli nějaké historiky, pár filosofů z takových těch disent struktur... a žádného psychologa. Měli jsme těch šedesát studentů, kteří už byli vlastně předpřipravení. Radim kromě toho udělal, že ti uchazeči, kteří dělali přijímačky, a nedostali se pro numerus clausus, mohli podat odvolání k rektorovi a my jsme je formálně přezkoušeli. Pak jsme je mohli vzít. Budu upřímný a řeknu, že přijímačky udělali všichni. Rozhodli jsme se, že to nikomu neupřeme. Bylo to myslím 320 lidí, možná 305 a 60, které jsme už měli. Zhruba 360 lidí dohromady, pro které jsme teď neměli žádný program.

Měli jsme barák, do kterého nás na začátku prázdnin pozvali, aby nám ukázali, že se v něm učit nedá. Byl to bývalý Hornický ústav Akademie věd v Heydrichově zatáčce v Kobylisích, který nám slíbil Zahradník. Jeho lidi se ale rozhodli, že nám ten krásný objekt nedají, takže když jsme tam se Sokolem přijeli, tak nám ukazovali, proč to

nejde. Posléze, když jsme se nenechali odradit, rovnou řekli, že nám ho nechtějí dát a že ho nedostaneme, ale že by se našel jiný objekt v Legerově ulici. Bylo to dost děsné pracoviště, ale strávili jsme tam skoro deset skvělých let a hlavně se dala dohromady neuvěřitelná parta.

Od toho tuším patnáctého července, kdy jsme se s nimi dohodli, jsme to do zahájení semestru stačili upravit. Bývala to klinika na léčení spálenin, ve které umřel Palach. Všechno bylo obložené kachlíky, přes které jsme nalepili remitenda neboli zbytky časopisu Přítomnost, v kterém jsme tenkrát skoro všichni publikovali. Takže jsme udělali takové tapety, velmi originální původní výzdoba. Neměli jsme skoro žádné peníze, ale vyhráli jsme cenu Hannah Arendtové, takže jsme trošku na úpravy sehnali. Byla to heroická doba a nebudu to úplně rozkecávat, koneckonců leckde se to ode mě dá přečíst nebo slyšet.

Na začátku jsem říkal, že když za mnou přišel profesor Sobotka, abych se ujal Katedry filosofie na Filosofické fakultě, ze které mě vyhodili za normalizace, rozhodl jsem se ty věci spojit. Petr Rezek napsal, že jsem se tam dostal, abych poskytl internacionální bratrskou pomoc. Stal jsem se vedoucím katedry a můj kamarád Franta Vrhel byl v tu dobu zrovna zvolen děkanem. Takže jsem se rozhodl, že zkusím frontální útok a vytvořím jednotný systém univerzitního bakaláře tak, jak je to na Harvardu. Měl jsem to vymyšlené tak, že rok až tři roky bude mít student možnost připravovat se z velkého spektra úvodních programů v mnoha párech, společných pro všechny studenty na univerzitě. Program měl být kompetitivní a dobře vyhodnotitelný. Ti, kteří by se rozhodli pokračovat, mohli nejdříve po roce a nejdéle po třech letech nastoupit do navazujícího magisterského studia někam na specializované pracoviště. Ti, co pokračovat nechtěli, by dostali po třech letech bakalariát a mohli s ním odejít do praxe. Takhle to bylo vymyšlené a myslím, že ten systém byl vynikající.

Tenkrát nebylo dělené studium – jsme v době, kdy v Evropě tento proces ještě vůbec nebyl zahájen. Bude trvat několik let, než k tomu dojde. Během té doby tady ale mnozí bojovali o to, aby nic takového nikdy nebylo. Na Filosofické fakultě, kam jsem tehdy přišel a kde byli u moci vlastně všichni lidé, kteří byli mladí v době, kdy jsem byl mladý i já (takže jsem měl poměrně dobré postavení), se nakonec téměř všichni proti bakalariátu postavili. Nikdo nechtěl mít dělené studium. Všichni si chtěli studenty vybírat hned a mít je pod rukama co nejdéle. Jelikož mě ale úplně odmítnout nemohli, vymysleli si proti mně geniální opatření, jak nám vyhoví a zároveň nás

zahubí. Řekli, že to je skvělý experiment, že to zkusíme a povolili mi přijmout 25 lidí do prvního ročníku. Já jsem jim srdečně poděkoval. Nepovažoval jsem za užitečné je informovat o tom, že mám obdobnou smlouvu ještě s třemi jinými fakultami a že nikde nemám omezení na počet studentů. Takže jestli mi povolí jenom 25 studentů a já jich mám celkem 300, nemám s tím vůbec problém, protože jsem kromě toho měl studenty zapsané na Přírodovědecké fakultě, Pedagogické fakultě a Fakultě sociálních věd a se všemi děkany jsem byl v přátelských vztazích. Fungovalo to tak řadu let.

Tomu systému se říkalo „kukaččí vejce“ – my jsme vlastně snášeli ty „kukaččí vejce“ do jiných pracovišť a ti studenti se tam uplatňovali. A protože učitelé z Filosofické fakulty učili každý v nějakém kurzu, kam chodilo třeba dvacet lidí a z toho bylo pět nebo sedm lidí od nás, tak byli všichni pyšní na to, že našich 25 studentů chodí zejména k nim. Já jsem jim několik let neřekl, že jich mám 360 a že každý rok ten počet o tolerovaný nárůst zvedáme. Než na to přišli, už jsme měli 900 studentů a to nás už zaříznout nemohli. Pokusili se o to však ve chvíli, kdy univerzita přijala opatření, že všichni univerzitní studenti musí být na fakultách. Proto jsme byli nuceni zřídit 17. fakultu Karlovy Univerzity, což byla věc proti našim původním záměrům – původně jsme chtěli, aby všichni studenti měli solidní základ a mohli si potom vybírat. Dokonce jsme měli připravený program, kde by se nejednalo o humanitní studia ale o studia přírodovědná a matematiku, kde by se studenti učili dějiny přírodních věd (na ty jsme měli spoustu lidí), potřebnou vysokoškolskou matematiku, filosofii a historii. Absolventi by se pak mohli věnovat vědě v praxi, protože by měli solidní teoretické zázemí. To byla skvělá myšlenka, ale vůbec se to nepovedlo. To samé jsme zkoušeli udělat ještě v Plzni a taky to ztroskotalo. V současnosti se s novým rektorem v Plzni Mirkem Holečkem o něco takového po dlouhé době opět pokusíme, nechci to ale zakřiknout.

Humanitní studium se povedlo. Bylo to neobyčejně krásné, divoké období a zpětně to považuji za sérii několika zázraků, které si nemůžu nijak vysvětlit. Například v té Legerce nebylo možné na jedné straně otevřít okna – jednak kvůli tomu, že byla ztrouchnivělá, jednak bychom se udusili. Museli jsme otevírat okna do dvora, kde se dalo trochu dýchat. V prvním patře byla Okresní hygienická stanice, která nám musela povolit, že tam vůbec můžeme učit. Bylo jasné, že nám to přijdou zakázat, už jenom proto, že by jim velké množství studentů zabíralo výtah a schody. Když ale

přišli, Sokol na ně nějakým čarodějným způsobem zapůsobil a oni nám to nejenom nezakázali, ale rovnou povolili. Akorát nám uložili, že musíme koupit pračky vzduchu. Ty jsme opravdu pořídili a byla to ta nejnepotřebnější věc, kterou jsme měli. Kdyby se ty pračky vzduchu bývaly pustily, tak dělaly takový randál, že by se tam nedalo učit. Takže pračky vzduchu se opravdu nikdy nepouštěly, ale v každé učebně opravdu byly a hlásali do světa, že čistíme vzduch. A na podzim jsme začali učit za pochodu.

### **Jak vypadala výuka filosofie na IZV?**

To se dá ještě ověřit, protože tady jsou vlastně všichni tvůrci té koncepce výuky filosofie. Je tady Sokol, je tady Benyovszky, je tady Murgaš a jsem tady já. Tehdy to tehdy tak, že na začátku použijeme všechny úvody do filosofie, které se na celé univerzitě vyučovaly a budeme je považovat za kompatibilní, i když tomu tak není. Postupně jsme vyřazovali ty, které se nám z jakýchkoliv důvodů nehodily. To, jaké to jsou důvody, jsme se velmi snadno dozvěděli od studentů - buď tak, že studenti rovnou přišli říct, že to je příšerné a nemá to cenu, nebo se naopak na určité úvody do filosofie hlásili všichni, protože byly zadarmo. Jelikož jsme měli podle smluv s ostatními fakultami limitované množství míst, tak se to blokovalo samo sebou. Potřebovali jsme poměrně hodně úvodních kurzů a na začátku jsme se rozhodli, že se opřeme o dvě učebnice: Malou filosofii člověka od Sokola a Filosofickou propedeutiku od Benyovszkyho. Sokol to napsal prakticky hned a Benyovszky podle toho už předtím učil na VŠE, takže to jenom trochu upravil a vydal. Otázky k tehdejšímu skeletovému atestu z filosofie byly vytvořeny ze starých bakalářských kvestií ze šestnáctého století, na které mě upozornil myslím Murgaš. Vybrali jsme z nich tak dvacet třicet. Celkem bylo čtyřicet otázek, stejně, jak je tomu dnes. Některé ze starých kvestií jsou v tom seznamu dodnes a některé jsme postupně nahradili jinými. Dohodli jsme se, že student vždycky napíše ke skeletové zkoušce knihy, které četl a způsob, jak je použije pro kvestii – s tím, že na kvestii musel soustředit argumentaci pro i proti. Zkouška sama se skládala z diskuze s trojčlennou komisí. Prvních 350 nebo 500 studentů jsme zkoušeli ve stále stejné sestavě - Benyovszky, Murgaš a já. Potom jsme začali přibírat vždycky jednoho nového a postupně jsme ho to naučili zkoušet. Takhle se to zkoušelo dlouhou dobu. K tomu se vytvářely za pochodu další skeletové zkoušky. Druhou nejdůležitější zkouškou byl jazykový atest. Tehdy to bylo 200 stránek, protože se předpokládalo, že se na těch 200 stránkách člověk naučí slovní zásobu jazyka, který bude potřebovat. Od samého začátku byl

spor s opraváři textů, protože si mysleli, že to přece nemusí číst celé – musí jenom zjistit, jestli po pár stránkách nepíše student už jenom „bla bla bla“. Jaká je úroveň překladu, se skutečně pozná po pár stránkách, ale bylo třeba, aby se to student při překládání sám naučil, i když to s ním nebude nikdo trénovat. Neměli jsme totiž na zaplacení učitelů a jedině, co jsme dělali, byly semináře, kde se jim to na pár stránkách ukázalo. Taky jsme dělali takzvané četby – četl se a vykládal cizojazyčný text a byla snaha přečíst takhle celou knihu. To byla vlastně aplikace zkušeností z bytových seminářů.

Nejdřív byl teda k dokonalosti doveden systém atestací, přičemž skeletové atesty byly založené na dlouhé škále hodnocení, což já považuji za velmi důležité. Stačilo, když člověk u atestu získal jeden bod, ale bylo možné dosáhnout až pětadvaceti bodů. Bylo stanoveno, že do devatenácti bodů včetně je jednička, pak byla dvojka a jedním bodem končila trojka. Nula bodů znamenalo čtyřku a tedy vyhazov. Zavedl se systém takzvaných modulů, přičemž když měl někdo na konci zkuškového období otevřeny dva moduly, vypadl ze studia. Když měl otevřený jeden modul, tak byl vyloučen pouze podmíněčně a v příštím semestru musel mít zase otevřený jenom ten jeden modul. Studenti hrdě říkali "mám otevřený modul, jsem totiž hlava otevřená". Když přišli jejich rodiče, tak se chlubili, že jejich potomek má otevřený modul. Já jsem jim pak musel vysvětlovat, že mít otevřený modul znamená být podmíněčně vyloučen.

Původně nebyly skeletové zkoušky ze společenských věd dohromady, zkoušely se pouze úvody a to písemkou. Popravdě řečeno i teď je to opičárna, protože jednotliví lidé ze společenských věd spolu nekooperují. My jsme chtěli, aby se společenské vědy učily jako odnože filosofie, ale to s těmi lidmi, který to dělají, těžko můžeš dělat. Oni nechtějí vědět, že jsou odnoží filosofie a jsou dokonce hrdí na to, že filosofické vzdělání nemají. Historický atest se vytvářel až mnohem později, původně se psal také v písemné podobě, po dva semestry. Ty dvě zkoušky, které byly vytvořeny nad úvodním písemným atestem, se jmenovaly České dějiny v evropských kontextech a Srovnávací dějiny umění civilizace. Byly hodnoceny myslím dvaceti body, aby to dávalo dohromady 150 kreditů, které byly částečně za pracnost a částečně za výsledek. Bylo to celé docela sofistické. ETCS kredity s tím naším systémem byly částečně kompatibilní, ale částečně ne. Bylo tomu tak proto, že když jsem ten systém vytvářel, tak se ještě myslelo, že ETCS systém bude vypadat stejně, že bude

spojovat kritéria pracnosti a hodnocení. Nejdůležitější známka ve studiu byla celková známka ze studia, která byla dána trojciferným číslem do 300, a bylo nějaké minimum, myslím 85, které ještě stačilo na to, aby člověk dostal diplom. Měli jsme pravidlo, že kdo má trojku z celkového studia, nemůže se k nám hlásit na magistra. Magisterská studia jsme měli v některých oborech dřív, než to bakalářské. Měli jsme Religionistiku, Teoretickou biologii a Antropologii. Zůstala nám jenom Antropologie a tu jsme pak doplňovali dalšími obory, které byly už formulovány jako dvouleté, navazující na bakalariát. Tak vznikla Sociální a kulturní ekologie a Studia občanského sektoru. Ostatní obory vznikly myslím až potom, když už jsme byli fakulta.

Posléze se u nás všechny tyto věci, které byly velmi exotické a vymyšlené ad hoc, měly tendenci srazit s převažujícím smýšlením na UK a byly postupně odbourávány. Dokud jsme nemuseli být fakultou a mohli jsme existovat pod více fakultami, nikde nás příliš netiskli. Na Pedagogické fakultě, kde jsme měli zapsanou většinu studentů, byl děkanem Zdeněk Helus, velmi šikovný psycholog, milý člověk a přítel, který na to hleděl s jistým zalíbením i jako odborník. Na Fakultě sociálních věd byl děkanem Petrušek, s kterým byla taky dobrá spolupráce, a na přírodovědě Čepek, což byl velmi slušný člověk, geolog a měli jsme tam taky velmi dobré vztahy. Na Filosofické fakultě byl Franta Vrhel, se kterým já se domluvím vždycky.

Ke konci devadesátých let ale začalo přituhovat a ukázalo se, že jediný způsob, jak přežít, je transformace na 17. fakultu, což předpokládalo získat souhlas všech fakult. Zase tu hrála roli náhoda. Ministr školství Gruša, který byl ve funkci pouze pár měsíců, udělal za dobu svého působení vlastně jenom jednu věc: zastavil megalomanský projekt svého předchůdce Pilipa, kterým byl komplex v Jinonicích, do kterého se měli přesunout všechny ministerské pedagogické ústavy. Tu budovu Gruša daroval univerzitě. Já jsem tenkrát řekl rektorovi Malému, že tam půjdeme pod podmínkou, že půjdeme celí. Dnešní proděkanka pro studium, v té době tajemnice, rozepsala, jak bychom se tam mohli přesunout, a bylo dohodnuto, že do zbývajících prostorů dají Fakultu sociálních věd a Filosofickou fakultu. Fakulta sociálních věd organizovala občanské nepokoje a protesty, že do Jinonic nechtějí. Dokonce na nás poslali hygieniky kvůli úzkým chodbám, že tu lidi umřou na zadušení. Dneska se zase naopak snaží ten komplex získat celý, ale život je zvláštní. Na jednom kolegiu rektora prohlásil můj přítel profesor Mičoch, někdejší děkan FSV (to už nebyl

děkanem Petrušek), že Pinc zalehl půlku Jinonic a že pokud jim neuvolním více místa, budou vetovat zřízení 17. fakulty. Ustoupil jsem jim. Pak přišli ještě jednou se stejným požadavkem, kterému kdyby bylo vyhověno, stali by se majoritními vlastníky. Já jsem jim už neustoupil, ale děkan filosofické fakulty ano. V téhle tísnivé situaci jsme sem rozhodně nenastupovali celí: museli jsme zůstat v Legerce a museli jsme mít ještě jedno pracoviště dvě stanice odsud, na Hůrce. Bývala to školka respektive jesle, takže jsme všechny ty malinké hajzlíčky pro děti museli předělat na normální a teďka to předělávají zase zpátky, protože tam zase bude školka.

### **Jak se změnila výuka filosofie na FHS?**

V jednom zcela zásadně. My jsme tehdy měli v programu, že nevychováme filozofy, ale lidi, kteří díky filozofii budou vzdělavatelni v jakémkoliv oboru. Dnes se sice ještě pořád drží myšlenka, že všichni absolventi filozofii potřebují, ale v různé míře tu vládne představa, že by se měla zavést nějaká povolená minima a maxima, aby se lidé mohli specializovat. Až se tohle stane, tak se z toho bakalářského studia stane po několika letech pět nebo několik oborů, jak je to na všech univerzitách. Tím to fakticky přestane existovat. Liberal education nemůže mít katedrový systém. Benyovszky i Pětová kandidovali s tím, že tuhle věc změní. Benyovszky to za celých osm let neudělal, protože pochopil, že to udělat bez katastrofických následků nejde. A Pětová vymyslela takovou chytrou obezličku, jak to udělat, aby se ten katedrový systém nemusel posvětit. Do jaké míry to bude nebo nebude fungovat, to nevím. Ale filozofie se změnila podstatně, protože v těch mladých lidech, co ji měli na starosti, převládl pocit, že potřebujeme něco takového, co by bylo schopné konkurence s filozofickou fakultou. Původně se to projevovalo tak, že lidé, kteří u nás studovali bakalariát, šli studovat filozofii a studovali ji od prvního ročníku znova. Je to trochu plýtvání času. Taky tady byli lidé, co vystudovali bakalariát a přihlásili se rovnou na magisterská studia a taky to šlo. Na Filozofické fakultě se filozofie studuje jako dějiny filozofie. To je hegelovský koncept a není to špatně, ale my to tady tak učit nemůžeme. Ten systém na Filozofické fakultě spočívá v tom, že mají třeba padesát studentů v ročníku a na ně zhruba stejně tolik učitelů, kolik my. Samozřejmě, že filozofické přednášky a cvičení jsou u nás velmi kvalitní, ale jsou navštěvovány velmi malým počtem posluchačů, protože jsou pracné a většina studentů tomu tu práci věnovat nechce. Zároveň se i nároky na povinné filozofické zkoušky snížily. Je sice



pravda, že v té nejnižší úrovni se možná od časů IZV trošku zvedly, ale kdysi to bývala nejtěžší zkouška, což dneska zdaleka není, a to ani u Úvodu...

**Úvod do filosofie není podle mě studenty brán jako těžká zkouška a u SAFM je to myslím člověk od člověka.**

Respektive komise od komise, to je ale u všech zkoušek. Tahle zásada, že pokud možno by ty důležité zkoušky měl zkoušet jeden tým lidí podle stejných pravidel, je neudržitelná. To by ty zkoušející zničilo. Musí se střídat, ale má to být tak, že se má vystřídat vždycky jeden, a když se zaběhne, tak může odpašnout druhý. Tady se ale teď zkouší tak, že jede pět komisí po dvou lidech a paralelně, takže odpadá ta myšlenka, která je velmi důležitá, že u zkoušky mají být tři zkoušející, aby kdyby jeden z nich začal blbnout, zůstali dva, kteří ho mohou usměrnit. Když se začnou hádat ve dvoučlenné komisi, je to problém.

**Je pravda, že u EDK jsou tři zkoušející...**

No jasně, já jsem s nimi tu zkoušku vytvářel. Tu filosofii jsem fakticky vymyslel, a u EDK jsem je musel přesvědčit, aby se to takhle dělalo. To je vlastně ten systém, který jsme spolu utvořili. SAFM jsem do značné míry také rámcově vymyslel, ale vlastně to nikdy nefungovalo tak, jak by mělo. Taková souborná zkouška se prostě vyžadovala, protože jsme původně nechtěli, aby se státnice konaly v jeden den. Aby totiž za něco stály, musely by se zkoušet několik hodin a to by nikdo nevydržel. Ty souborné zkoušky byly rozložené po studiu a na závěr proběhla jenom obhajoba. Teď je to tak, že máme souborné zkoušky a k nim musí být ještě na závěr ta fraška, která je vlastně státnicí. S tím se bude muset taky ještě něco udělat.

Ten tlak z vnějšku je nám nepřátelský, jsme cizorodé těleso ve vzdělávacím systému a při sebemenší příležitosti se objevují tlaky. To bude pokračovat. Během vlády Ládi Benyovszkyho se pozice FHS na univerzitě mimořádně upevnila a zlepšila. To, že se za časů Sokola a mých říkalo, že se to tu jmenuje "tři roky prázdnin" nebo „Fakulta hledající smysl“, to byla jedovatá a nepodložená kritika, která dneska už myslím není slyšet a fakulta má poměrně dobré postavení. Z velké části je to ale proto, že jsme se přizpůsobili tomu, jak je to jinde a tento trend bohužel pokračuje. Já jsem se tady nechtěl stát děkanem a byl to jeden z nejrozumnějších kroků, které jsem ve svém životě udělal, protože já bych nešel tou cestou bourání studia, jak se to za

posledních osm let úspěšně provedlo. Já bych bojoval a ten boj bych prohrál - fakulta by zanikla.

Horší je, že se z té fakulty, která byla vybudovaná jako fakulta pro studenty, jako příležitost zahájit svůj život dobře, v průběhu času stala fakulta, která je přímo pro učitele. Do jaké míry je přímo ještě i pro studenty, to já nemohu posoudit. Dokonce zde už nemám ani žádného potomka. Vlastně to, že jsem na fakultě měl všech pět synů a dva odešli bez diplomu, považuji za důkaz, že ta škola je náročná a spravedlivá. Sokol to má vyrovnané, měl tu dvě vnučky a jedna odešla s diplomem a druhá bez něj. Benyovszky tu měl jednu neteř a diplom nedostala. Takže opravdu nejsme rodinným podnikem. Ještě pořád se tu ještě udržuje atmosféra, jaká není nikde. Ale jak dlouho to vydrží, to je otázka. V moderních dějinách málokdy trvá hvězdná éra univerzity, fakulty nebo nějaké katedry déle, než dvacet let. A my už tu jako fakulta jsme patnáct let. Nemyslím si, že to za deset let zanikne, ale obávám se, že se ještě dožiji toho, že to tu nepoznám - a to tu možná budu ještě strašit, protože nejsme na německých univerzitách, kde je penze univerzitního profesora rovná jeho platu. Důchod je poměrně malý zlomek platu, takže je každý stimulován k tomu, aby, dokud mu orgány ještě nějak slouží, dále fungoval. Nedovedu si představit, jak bych to řešil, kdyby se rozhodli obejít se beze mě. Ale myslím si, že to zatím nehrozí, ta atmosféra tady je dobrá, ale uvidíme, co přinesou zítřky.

V Praze v Jinonicích, 4.5. 2015