

VYBRANÉ OTÁZKY FILOSOFIE VÝCHOVY

Mgr. Zbyněk Zicha

*Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství,
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta*



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Další vzdělávání pedagogických pracovníků na PedF UK Praha (CZ.1.07/1.3.00/19.0002)

VYBRANÉ OTÁZKY FILOSOFIE VÝCHOVY

Mgr. Zbyněk Zicha
Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství,
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Studium:
Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů
2. stupně ZŠ a SŠ
Učitelství v ZUŠ, SOŠ a konzervatoři

Kurz:
Filosofie výchovy a hodnotová etika

OBSAH

Úvodem.....	7
1 Filosofie výchovy jako problém.....	9
1.1 Proč se věnovat filosofii výchovy?.....	9
1.1.1 Nejprve otázky bez odpovědi... ..	9
1.1.2 Posléze odpovědi nejisté... ..	11
1.2 Filosofie výchovy – její určení.....	16
1.3 Sebeporozumění české filosofie výchovy.....	19
1.4 Co též může znamenat ‚filosofovat‘?.....	21
1.5 Studijní reflexe kapitoly.....	27
2 Vybrané inspirativní pojmy z filosofie (výchovy).....	29
2.1 Vybrané klíčové pojmy řecké filosofie.....	29
2.1.1 Logos.....	29
2.1.2 Idea.....	31
2.1.3 Alétheia.....	35
2.2 Vybrané pojmy řecké filosofie vztahující se k filosofii výchovy.....	36
2.2.1 Scholé a ascholia.....	36
2.2.2 Areté.....	38
2.2.3 Sofía – Polymatheia.....	40
2.2.4 Sebas a eusebia.....	41
2.3 Studijní reflexe kapitoly.....	42
3 Archetypy výchovy	44
3.1 Řecká paideia.....	45
3.2 Křesťanské educatio.....	49
3.2.1 Komenského živý odkaz duchovní.....	51
3.2.1.1 Komenského jednota, rozmanitost a rozporuplnost.....	51
3.2.1.2 Komenského vklad filosofii výchovy.....	55

3.3 Škola moderní.....	62
3.4 Studijní reflexe kapitoly.....	65
4 Filosofická výchova (jako darování).....	67
4.1 Studijní reflexe kapitoly.....	72
Závěrem.....	73
Seznam použité literatury.....	74
Přílohy.....	79
1. Seznam doporučené literatury.....	79
2. Seznam témat k případnému promyšlení	83

Anotace

Tento úvod do vybraných filosofických témat vybízí čtenáře, aby začal samostatně a sebevědomě promýšlet základní filosoficko-výchovné otázky. Úkolem tohoto studijního textu je představit studentům pedagogiky vybraná filosofická témata a otevřít jim tak jedinečný horizont myšlení filosofie výchovy.

Nejprve se tento text zabývá tázáním po povaze a smyslu filosofie výchovy. Dále se autor zabývá vybranými tématy z řeckého myšlení, aby poukázal na jejich inspirační potenciál pro oblast výchovy a vzdělávání. V další části se čtenář seznamuje s archetypy výchovy formulované prof. Radimem Paloušem. Na závěr autor věnuje pozornost problematice filosofické výchovy.

V tomto úvodu do filosofie výchovy autor zastává názor, že filosofie výchovy by neměla být pojímána jako specializovaný filosofický obor zabývající se výchovou, ale že by jí mělo být rozuměno jako svérázné filosofické perspektivě nahlížející výchovu jako klíčový fenomén pro porozumění lidské existenci.

Abstract

This introduction to selected topics of philosophy encourages the reader to actively engage with the philosophy of education. The task of this text is to introduce the selected topics of educational philosophy to students of pedagogy and open them unique horizon of philosophical thought.

Firstly, the text concerns general questions of philosophy of education. Secondly, the author deals with several topics taken from ancient Greek thought to find between them an inspiration for contemporary education. Thirdly, he explains the archetypes of education formulated by distinguished professor Radim Palouš. Fourthly, he pays attention to the issue of philosophical education.

In this introduction to philosophy of education, the author expresses his opinion that the philosophy of education should be primarily un-

derstood as a distinctive philosophical perspective exploring dimension of education and as the key element for gaining better understanding of the phenomenon of human existence. And that is the reason why he deals primarily with questions of educational assumptions and fundamentals and their meaning for pedagogy and human life.

Klíčová slova

Filosofie; filosofie výchovy; výchova; vzdělávání; filosofické předpoklady výchovy; lógos; dialog; areté; scholé; paideia; péče o duši; Platón; J. A. Komenský; J. Patočka.

Keywords

Philosophy; Philosophy of Education; Education; Philosophical Assumptions of Education; Lógos; Dialog; Areté; Scholé; Paideia; Care of the Soul; Plato; Comenius; J. Patočka.

Děkuji studentům kurzu Filosofie výchovy a hodnotové etiky za vstřícný a otevřený dialog, bez něhož bych se býval do těchto studijních opor nepustil. Zvláštní dík patří Janě Kuklové za účast při vzniku tohoto textu. Bez našich rozhovorů nad uvedenými tématy a jejího pozorného čtení by text neměl stávající podobu.

Recenzovala PhDr. Miroslava Blažková, CSc.

Úvodem

Následující text věnovaný *spojitým oblastem filosofie a výchovy* je určený vysokoškolsky vzdělaným studentům rozšiřujícího pedagogického studia, tedy kolegům – pedagogům, kteří se s „katedrální filosofií“ se vši pravděpodobností již setkali. Zmíněná skutečnost nám umožňuje vydat se na společnou cestu myšlení bez okolků.

Filosofie výchovy je v první řadě *filosofií*, z čehož vyplývá následující: jejím *smyslem* nemůže být nic jiného než učit se *filosofovat* – učit se *podstatně myslet*. Žádný jiný *cíl* nemůže být nadřazený výše zmíněnému *určení*. O filosofii má totiž smysl hovořit pouze tehdy, pokud lidé chtějí *doopravdy filosofovat*, pokud jsou ochotni vydávat se cele svým otázkám.

Ustupovat z dobyté půdy samozřejmého do nezajištěného horizontu tázání je vždy obtížné.

Těm, kteří filosofovat nechtějí a jsou předem přesvědčeni o vlastních evidencích či o nadbytečnosti filosofie, případně těm, kteří jsou již moudří, nebude následující text užitečný. Vždyť učit se myslet musí především každý sám a ze svého vlastního zdroje.

Výše uvedeným vykreslením záměru těchto studijních opor se čtenář s autorem společně ocitají v nesnadné situaci. Autor na samém počátku ví, že se některým čtenářům nedostane toho, co očekávají – totiž jasných a hotových informací, které stačí si jen zapamatovat.

Na samém počátku musíme ještě jednou zdůraznit, že ohnisko následujícího textu je *filosofické*. Text je tedy určen především těm, kteří jsou ochotni myslet, a to s rizikem, které myšlení přináší. To vyžaduje ochotu promýšlet věci vždy znova od samého počátku. S tímto „počínajícím“ myšlením se však pojí výzva žádající po člověku, aby zcela podstoupil od jistot, jež jsou mu vlastní, a to například i od takových, jež představují léty vydobyté životní zkušenosti.

Tento stručný text není rozpracovaným úvodem do filosofie výchovy a v žádném případě nenahrazuje jiné studijní prameny. Není a nechce být stručným přehledem filosoficko-výchovných témat, stejně tak jako nemůže být v žádném případě považován za návod k vychovávání. Cílem tohoto textu je uvádět studenta pedagogiky do filosofického obzoru filosofie výchovy tak, aby se mu ukázala svéráz tohoto obzoru a aby se v něm dokázal samostatně – a snad i s potěšením – pohybovat.

Smyslem textu rozhodně není budoucího pedagoga vyzbrojit potřebnými filosofickými vědomostmi, a tak rozšířit jeho profesně-odborný horizont, ale ukázat mu – či spíše znovu mu připomenout –, že v dnešní době, a zvláště v dnešní době, má ještě smysl (podstatně) myslet, a to nejen nad tématy obecně lidskými, ale též nad tématy profesními. Vždyť bez filosofování – ať už samo nabývá jakékoli podoby – by se profese mohla jen velmi těžko stát povoláním. Profese, jež se nemůže stát povoláním, vede postupně k bezmeznému a člověku nedůstojnému otroctví.

Následující opory se zaměřují pouze na vybraná témata, nekopírují tedy celý sylabus kurzu, a nemohou být proto jediným zdrojem podnětů, se kterým se frekventant tohoto stručného kurzu seznámí.

V první části je centrem zájmu sama filosofie výchovy, tedy tázání po jejím určení, povaze a smyslu. Část druhá předkládá interpretaci inspirativních pojmů z řecké filosofie. Ve třetí části navazujeme na řecké kořeny a zabýváme se otázkou výchovných archetypů, které formuloval prof. Radim Palouš. Závěrečná část obsahuje volné úvahy o filosofické výchově.

1 Filosofie výchovy jako problém

V první části představíme *filosofii výchovy* jako *problém* – tedy jako něco, čím se má cenu zabývat, co je hodno našeho opravdového zájmu.

Nejprve zmíníme některé otázky, jež nemohou zůstat nevysloveny, posléze se zamyslíme nad *povahou* a *smyslem* filosofie výchovy.

Pro toho, kdo chce filosofii výchovy porozumět, je – dle mého názoru – následující část velice důležitá, neboť nesprávné porozumění filosofii výchovy může čtenáři znemožnit přístup k jejímu smyslu.

1.1 Proč se věnovat filosofii výchovy?

1.1.1 Nejprve otázky bez odpovědi...

S tázáním po smyslu filosofie výchovy se vynořuje řada neodbytných otázek. Můžeme se například ptát, zda dnes – kdy metafyzika již dávno dosáhla svého konce a kdy vědou všech věd je *kybernetika*¹ (teorie managementu²) – má filosofování ještě nějaký smysl.

Lze vůbec *filosofovat* nad výchovou a vzděláním v době, která radikálně upřednostňuje *výkonnost* a *flexibilitu*? Vždyť ten, kdo filosofuje,

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

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

zachází se svým *časem* velmi neefektivně, protože jej upírá ‚výkonu‘.³ Kdo myslí, tomu myslitelské usebrání brání reagovat tak pružně, jak si příliv aktuálně naléhavého žádá.

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

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

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

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

3 Filozofii výkonu se zabývá Anna Hogenová. Ve své monografii věnované výkonu, kterou zde doporučujeme ke studiu, se táže „Kde se vzalo to šílené zbožňování výkonu?“ HOGENOVÁ, Anna. *K filosofii výkonu*. Praha : Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-35-X, s. 9.

1.1.2 Posléze odpovědi nejisté . . .

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

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

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

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

S výše uvedenou perspektivou můžeme polemizovat, a to nejen proto, že filosofie rozhodně není pouhým systémem poznatků – je spíše

neutuchajícím a pravdě odpovědným pohybem (hnutím) myšlení –, ale už také proto, že samotná, praktická zkušenost (rozumem nereflektovaná) bývá často slepá, a to zvláště tehdy, když znamená rychlou hotovost člověka k neochvějným názorům.

K tomu, abychom celku své zkušenosti porozuměli, potřebujeme nahlížet povahu základů, ze kterých naši zkušenost interpretujeme. Sókratovsky řečeno, abychom lépe rozuměli žitému, musíme nejprve vykonávat pohyb *anamnesis* – pohyb rozpomínání se na skryté předpoklady určující podobu naší zkušenosti.

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

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

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

Filosofii výchovy se hodláme zabývat, abychom se učili myslet výchovu a vzdělání v hloubce tázání, jež zvláštním způsobem prohlubuje vztah k výchově. Prohloubení či rozšíření vztahu k záležitostem výchovy činí tento vztah *vážnější* (tedy *vzácnější, odpovědnější, odvážnější*) a *otevřenější*. V určité zkratce můžeme říci, že na území filosofie výcho-

vy vstupujeme proto, abychom lépe porozuměli hloubce výchovné dimenze, abychom nově zakusili úctu k tomu, co si ji v horizontu této dimenze zaslouží, a především abychom si *zjednávali svobodný postoj k výchově*.^{4,5}

Sama možnost svobodného postoje k výchově je klíčová, nicméně svobodný vztah je zde stejně nesmírně důležitý, jako je též obtížný. Je jasné, že až ze zkušenosti svobody se rodí svobodná rozhodnutí a svobodné činy. Svobodné činy jsou ty, za kterými si dokážeme stát, neboť nevycházejí z porozumění jednotlivostem (a není třeba je ospravedlňovat různými teoriemi), ale vyvstávají z porozumění samotným *životním celkům*.⁶

Tyto *celky*, jež v interpretaci Anny Hogenové postrádají okraj (*margo*),⁷ jsou přístupné především v *napětí bytostného tázání*, nikoli však v představách. Protože nemají *margo* (a protože není možné se k nim přiblížit *představujícím myšlením*⁸), nejsou sice bezprostředně uchopitelné a jednoznačně vykazatelné, ale zato mají moc hluboce pronikat celým člověkem.

Zmíněné celky mohou být srozumitelné jako celky životní zkušenosti, jejichž jedinečnou celistvost nemůžeme zakoušet tím, že pouze shro-

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

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

6 Zřejmě porozumění těchto celků vedlo v řecké filosofii k uvedení pojmu ‚idea‘.

7 *Margo* – ‚okraj‘, za který by je bylo možné ‚uchopit‘.

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

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

mažďujeme a sčítáme jednotlivé zkušenosti (poznatky) mající s nimi co dočinění. Lásku, krásu, svobodu, spravedlnost, odpověďnost, smrtelnost a jiné nepochopíme jinak než z naší hluboké zkušenosti s nimi, než ze zkušenosti s dotykem jejich smyslu. Zdá se, že právě ve filosofování bychom měli v sobě nacházet citlivost (mysl) pro tyto tzv. *„celky bez okraje“*, protože zkušenost s nimi je provázána zkušeností svobody.

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

Nicméně pokud chceme *„vychovávat“* (a vzdělávat) *„doopravdy“*, bez tohoto úsilí se neobejdeme. Žít z vlastního pramene, žít neodvozeně, znamená *„počátkovat“*⁹ – žít z *„vlastního počínání času“*. Žít z vlastního pramene tak vlastně znamená též *„vládnout“* schopností tvořit (rodit) smysluplný čas, nikoli však čas měřitelný, čas tikajících hodin, ale svobodný čas zrozený pro nastávání dosud neznámého smyslu. Takový je čas, v němž *„nevyřčené“* (nevýslovné), *„neznámé“* a *„nezištné“* dokáže nejen přestávat útoky *„vyřčeného, zjevného a zištného“*, ale kde ono tajuplné může také začít zrát a pomalu dozrávat. Výše uvedený čas bývá řecky označován jako *„kairos“*.

V této souvislosti musíme připomenout, že Radim Palouš hovoří o čase budoucím jako o *„čase výchovy“*.¹⁰ Přijmeme-li tuto jeho pronikavou vizi,¹¹ pak musíme také spatřit, že onen *„budoucí čas výchovy“* již nyní povolává ty, kteří jsou ochotní a odvážní se bytostně tázat po podstatném, aby usilovali právě o schopnost proniknout a prodchnout (v sou-

9 Myšlení „počátků“ a „počátkování“ je neodmyslitelně spojeno s filosofí M. Heideggera.

10 PALOUSH, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SNP, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

11 Dlužno podotknout, že ono rozhodnutí o přijetí této vize nemusí nijak souviset s „reálnými“ prognózami budoucího, ale především s vhladem, že je možné takto chápanou budoucnost naplňovat.

časné době vsudypřítomný) čas tikajících hodin právě časem *kairos* – časem orientovaným na smysl.

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

Filosofií výchovy se můžeme zabývat proto, abychom se učili být více bedlivými k tomu, jak člověk je, jak pečuje o své, nyní' (o celek svého času¹²), jak sám sobě ve světě rozumí a nerozumí, jak rozumí a nerozumí jsoucím.

Filosofie výchovy může těm, kteří se učí přijímat odpovědnost za výchovu a svět, pomoci zaujímat vztah k našemu společnému času¹³ a tento čas naplňovat. Avšak nikoli naplňovat jej podle často nesoudržných či krátkozrakých požadavků toho, co se aktuálně domáhá vlády nad výchovou a vzděláním (nad člověkem), ale dle vlastního svědomí, jež se probouzí v opravdovosti tázání po tom, co je tázání hodno. Je pravděpodobné, že bez takového tázání, jež je dle Heideggera *zbožností myšlení*,¹⁴ nenalezneme úctu ani k světu, k druhým či k sobě samým.

Filosofii výchovy se můžeme věnovat proto, abychom prostřednictvím tázání zakoušeli životní původnost, kterou budeme moci předávat dál. Filosofie výchovy směřuje k filosofickému vychovávání.

12 'O celek svého času', tedy o své, bylo', co, jest' a, bude'.

13 Čas nesmlouvavě odměřující bývá označován jako '*chronos*', smysluplný čas, čas zrání, bývá nazýván '*kairos*'. Ke vztahu času a výchovy doporučujeme též následující text Zuzany Svobodové: SVOBODOVÁ, Zuzana. Čas a výchova: z trvání k času in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 3. číslo, VII. ročník. Summer 2010. ISSN 1214-87252. (Dostupný z: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/index.php>>.)

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

1.2 Filosofie výchovy – její určení

Nyní nás čeká náročný úkol, a to úkol, jehož cílem je proniknout do svérázu filosofie výchovy. Říká se, že filosofie výchovy je *filosofickým oborem, který zkoumá výchovu*.

Tato interpretace je samozřejmě snadno srozumitelná, bohužel může být zavádějící.

Abychom pochopili, proč toto určení nedostačuje, musíme se pokusit proniknout do samotného *živlu filosofování* a do *živlu myšlení filosofie výchovy*. V žádném případě nám tedy nejde o definice, ale o porozumění filosofii, konsekventně filosofii výchovy. Bez tohoto porozumění nemůžeme doopravdy filosofovat.

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

Filosofie se nemůže spoléhat na danost ‚věci‘, jíž se zaobírá. Nemůže se spoléhat ani na metody, jež ‚věc‘ sama vyžaduje, aby byla poznatelná, nebo na ty metody, které vyvstávají z pohybu myšlení nad určitou ‚věcí‘. Proto chceme-li být věrni podstatě filosofování, nemůžeme jednoznačně konstatovat ‚předmět‘ filosofie a nemůžeme nadobro vymezit pole jejího zájmu tím, že toto pole jako oblast určitého jsoucího vydělíme z celku světa tak, jak to vídáme u věd.

Výše uvedené však samozřejmě neznamená, že filosofie spočívá ‚na vodě‘ a že se zabývá ‚tak nějak‘ ‚vším‘ a zároveň ‚ničím‘ – jak je možné někdy zaslechnout v ozvěně ‚veřejného mínění‘.

O filosofii platí, že je doma v živlu myšlení, což znamená, že nemyslí jsoucí jen jako daný fakt v kontextu jiných faktů, ale *myslí myšlení jsoucího*. Tímto pohybem si myšlení získává odstup od sféry prostě jsoucí-

ho (ontického) a přivrací se ke zkoumání toho, z čeho jsoucím jako takové povstává (sféra ontologická).¹⁵ Přičemž zkoumání ontologického se neděje s předem jasným zdůvodněním, kterým by se filosofie mohla ohánět v případě, že by se měla obhajovat. Nefilosofujeme proto, abychom prozkoumali základy světa a abychom si prostřednictvím poznání svět přizpůsobili naší vůli. Filosofujeme proto, abychom dostáli naši odpovědnosti (ke světu, k pravdě), díky níž se stáváme tím, kým se máme stát.

Můžeme tedy říci, že nehledáme pravdu proto, abychom se o ni mohli opřít, ale protože pravda nás povolává k tomu, abychom jí naslouchali. Až nasloucháním pravdě se totiž stáváme lidmi.

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

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

Odvážíme-li si tedy rozumět filosofii výchovy z porozumění samotné filosofii, zjišťujeme, že filosofie výchovy nemůže být bezezbytku považována za (1) *specializovaný filosofický obor* zabývající se filosoficky určitou výsečí jsoucího (výchovou), stejně jako nemůže být považována bezezbytku za filosofii (2) *aplikovanou* či *aplikující*.

15 Obrat od senzuálního k myšlení (myšleného) nazývá Sókrates druhou plavbou. Zatímco plavba první je plavbou za přispění větru, druhá plavba je náročnější, neboť se o ni sami musíme přičinit vesly myšlení. Viz dialog Faidón.

- Ad 1) Pokud porozumíme filosofii výchovy jako specializovanému filosofickému oboru, učiníme z ní *meta-vědu*¹⁶ o *výchově* (vztáhneme ji k výchově pouze v jejích ontických projevech) a výrazně omezíme její možnosti: již nebude moci přímo vypovídat o člověku a o celku světa, ale bude pouze nástrojem kritického myšlení odborníků na výchovu a vzdělávání (pedagogů, tvůrců vzdělávací politiky, sociologů výchovy atd.), ztratí tak svoji filosofickou původnost.
- Ad 2) Jisté nedorozumění může též vyvolat, když je filosofie výchovy určena jako *aplikovaná* filosofická disciplína. Tímto označením, jež je příhodnější pro vystižení charakteru určitých specializovaných věd než oborů filosofického myšlení, může být řečeno buď to, (a) že filosofie výchovy je mostem mezi teorií a praxí, tedy že uvádí poznatky základního (filosofického) výzkumu blíže určité (tedy pedagogické) praxi, (b) nebo jím může být vyjádřena skutečnost, že filosofie výchovy provádí svoje původní zkoumání vedoucí k získávání takových znalostí, jež mají být uplatněny při dosahování specifických a praktických cílů.

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

Ovšem v celkovém pohledu je toto určení nevyhovující. A to nejen proto, že v jistém smyslu filosofii výchovy významově okleštuje, ale především protože vyvolává nevhodné představy: např. takové, že úkolem filosofie výchovy je uvádět filosofické nauky (vycházející z dějin filosofie) do výchovné praxe, potažmo realizovat abstraktní projekty¹⁷ ‚zbudované filosofy‘ stejným způsobem jako se naplňuje architektonický

16 Filosofie ve svém nejvlastnějším určení nemůže být považována (jen) za meta-vědu: kritickou vědu o vědách, protože způsob jejího myšlení je odlišný.

17 ‚idealizované představy‘

plán při stavbě domu. Taktéž ztotožnit snahu filosofie výchovy s úsilím o naplňování konkrétních a předem určených cílů je nesmyslné.

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

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

Filosofii výchovy zde nebudeme pojímat jako specializovaný filozofický obor zabývající se výchovou, ale budeme jí spíše rozumět jako svérázné filozofické perspektivě nahlízející výchovu jako klíčový fenomén pro porozumění lidské existenci.

1.3 Sebe porozumění české filosofie výchovy

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

Zmíněné sebe porozumění české filosofie výchovy není zcela samozřejmé a rozhodně není vlastní všem filozofickým tradicím myšlení o výchově. Není také zcela intuitivní. Souvisí s porozuměním tomu, co stručně a jasně vystihuje Aleš Prázný, když zdůrazňuje, že „filosofie vý-

chovy není filosofií aplikovanou na výchovu a vzdělávání, nýbrž (že je) jádrem filosofie“.¹⁸ Podobná slova nezaznávají explicitně příliš často, ale jednoznačně neustále plynou pod kůží filosofie výchovy.

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

Bez vzhledu do této klíčové skutečnosti není možné rozumět jádru filosofie výchovy a předcházet nepochopení, ze kterého vyrůstají jednotlivá nedorozumění. Až vhled, který v odhalenosti zachycuje vnitřní souvislost filosofie a výchovy ústící v reálnou možnost svérázného životního postoje, kterému ona odkrytá vnitřní souvislost dává náboj životní smysluplnosti, otevírá a zakládá skutečný prostor filosofie výchovy.

Pevná vazba mezi filosofií jako takovou, jež se zabývá celkem jsoucího, a filosofií výchovy je také jasně patrná ze slov nejvíce oceňovaného českého filosofa Jana Patočky.

Prof. Patočka¹⁹ se ve svém textu věnovaném filosofii výchovy táže na to, „v čem spočívá užitek filosofie pro výchovu a pedagogiku,“ nalézá, že filosofie díky své schopnosti „pochopit celek skutečnosti“, „ovládnout celkově sebe a svět“ a díky schopnosti „uvažovat a zachycovat to, co celku života dominuje, co mu dává smysl“ je pro pedagogiku, jež „má vždycky za předpoklad určitou ideu smyslu života,“ nepostradatelná, neboť je plně kompetentní „o všech takových ideách uvažovat“.

Vidíme, že filosofie je mocná především tím, že dokáže myslet celek takovým způsobem, že jej zprostředkuje těm, kteří jej nejsou s to sami

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

19 PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách, I*. Statí z let 1929–1952. Praha : OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-24-0, s. 372.

myslet; filosofie tedy dokáže záhadně přenášet na jiné jemnost onoho naladění na celek, jež tak zásadně a důkladně proměňuje lidské životy.

Filosofie pečuje o zvláštní druh náhledu, ve kterém vládne radikální otevřenost spolu se soustředěnou naladěností. Tato soustředěná naladěnost se orientuje na to, co nelze prostě sevřít názorovým uchopením a co nelze jakkoli zajmout do předem připravených sítí, ale co se přesto zřetelně ohlašuje jako klíčové tajemství nesoucí ve svém nitru potenciál nečekaným způsobem promluvit člověku do života a iniciovat důsažně proměny v jeho rozumění světu a v porozumění jeho údělu.

Právě ona soustředěná a velice určitá naladěnost na to, co je zásadně jiné, je svérázným nástrojem filosofie, díky kterému filosofie může ve svém maximu přivádět do světla samotný „skrytostný“ charakter tajemství.²⁰

1.4 Co též může znamenat ,filosofovat‘?

Na závěr kapitoly o filosofii výchovy jsme ponechali základní otázku ,Co znamená myslet?‘ – případně ,Co znamená filosofovat?‘.

Vzhledem k tomu, že součástí těchto opor není jediná kapitola věnovaná filosofii jako takové, autor se domnívá, že je třeba čtenáři navrhnout určitou myšlenkovou nit, již by mohl sledovat, kdyby se rozhodl výchovná témata promyšlet filosoficky.

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

Víme, že filosofovat není vůbec jednoduché. Filosofování se často neobejde bez úsilí, ke kterému je třeba nejen určité *vnitřní síly a odvahy*,

20 Text této podkapitoly je volně převzat z mého článku *Filosofie výchovy mezi vědami (a intence celku)*, jež vyšel v podobě dvou článků v elektronickém časopise Paideia: 1) ZICHA, Zbyněk. Filosofie výchovy mezi vědami (a intence celku) I in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 2. číslo, VI. ročník – Spring 2009. ISSN 1214-87252. 2) ZICHA, Zbyněk. Filosofie výchovy mezi vědami (a intence celku) II in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 3. 1. číslo, VII. ročník. – Winter 2010. ISSN 1214-87252.

ale též i *inspirace*. Tušíme, že samo filosofování je podobné *sváru*,²¹ a to *sváru s,neznámým' soupeřem na neznámém území*.

Ti, kteří se odvažují přijmout výzvu k filosofování, záhy zjišťují, že se jejich *zápas'* neobejde bez značného *nasazení* (a) a bez neopominutelného *rizika* (b). Filosofující díky své prohlubující se zkušenosti s myšlením poznávají, že *nebojují'* proto, aby zvítězili, ale proto, aby v zápalu sváření zakoušeli v napětí boje sami sebe [to své *nejvlastnější'*].²² Filosofie tak přivádí člověka na místo, kde může stále ještě usilovat o svůj smysl.

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

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

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

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

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

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

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

Podstatným způsobem k filosofii náleží *odvaha k vhledu*. Pochopitelnou touhou těch, kteří se doopravdy hodlají zabývat filosofií výchovy, je získání vhledu do záležitostí výchovy, především do podstaty *výchovy samé*.

Protože filosofie výchovy je filosofií, nepůjde o zkoumání výchovy z výchovy samé, nepůjde o *výzkum*. Výzkum mívá často v humanitních vědách podobu *traktování* – systematického a analyzujícího pojednávání o nějaké ‚věci‘. Traktování je v podstatě pečlivé zpracovávání látky pokud možno ve všech jejích možnostech. Zkoumaná ‚věc‘ má být detailně zpracována (rozžvýkána), aby se mohla nejprve stát zásobou znalostí (potravou) a posléze se proměnit v užitek (energii). Traktování se primárně soustředí na svoji věc a na užitek svého zkoumání; nad předpoklady a smyslem svých postupů se příliš nezamýšlí.

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

Jinými slovy: to, oč v „zamýšlejícím se myšlení“ jde, je smysl. Neběží zde však o definování smyslu, o jeho ‚lapání‘, ale o zakoušení přítomnosti smyslu v hloubce se rozvíjející otevřenosti tázání po smyslu samém. Protože smysl je vůdčím tématem (nikoli však zkoumaným předmětem) ‚zamýšlejícího se myšlení‘, je především smysl také tím, co do myšlení promlouvá a co jej vede – pokud mu to ovšem myšlení umožní. Proto Heidegger říká, že *Besinnung* také „znamená uvolnit se a nechat se vést (Gelassenheit²³) k tomu, co je hodno otázky.“²⁴

Ladislav Benyovszky upozorňuje, že „*Besinnung* je postoj (Haltung) ve smyslu ‚být otevřen vůči všemu tomu, co se nás týká‘ (angehen)“.²⁵ V případě tohoto zamýšlejícího se přemýšlení jde o „specifický myslitel-

23 ‚Ponechavost‘

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

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

ský postoj, který (Heidegger) často nazývá *Besinnung* (budu jen tlumočit: Bezprostřední vstup do smyslu), či *seinsgeschichtliche Besinnung*, a který stojí takříkajíc ‚v opozici‘ k postoji *Betrachtung* (pojednání, traktování), či historische *Betrachtung*.“²⁶

Můžeme zopakovat: protože filosofie výchovy je filosofií, nepůjde nám o zkoumání výchovy z výchovy samé, nepůjde o *výzkum*. Díky filosofii víme, že je třeba zvolit jinou cestu, neboť přinejmenším alespoň tušíme, že „nepečujeme o duši, abychom pronikli k posledním důvodům a nahlédli první příčiny (...), nýbrž poznáváme, protože pečujeme o duši.“²⁷

Tím, že dopodrobna poznáme povahu mnohých věcí, ještě nevstoupíme na cestu moudrosti. S opravdovým poznáním, kvalitativně nerosvratelným s poznáním mnohého, se setkáme spíše tehdy, když místo toho, abychom usilovali o poznání, se budeme učit dbát o *pravdu*²⁸ a vydávat se jí. Nemůžeme vymáhat pravdu ze skutečnosti samé tak, že bychom pečlivě analyzovali zvolené území z pevné pozice. Z tázání po podstatném se můžeme jen pokusit o proměnu celkové perspektivy na naši záležitost – na výchovu. Můžeme se pokoušet o pronikavý vhled do její podstaty.

Vhled je vhledem tehdy, když proniká k *podstatě*. Proto je mu vlastní *napětí* – pronikavost. Pronikavost se nenechá zastavit tím, co není podstatné; pronikavost neulpívá, *směřuje* k samému jádru. Směřování pronikavosti není předběžně dáno; nepředchází napětí pronikavosti. Až z rostoucího se a naplňujícího se napětí se rodí také *směřování* – zaměřenost. O podobě *směřování* rozhoduje jednak a) opravdovost napětí směřujícího ke krajnosti – souvrati, jež připravuje pro směřování potenciál, a jednak b) záležitost sama, jež promlouvá do napětí vhledu

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

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

28 Tu si nesmíme plést s ‚pravdivostí‘.

a povolává jej tak, aby pronikal. Vhled není aktem myslícího, má spíše podobu blesku, k němuž dochází, když se vzájemně povolají póly napětí a společně utvoří cestu porozumění.

Vhled tedy není myslitelským výkonem. Je spíše příhodným darem situace,²⁹ o kterou jsme se dobře starali a dokázali v ní uchránit bezpečné místo (naději) pro (budoucí) *děni smyslu*.³⁰

Můžeme říci, že spíše víme, čím myšlení – filosofování – není, než že bychom dokázali říci, čím je. Víme, že není před-stavováním. Víme, že není intelektuální hříčkou a prázdným teoretizováním. Tušíme, že je formou rozumějícího vztahu k podstatnému. Víme, že není, mnohoznalostí, ani výkonem. Zdá se, že ve věci myšlení toho musíme více ‚pouštět‘, než ‚zdržovat‘. Proto můžeme přitakat Heideggerovi, který přirovnává myšlení (Besinnung) k *vydechování ostychu před nadcházejícím zázrakem*.³¹ Máme-li zájem usilovat o ‚určitý‘ vhled do ‚záležitosti výchovy‘, měli bychom se (myšlením) učit správně *dýchat smysl*.

Naše uvažování můžeme zakončit tím, že vůdčí inspirací pro usilování o vhled do nějaké záležitosti je ve filosofii tradičně tázání po podstatě. Proto je velice důležité, abychom se ve filosofii výchovy učili myslet podstaty jednotlivých fenoménů. K zcela nejzákladnějším otázkám filosofie výchovy tak nutně patří *otázka po bytnosti výchovy*. V této otázce se ptáme na to, díky čemu se výchova stává právě tím, čím je, a bez čeho by nemohla být.³² Ptáme se – mimo jiné – proto, abychom si vybojovali výchově svobodný vztah a abychom dokázali vstupovat do dimenze výchovy jako prostoru smyslu.

29 Situace – nikoli ve smyslu ‚aktuálním‘, ale ve smyslu ‚trvajících základních konstelací (podstatných vztahů)‘; příklad: péče třídního učitele o své žáky po dobu jejich docházky na druhý stupeň.

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

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

32 Otázka po bytnosti výchovy je klíčovou otázkou seminářů.

V neposlední řadě se ovšem [vždy] tážeme také proto, abychom se naučili tázat a v tázání abychom se naučili hledat to, co je pro nás nejvíce rozhodující – co je nám *nejvlastnější* a *nejbližší*. Takové hledání, jak říká Heidegger, je sice *nejtěžší* a trvá *nejdéle*, nicméně dokud bude toto hledání trvat, tak to, co hledáme, nebude ještě ztraceno.³³

1.5 Studijní reflexe kapitoly

Nejdůležitější k zapamatování

- *Filosofie není vědou* (ani meta-vědou): nikdy se nezabývá výhradně jen určitou oblastí jsoucího, není teorií skutečného. Filosofie se vždy zabývá svými vlastními předpoklady, nejde jí o ‚věc‘, ale o ‚myšlení‘.
- *Filosofie výchovy* by neměla ústít v tvorbu teorií, ale v zakoušení myšlení podstatných otázek výchovy.
- Nestačí, když filosofii porozumíme jen jako *specializované filosofické* a *aplikovatelné disciplíně*. Raději jí můžeme rozumět jako *svérázná filosofická perspektivě nahlížející výchovu jako klíčový fenomén pro porozumění lidské existenci*.
- *Filosofii výchovy* se můžeme zabývat z *různých důvodů*. Například proto,
 - abychom *lépe porozuměli sobě samým* i světu a abychom *dokázali najít své místo* uvnitř dimenze výchovy a dokázali jej *ustát – zastat*;
 - abychom *lépe porozuměli* (filosofickým) *předpokladům výchovy*;
 - abychom *lépe porozuměli hloubce výchovné dimenze*, abychom *nově zakusili úctu k tomu, co si jí v horizontu této dimenze zaslouží*;
 - abychom si *vydobyli svobodný vztah k výchově*;

³³ Was am schwersten zu finden ist wie das Eigene und Nächste, das muß am längsten gesucht werden, und solange es gesucht wird, ist es nie verloren.“ HEIDEGGER, Martin. *Hölderlins Hymne „Andenken“*. Bd. 52 Gesamtausgabe. Frankfurt am Main : Klostermann, 1992 s. 124.



- abychom prostřednictvím tázání zakoušeli *životní původnost, kterou budeme moci předávat dál*, abychom se učili *filosoficky vychovávat*.

Kontrolní otázky



1. Pokuste se vystihnout filosofii výchovy. Čím je filosofie výchovy? Jaký je její smysl?
2. Bez čeho se filosofie neobejde?
3. Jaký smysl může filosofie výchovy mít pro učitele či vychovatele?
4. Co bychom od filosofie výchovy spíše očekávat neměli?
5. Formulujte některé otázky, jimiž by se měla/mohla zabývat filosofie výchovy.

Otázky k zamyšlení



1. Lze vůbec *filosofovat* nad výchovou a vzděláním v době, která radikálně upřednostňuje *výkonnost a flexibilitu*?
2. Nemá filosofie *cele ustoupit vědě*, jež je v poznání reality mnohem úspěšnější?
3. Je tedy vůbec možné po učiteli ještě *žádat, aby byl, filosofem*?
4. Není přemíra teoretizování o výchově samotné výchově spíše na škodu?
5. Jaký vzájemný vztah má k sobě filosofie výchovy a pedagogika?
6. Patří filosofie výchovy (pouze) na pedagogické fakulty? Proč?

Přednostně doporučený pramen ke studiu tematiky

PALOUŠ, Radim. *K filosofii výchovy: východiska fundamentální agogiky*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3. (Doporučený konkrétní text: Uvedení do fundamentální agogiky, s. 7–17.)

PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha : Kreace, 2010. ISBN 978-80-902125-6-5. (Doporučený konkrétní text: *Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení*.)

2 Vybrané inspirativní pojmy z filosofie (výchovy)

V této části obrátíme naši pozornost k vybraným řeckým výrazům, jež mohou být vodítky k porozumění jak filosofii jako takové, tak k porozumění filosofii výchovy. S těmito pojmy se seznamujeme proto, aby nám pomohly proniknout do hájemství filosofického myšlení – do *živlu myšlení*.

Nejprve se zaměříme na tři významové oblasti: *lógos, idea, alétheia*. Dále se budeme věnovat pojům, jež mohou být inspirativní pro porozumění filosofickým předpokladům výchovy: *scholé a ascholia, areté, sofia a polymatheia, sebas a eusebia*.

2.1 Vybrané klíčové pojmy řecké filosofie

2.1.1 Logos

Logos (λόγος) je *klíčovým* pojmem řecké filosofie. Zároveň je též zásadním pojmem naší současnosti, neboť řecká filosofie se výrazně spolupodílela na formování našeho současného myšlení. Antický Logos stále určuje, jak myslíme a jak žijeme. Logos je pro evropské myšlení osudovým pojmem – vždyť je můžeme přeložit také jako osud.³⁴

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

Promýšlením *logu* se dostáváme nejen na půdu řeckého myšlení, ale přímo do samotného jeho centra (srdce). Je třeba tomuto srdci porozumět, neboť tak zakusíme původnost řeckého myšlení. Filosofie, jako svébytný a svérázný pohyb lidského ducha se rodí právě přivrátím k *logu* (respektivě k *logoi* – plurál).³⁵

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

Řecké podstatné jméno *logos* povstává z řeckého slovesa *legein*, které v heidegerovské tónině může znamenat *shromažďovat a jako shromážděné předkládat*,³⁶ případně jako *usebírat do jednoduché jednoty*.³⁷ Logem tedy vládne *pohyb usebírání podstatného a jeho ‚proměňování‘ do prosté jednoty* (vhledu). Zdá se, že ono ‚usebírání‘ se ovšem neděje náhodně – není výrazem lidské libovůle. Usebírání *legein* následuje povolávání nerozlišené vnitřní jednoty *logu*. Člověk se usebírá (uvlastňuje) nikoli tím, že by pouze sbíral to, co nachází a spojoval to v jedno, ale tím, že naslouchá řeči *logu*, že nechává *logos*, aby do něj promlouval. To, čemu je třeba naslouchat, je řeč *logu*, říká Herakleitos.³⁸ Jiné řeči můžeme ‚pustit k vodě‘. Protože řeč jednoznačně souvisí s logem, tak nasloucháme-li *logu*, a z tohoto naslouchání pak promlouváme, tak v řeči nepromlouváme my sami, ale promlouvá námi sama řeč – řeč (z jednoty) *logu*.³⁹

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

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

37 Viz Anna Hogenová. Viz např. knihy *K fenoménu pohybu a myšlení* a *K filosofii výkonu*. (Bibliografické údaje naleznete v seznamu literatury.)

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

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

Význam logu pro výchovu a život v lidském společenství nádherně vykresluje prof. Palouš: „Logos, dia-logos (...) neznamená, že dva mluví, nýbrž že jsou spolu podrobeni LOGU, tomu, oč jde, ne svévoli, ale niterně upřímnému vydávání počtu předmětu hovoru; teprve taková situace umožňuje, aby ‚skrze‘ (= DIA) společné svědčení pronikalo to podstatné. (...) V tomto smyslu vlastně každá poctivá výuka zahrnuje vyučujícího, žáka a to, oč jde – učivo, logos. Jestliže učitel prezentuje především svou suverenitu, svou znalost, je to špatně. Dominuje-li naopak subjektivita žáka, je to nesprávné. Když matematik, uchvácen logem své znalosti, popíše tabuli bezchybnými matematickými sekvencemi, aniž by se pohyboval v dialogickém rámci, chyba! Žádný z těchto tří pólů nesmí převládnout: dialog je tam, kde je společenství lidí (sic) obrácených k LOGU.“⁴⁰

2.1.2 Idea

Idea, je’ skutečný filosofický problém – opravdová výzva pro toho, kdo chce *myslet*.⁴¹ Porozumění ideji je klíčové pro porozumění celku řecké filosofie. Mnozí filosofové chápou ideu zcela odlišným způsobem, a proto také zcela odlišně interpretují nejen základy filosofie, ale také vlastní povahu naší současnosti.⁴² Také následující interpretace je jednou z mnoha a nemůže být chápána jako nějaké vystižení ‚pravé podoby‘ ideje.

Řecké slovo *idea* není slovem ledajakým, neboť spočívá s dalšími významovými ohnisky v samém jádře souvislosti, jež určují způsob, z něhož rozumíme tomu, co jest. Samotná ‚váha‘ ‚ideje‘⁴³ tak významně spoluur-

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

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

42 Na tomto místě se nemůžeme ideou zabývat pečlivěji, pokusíme se usilovat jen o to nejpodstatnější.

43 – významového ohniska jménem ‚idea‘–

čuje umístění těžiště, jež udržuje pohromadě⁴⁴ nejen naše porozumění⁴⁵ světu, ale též soudržnost naší vnitřní životní konstelace, tedy soudržnost toho, kým jsme.⁴⁶

Slovo *idea* souvisí se slovem *eidos* (vid, podoba, vzhled). Věci – ‚jsoucna‘ – k nám přicházejí tak, že se nám podávají (prozrazují) v nějaké ‚podobě‘. V podobě, v níž se nám podávají, je zachován⁴⁷ jejich vlastní původní tvar (morfé). Tvar (morfé) věci je zase výrazem toho, co jsoucí drží pohromadě, toho, bez čeho by jsoucí nemohlo být tím, čím jest – tedy bytnosti (to ti en einai).

Eidos lidského patření podržuje *morfé* věci; do *morfé* věci promlouvá její *bytnost*.

Eidos je však možné také nazřít; ‚výtěžkem‘ takového nazření je ‚idea‘. Jestliže tedy *eidos* zachycuje povahu věci (morfé), pak *idea* zachycuje povahu ‚eidosu‘: *idea* zachovává *eidos*, *eidos* zachovává *morfé*, v *morfé* promlouvá *bytnost* (tu ovšem neznáme; zřejmě se ráda skrývá).

Zásadní problém pak nastává v porozumění ‚ideji‘ jako takové. Jestliže *eidos* podržuje tvar věci, pak *idea* podržuje tvar *eidosu*: *idea* tak může být chápána jako ‚*eidos eidosu‘*, ‚*tvar tvaru‘*. Od ideje jako ‚*tvaru tvaru‘* není daleko k ideji jako ‚*pravzoru‘*. Je-li *idea* ‚*tvarem všech tvarů*‘ určitých jsoucen, pak se zdá, že tímto ‚*tvarem všech tvarů*‘ je ‚*pravzor‘*. Protože *pravzor* je ‚*vzorem všech vzorů*‘, nejčistší jejich formou, pak je logické, že je ‚*otcem*‘ (původcem) všech jednotlivých tvarů. Zdá se, že *idea* jako *pravzor* se otiskuje do všech jsoucen stejného druhu. Zde dospíváme k obzoru klasické interpretace platónské ‚*nauky o idejích*‘.

Říše idejí (jakožto nejčistších podob, dokonalých pravzorů) je oddělena⁴⁸ od všeho zbývajícího a odvozeného jsoucího, s nímž se setkává-

44 – ‚tahem‘ ve smyly ‚legein‘ –

45 – rovnováhu porozumění a neporozumění –

46 – např. soudržnost toho, (a) kým fakticky jsme, (b) kým jsme jinak než fakticky a (b) kým nejsme –

47 – nebo se v ní ukrývá –

48 Je oddělena předělem označovaným řecky jako *chórismos*.

me ve světě. Náš svět není světem plnohodnotným, protože je světem stínovým. Nepatříme samotné ideje, ale pouze jejich odrazy – stíny. Odtud též Platónova jeskyně.

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

Stejně jako ‚bytnost‘ věci není totožná s jejím ‚tvarem‘, také ‚*idea*‘ chápána nyní jako bytnost ‚*eidosu*‘ nemusí být totožná s ‚*eidosem*‘ samotným. Mezi ‚*idejí*‘ a ‚*eidosem*‘ může být celkový ‚roz-díl‘: rozdíl celkové povahy, rozdíl, v němž jde o dimenzionálně odlišnou kvalitu. *Idea* pak už nemusí – ba nesmí – mít podobu ‚*tvaru*‘. *Idea* není již pravzorem, není obsahem. Je tím, co obsah umožňuje a co obsahu umožňuje, aby obsahem byl.⁴⁹ Zde bychom mohli pokračovat dále v rozvíjení této základní situace jiného porozumění ideji než jako pozitivního pravzoru, to však není záměrem tohoto textu.

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

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

Idea chápána v proměněném světle není ‚*praobrazem*‘, ‚*vzorem všech tvarů*‘. Není tedy schránou nějakého věčného obsahu, o kterém bychom se mohli domnívat, že je ztělesněním ‚*věčné*‘ pravdy. *Idea*,

49 *Ideu* nemůžeme určit vůči obsahu. Je totiž oddělena od vši možnosti takového určování, odvozování z určitého. Nemůžeme tak říci, zda má obsah, či zda obsah nemá – nemůžeme říci, že je prázdná či otevřená. Neboť prázdnota či otevřenost a obsažnost jsou tím, co *idea* umožňuje, nikoli tím, čím je. *Idea* není vidět, to ale neznamená, že je neviditelná – neviditelné je něco, co se skrývá, co je nám nejvzdálenější (co je za hranicí všech možností našeho vidění). *Idea* se neskrývá, spíše naopak – je možná tím, co je nám nejbližší, tím, co vůbec umožňuje blízkost.

ve výše uvedeném filosofickém smyslu, není ani kategorií, abstrakcí. Idea je tak především problémem, živou otázkou, jež nám proniká do myšlení. Proto také můžeme říci, že to nejsme my, kdo pronikáme k ideji (idejím), ale že to jsou spíše ideje, které vstupují do nás a veskrze nás pronikají. S jejich pronikáním do našeho myšlení se proměňuje také naše vnitřní konstelace, tedy to, kým (v jádru) jsme.

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

Ať už ideu vnímáme jako ‚otevřenost pohledu‘, jako ‚průzor‘, jako ‚tah otvírajícího se obzoru rozšiřující horizont viděného‘, jako ‚spáru‘, z níž do nás proniká blesk ‚jednoty celku‘, jako ‚setkání skutečného s neskutečným‘,⁵⁰ jako ‚pozadí pro vystávání jsoucího‘, jako ‚původní pramen našeho sebezakoušení‘ či jako ‚pramen svobody‘, vždy je nám idea ve své podstatě nepředmětným celkem, který nemůžeme zakusit tak, že zpracujeme předmětné, byť jakkoli přesně a pečlivě. Jak vyplývá z druhého porozumění ideji, povaha ‚ideje‘ není odvozená z povahy ‚eidosu‘, nelze ji zakusit pouze zkoumáním určitého tvaru – poznáním pouze faktického.

A až nyní, díky tázání se po ideji, se dostáváme k tomu, k čemu jsme směřovali – totiž k výzvě mířící do výchovy. Teprve nyní totiž dokážeme pochopit a ocenit nejen Husserlovo zjištění, že „vědy o pouhých faktech vytvářejí lidi vidoucí jen fakty“⁵¹ ale jsme s to docenit již jednou zmíněný Patočkův vhléd: „Nepečujeme o duši, abychom pronikli k posledním důvodům a nahlédli první příčiny (...), nýbrž poznáváme, protože pečujeme o duši.“⁵² Až z péče o duši (o pravdu, o smysl), se dostavuje skuteč-

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

51 HUSSERL, Edmund. *Kříže evropských věd a transcendentální fenomenologie: úvod do fenomenologické filozofie.* Praha : Academia, 1996. ISBN 80-200-0561-7, s. 27.

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

né poznání, nikoli však naopak. Až souvztažným vystředěním (aretací) člověka k sobě samému a rozvinutím dimenze vertikály se otevírá obzor, v němž přichází k člověku podstatné poznání. Pokud, duše' neroste, ani doopravdy nepoznává – sytí se jen použitelnými znalostmi.

2.1.3 Alétheia

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Vybrané pojmy řecké filosofie vztahující se k filosofii výchovy

2.2.1 Scholé a ascholia

Původní význam slova, k jehož etymologii se vracíme proto, abychom odкрыli jeho původní významový náboj, může být překvapující. V interpretaci R. Palouše můžeme rozumět slovu scholé jako „prázdní“. Palouš upozorňuje, že až do doby moderní měla škola podobu školy „nedělní“. Smyslem školy nedělní nebyla ani příprava na budoucí povolání, ani příprava jedince pro začlenění do stávajícího společenského systému. Smyslem školy nedělní bylo především poskytnout účastníkům této školy prázdeň, svobodný čas vymaněný z každodenní zaneprázdněnosti uvolněný pro péči o smysl.

Přenechejme slovo Radimu Paloušovi: „Co vlastně znamená původně ‚škola‘? Výraz škola je odvozen od řeckého slova SCHOLÉ, jehož doslovný

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

Nedělní prostor je otevřeností pro neobvyklé pohledy kolem sebe, na sebe sama, nad sebe: je prostorem pro božské.⁵³

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

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

53 PALOÚŠ, Radim. *Světověk a časování*. Praha : Vyšehrad, 2000. ISBN 80-7021-411-2, s. 71.

2.2.2 Areté

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

Nejprve je třeba říci, že *výbornost* není v žádném případě totožná s dokonale vyhlížejícím výkonem. Výkon může být dosažen tam, kde pravá *zdatnost*, jež je zároveň vždy i *ctností*, zcela chybí. Areté, jakožto *výbornost*, *zdatnost* a *ctnost*, totiž zřejmě souvisí s *celkem* konkrétního lidského pobytu – s jednotou konkrétního člověka. Není totiž možné, aby se *areté* rozvíjela, aniž by se rozvíjel celek konkrétní lidské existence.⁵⁴

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

Prostřednictvím *areté* se člověk stává nezávislý na všem nepodstatném, které přímo nesouvisí s naplňováním jeho smyslu prostřednictvím rozvíjení *zdatnosti*. *Zdatnost* je tak projevem péče o smysl celku (člověka, bytí). Z péče o smysl celku se rodí činy, v nichž jednotu celku *prežívá*. Areté můžeme rozumět také jako bytostnému způsobu tázání po tom, co je tázání nejvíce hodno. Areté jakožto bytostné tázání má ovšem také

54 Říci to ovšem můžeme i naopak.

jiné podoby, než je tázání vyjádřené myšlením či v řeči. Tázat se můžeme každým pohybem těla, každým svým postojem, jednáním, činem.

Tázání je odpovědnou účastí na dialogu – je odpovídáním na výzvy. Proto areté souvisí s přítomností výzvy a s *porozuměním* výzvě. V takovém smyslu vyjadřuje areté odpovědné porozumění vážnosti *cesty*,⁵⁵ která člověka povolává k sobě. Naplňování areté bychom mohli chápat jako pobývání ve vztahu rozvíjející se odpovědnosti k tomu, co povolává; bylo by pak plným vydáváním se povolávajícímu.

Areté tedy nebudeme chápat jako výkonnost, ale raději jí pochopíme jako rozvíjející se horizont vztahu k pravdě. V areté je vždy přítomná celá cesta (její celek) ústící v naplňování svého základu.

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

Areté je tedy svého druhu takovým vystředěním člověka v sobě samém, které jej otevírá pravdě a celku světa. Člověk se v napětí úsilí (ágón⁵⁶) a ve vydávání se své záležitosti (celku) vydává z toho, co je pouze jeho vlastní, a zakouší nedílnou jednotu s celkem světa. Díky areté může pronikat celek do každé konkrétní situace, říká Jan Patočka.⁵⁷

Víme, že ve výchově by neměl chybět celek – jednotu. Celk je člověku zdrojem jeho vnitřní i vnější integrity. Každý člověk musí zdroj své

55 – neznámého, otevřeného, tajemného –

56 ‚Aagón – zápas, úsilí – zaznívá též ve slově pedagogika.

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

integrity, pramen celku, nalézt sám na svém vlastním území. Cesta areté je cestou samostatného a sobě vlastního tázání po smyslu vlastní existence.⁵⁸

2.2.3 Sofia – Polymatheia

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

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

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

58 Ke studiu areté doporučujeme: HOGENOVÁ, Anna. *Areté: základ olympijské filozofie*. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0046-3.; MOSKALOVÁ, Jana. Sókratovská ARETÉ. Patočkova interpretace. in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 2. číslo, II. ročník. – Spring 2005. ISSN 1214-87252. [Dostupné z: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/>>.]

Zvažme tedy, zda moudrost není porozuměním celku z celku samotného, nikoli ze souhrnu částí celku. Celek, ať mu rozumíme jako celku vlastní zkušenosti, či jako celku jsoucího, se nám nedává předmětně, proto ani sofia nemůže mít podobu konkrétní znalosti: znalosti konkrétního. Sofia tedy není znalostí; je spíše půdou poskytující otevřený prostor pro hluboký rozumějící vztah k tomu, co jest. Snad také proto Radim Palouš ukazuje, že nám nestačí rozumět filosofii jen jako lásce k moudrosti, ale že jí můžeme chápat též jako moudrost z lásky.⁵⁹

2.2.4 Sebas a eusebia

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

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

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

dat jako zbožnost (...)⁶⁰ Jak dále uvádí Z. Kratochvíl, řecké slovo eusebia se skládá z předpony *eu-* a kmene *seb*, který zaznívá v řeckém slově *sebas* označujícím *úctu, úžas, vztah*. Slovo eusebia pak doc. Kratochvíl interpretuje jako *lidskou schopnost dobrého vztahu*. Domníváme se, že bez této schopnosti výchova jako taková není vůbec možná, neboť aby člověk doopravdy vychovával, potřebuje nezbytně oplývat právě schopností dobrého vztahu (k vychovávanému, ke světu atd.). A samotný směr výchovy nemůže být opět vyjádřen jinak než slovem eusebia. Vždyť se snažíme vychovávat tak, abychom ve vychovávaném zažehnuli právě *schopnost dobrého vztahu* jako takovou. Pokud v tomto nebudeme úspěšní, budeme se v budoucnu setkávat jen se *zpupnými*⁶¹ lidmi, kteří si budou žít jen pro sebe a vůbec nebudou tušit, že je možné žít jinak.

2.3 Studijní reflexe kapitoly

Nejdůležitější k zapamatování



- Logos: znamená rozum, řeč, slovo, řád, osud; je základním filosofickým pojmem; etymologicky odvozený od slovesa *legein* – shromažďovat. Výraz vyjadřuje jednotu celku souvislostí.
- Idea: a) buď ‚pravzor‘, b) nebo ‚nepředmětný celek‘, výzva k překročení závislosti na předmětném.
- Alétheia – výraz pro neskrytost; pojmenování pravdy, jež je v protikladu k pravdě ve smyslu správnosti.
- Scholé – prázdeň; vyjadřuje volný svobodný čas poskytující prostor pro péči o podstatné.
- Areté – překládáme ji jako zdatnost, výbornost, ctnost. Díky ní může člověk zakoušet přítomnost celku světa v každé konkrétní situaci.

60 KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1, s. 65. [Dostupné z: <<http://www.fysis.cz/filosoficz/texty/krato/vychova.pdf>>.]

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

- Sofia – označuje moudrost, jež stojí v protikladu vůči mnohoúčenosti.
- Eusebia – jakožto schopnost dobrého vztahu (úcty, úžasu) může být chápána jako základní podmínka výchovy.



Kontrolní otázky

1. Pokuste se vlastními slovy přiblížit pojem logos.
2. Stručně nastiňte základní rozdíly mezi pojmy scholé a ascholia.
3. Pokuste se vystihnout, jak můžeme ‚ideji‘ rozumět v její ‚negativní‘ interpretaci.
4. Jaký je rozdíl mezi pravdou ve smyslu ‚správnosti‘ a pravdou ve smyslu ‚neskrytosti‘?
5. Jaký byl původní smysl scholé?
6. Jak se liší areté od prosté orientace na výkon?
7. Co znamená v Kratochvílově interpretaci slovo eusebia?



Otázky k zamyšlení

1. Pokuste se zamyslet nad tím, jak otázka pravdy zasahuje do výchovy. Co to znamená vychovávat člověka k pravdě?
2. Jak může vychovatel vést vychovávaného k porozumění celku?
3. Jakou roli zaujímá ve výchově svoboda?
4. Jaké ideály by měl mít dobrý pedagog? Měl by mít vůbec nějaké?
5. V čem podle vás spočívá zaneprázdněnost současného člověka?
6. Co to vlastně znamená, řekne-li se, že se člověk něčemu učí?
7. Směřuje podle Vás současné vzdělávání spíše k sofia či polymatheia?
8. Jak člověk pozná, co potřebuje vědět a co nikoliv?



Přednostně doporučený pramen ke studiu tematiky

KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1. [Dostupné z: <<http://www.fysis.cz/filosoficz/texty/krato/vychova.pdf>>.]

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

3 Archetypy výchovy

V této kapitole se seznámíme s podněty, které poskytuje soustava archetypů výchovy, kterou formuloval prof. Radim Palouš. Je nepochybné, že bychom dokázali rozpoznat a ocenit také jiné archetypy, než jsou ty, které zde předkládáme,⁶² nicméně nyní upřednostníme pouze ty, jež se formotvorně přičinily o naši současnou kulturu výchovy a vzdělávání.

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

Radim Palouš hovoří o několika zásadních typech porozumění výchově. Jedná se o *platónskou paideiu*, *křesťanské educatio* (včetně *výchovného projektu Komenského*) a o *školu doby moderní*. Zvláštní pozornost věnujeme Komenskému a jeho myslitelské perspektivě, jež je pro filosofii výchovy stále (nepřeváženou) studnou inspirace.

Samozřejmě že samostatnou kapitolu by si zasloužila interpretace postmoderního horizontu vychovávání a vzdělávání. Protože nám v tomto studijním textu jde nejprve o porozumění základům, z nichž vychovávání jako takové vychází, nepřistoupíme přímo k analýze tak složitého problému, jakým je *fenomén postmoderní výchovy*.⁶³

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

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

3.1 Řecká paideia

Jak pregnantně vyjadřuje Zdeněk Kratochvíl: „Výchova nebo vzdělání – podle toho, jak chceme překládat řecké slovo *paideia*, – patří k nejzákladnějším duchovním kategoriím Řecka. Jan Patočka říká, že *paideia* je jedním z posvátných slov staré řečtiny. Je něčím, co je hodno úcty a co samo prostor schopnosti úcty vytváří; něčím, co probouzí úžas (...)“⁶⁴

Sledujeme-li uvedený citát pozorně, je nám na první pohled zřejmé, že řecké slovo *paideia* mělo mnohem hlubší významový záběr, než mají v současnosti naše slova ‚výchova‘ či ‚vzdělání‘.⁶⁵ *Paideia* totiž nevyjadřovala pouhé určení konkrétní lidské činnosti, ale vyjadřovala nejvlastnější ambice řecké kultury. Proto také smysl výchovy je výsostný. V platonském pojetí nejde totiž ve výchově o nic menšího, než je *péče o duši*.⁶⁶ Můžeme se tedy odvážit tvrdit, že v řecké výchově (*paideia*) se jedná o začlenění člověka do celku bytí – universa – kosmu.

Jak připomíná R. Palouš, výchovou v platonském smyslu „se nerozumí uschopňování člověka pro běžnou životní danost charakterizovanou připoutaností k obstarávkám obvyklého denního životaběhu. Výchova není činění lidí zdatnými v rámci této všednosti, která je v jeskynním mýtu zpodobněna patřením na hru stínů.“⁶⁷

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

Všichni známe obraz, ve kterém jsou v nitru jeskyně upoutaní věz-

64 KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1, s. 28. [Dostupné z: <<http://www.fysis.cz/filosoficz/texty/krato/vychova.pdf>>.]

65 Ke studiu *paidey* doporučujeme ŽDÁRSKÝ, Pavel. PAIDEIA jako naděje světověku in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 1. číslo, II. ročník. – Winter 2010. ISSN 1214-87252. [Dostupné z: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia>>.]

66 Péče o duši je klíčovým určením nejen pro filosofii řeckou, ale také pro filosofii novodobou. Ke studiu doporučujeme Patočkovy texty usebrané ve třech svazcích *Péče o duši I.–III.* Přehledově například v Kratochvílově výborné knize *Výchova, zřejmost, vědomí*. KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1. [Dostupné z: <<http://www.fysis.cz/filosoficz/texty/krato/vychova.pdf>>.]

67 PALOUSH, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 56.

ňové, jejichž jedinou zábavou a životním smyslem je pozorovat stínové divadlo odehrávající se před jejich zraky. Vězňové jsou upoutáni tak pevně, že nemohou pohnout hlavami a nemají tak možnost zahlédnout cokoliv jiného než to, co se jim odehrává před očima.

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

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

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

Privyknou-li si jeho oči na denní světlo, spatří jeho zrak svět, o kterém neměl dříve ani tušení. Pochopí, že povaha skutečnosti je zcela odlišná, než jak jí rozuměl po celý svůj život. Pokud tento již osvobozený vězeň není prostý svědomí, je pravděpodobné, že se bude chtít vrá-

tit dolů do jeskyně, aby svým bývalým spoluvězňům předal poselství o existenci jiného světa a o jejich nuzném životě v temnotách. Domyslíme si, jak bude odpoutaný vězeň přijat ve svém bývalém domově.

Jak vidno, smyslem platonské výchovy je tedy jednoznačně obrat, kterým je člověk uveden na cestu zcela nového porozumění světu.

Úkolem člověka je vystoupit z jeskynního prostředí a nahlédnout bohatost světa v jeho pravé podobě. Vždyť „výchova – *paidea* – znamená (...) vynoření a – zůstaneme-li u jeskynního podobenství – zásadní obrat: Odvrat od toho, co jako běžná situovanost předurčovalo lidské konání, a zároveň orientaci na to, co je v tomto smyslu ‚nad – situační‘, ‚nad-lidské‘“⁶⁸

Souhlasíme s tím, že „platonská *paideia* [je] pro naši dobu něčím těžko srozumitelným, chceme-li pro ni užívat slova ‚výchova‘ zatíženého dnešním výrazovým územ.“⁶⁹ Nikoli ‚jen přesto‘, ale spíše ‚právě proto‘ bychom se měli snažit pronikat do tajů platonské výchovy a uvědomovat si tak, že díky této snaze můžeme porozumět hlubším a zároveň širším základům výchovy jako takové.

Pokud chceme lépe porozumět charakteru *paidey*, můžeme si s R. Paloušem povšimnout toho, že Platónova *paideia* „nemá žádný ze tří znaků moderní ‚výchovy‘“.⁷⁰ To znamená, že ji nemůžeme rozložit na ty prvky, které často zaznívají v nejobvyklejších definicích výchovy. V této souvislosti si též musíme uvědomit, že definice rozhodně nejsou pouhým co nejpřesnějším vydáním počtu z povahy určitého jevu, ale že též vyjadřují pevnou perspektivu, v jejímž světle se ukazuje, jak má být danému jevu rozuměno a jak s ním má být nakládáno.

U platonské *paidey* se nesetkáváme s jednoznačným a definitivním rozdělením rolí na vychovatele – tedy toho, kdo „podle určitých naplá-

68 PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 56.

69 PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 58.

70 PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 57.

novaných předsevzetí formuje chovance"⁷¹ – a na vychovávaného, který je formován. Nejenže však v platonské výchově, odehrávající se především ve formě dialogu rovnoprávných partnerů, nenacházíme pevné vyjádření rolí *vychovatel–vychovávaný*, ale dokonce jí chybí to, čím se současné vychovávání a vzdělávání poměřuje nejvíce. Tím je právě *pragmatický zřetel*,⁷² jenž se uplatňuje ve stanovování konkrétních cílů výchovy, těch cílů, jež často mylně bývají ztotožňovány se smyslem výchovy jako takové.

Shledáváme, že „paideia se přece nevyvozuje z potřeb běžné lidské praxe. Prýští ze zdroje, který je zcela mimo vše, čím člověka zahlcuje a spoutává všednodenní obstarávání (...)“⁷³ Samo odhalování tohoto zdroje a schopnost člověka zabydlet se v jeho blízkosti, nebo možná dokonce v něm samém, je to, co činí výchovu – myšlenou v silném smyslu výchovou smysluplnou. Taková smyslem nasycená výchova nemusí být odvozována od pragmatických zřetelů, neboť ji táhne něco jiného než pragmatické cíle.

„Výchovný tah je původu nadlidského,“⁷⁴ říká Radim Palouš. Jen z napětí tohoto tahu se stáváme lidmi, neboť jen v tomto tahu zakoušíme jak svoji neodvislost na všem druhotném, tak své pouto k tomu, co je prvotní.⁷⁵ To, co tento tah utváří, není nic jiného než Dobro v jeho nejryzejší podobě (*Agathon*). Výchovou se tedy učíme právě vztahu k Dobru, s nímž ovšem není možné jakkoli nakládat, proměňovat je, stupňovat je a ani je využívat či zneužívat. „Platónské *Agathon* (dobro) je [totiž] mimo jsoucnost, je jiné povahy, sdílet jej znamená na chvíli opustit „hemžení světa“ a ocitnout se ve velebné říši jasu a pravdivosti.“^{76,77}

71 PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 57.

72 PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 57.

73 PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 57.

74 PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 57.

75 Svoboda je zde svobodou k základům, heideggerovsky řečeno.

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

77 K studiu vzájemné konstelace pravdy, dobra a výchovy doporučujeme text: HORSKÝ, Mikuláš. Znovu k ideji Dobra mezi Platónem a Aristotelem in in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 3-4. číslo, VI. ročník – Autumn 2009. ISSN 1214-87252. [Dostupný z: <<http://userweb.pdf.cuni.cz/paideia>>.]

Můžeme říci, že platonská výchova je jednoznačně výchovou filozofickou. Nepřekvapí nás, že „filosofie se proto také zabývá i výchovou a výchova filosofií. Je obratem k lidskému porozumění sobě samému a tím porozumění jsoucnu. Výchova je *techné tés peri agogés*, událostí, která vytržením z všednosti zjevuje naši všednodennost jako takovou a je tak odhalováním zakrytosti zakrytého, tajemnosti tajemného, nakonec subordinací neordinovanému.“⁷⁸

Ptáme-li se po nejhlubším smyslu platonské výchovy, pak tento smysl můžeme uchopit též jako „navázání jiného ‚pouta‘, než jaké vázalo jeskynní vězně a jaké vytváří všední den se svými obstarávkami: jde o svazek ‚sváteční‘, svatý, jde o ‚religio‘.“⁷⁹

3.2 Křesťanské educatio

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

„Latinský výraz *educatio* odpovídá českému výchova. Je tu nejen ono ‚vy‘ (ex), odvozené od vyvádění z jeskyně, ale i ‚chov‘, upomínající uchování, zachování a znamenající onen respekt k singularitě, k nenahraditelnosti časně bytující bytosti.“⁸⁰

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

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

78 PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 61.

79 PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 61.

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

ti: oblast zaneprázdnění a oblast osvobozenou od zaneprázdnění, totiž přípravu k Dobrému.“⁸¹

Dále zde nalézáme také významný rozdíl v chápání výchovy vzhledem ke správě věcí veřejných, k politice. Zatímco platonská výchova včleňovala člověka do jeho polis a člověk se stával sebou samým, když se stával účastníkem světské obce, křesťanské *educatio* neakcentuje již odpovědný vztah k obci, ale zdůrazňuje vztah odpovědnosti k osobovému Bohu. „Člověk není úkolem sebe sama, za sebe je odpovědný bohu.“⁸²

Úkolem člověka, jenž se snaží dostat skutečnosti, že je obrazem Božím (imago Dei), je právě naplňování křesťanského ideálu následováním Ježíše Krista. „Educare [tak] znamená přivádět na cestu následování Krista.“⁸³ Člověk již není pánem svého osudu, plně nevládne sám sebou a pro sebe, mírou mu není řád kosmu (Logu), ale Bůh. Jen s pomocí Boží může rozvíjet své talenty svěřené mu Bohem tak, aby v sobě obraz Boží rozvíjel co nejúplněji.

S osobně chápaným Bohem dochází k bohatému rozvíjení dimenze lidského nitra, jež se stává velmi důležitou půdou pro proměněné a proměňující se porozumění světu. Nejvyšším štěstím lidské bytosti je navracet se zpět k Bohu, nejtěžším údělem je být ztracen ve spleti světských cest a zapomínat na Boží přítomnost. Také proto svatý Augustin ve svém Vyznání volá: „Ty povzbuzuješ člověka, aby Tě s radostí chválil, neboť stvořil jsi nás pro sebe a nepokojné jest srdce naše, dokud nespočine v tobě.“⁸⁴

Významným momentem křesťanské výchovy je hluboká ‚proměna myšlení‘, jinými slovy ‚výchovný obrat‘ – *metanoia*. Řecké slovo *metanoia* zaznívá samozřejmě také v platonském pojetí výchovy a označuje podstatnou výchovnou konverzi – *periagogé*. Nicméně v křesťanském výchovném archetypu dochází k proměně porozumění moudrosti, ne-

81 PALOUŠ, Radim *K filosofii výchovy: východiska fundamentální agogiky*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3, s. 56.

82 PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 64.

83 PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 66.

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

boť „to, k čemu se filosofie důvěrně vztahuje svou etymologií – SOFIA, bylo v křesťanské ‚proměně myšlení‘ od základu přehodnoceno: Moudrost tohoto světa je před Bohem pošetilostí‘ (1 K 3, 19). Bůh proměnil světské mudrctví v bláznovství.“⁸⁵

Metanoia ovšem nemůže být chápána pouze jako samotný obrat – například náboženská konverze. Onomu setkání ‚*meta*‘(za/nad) a ‚*noein*‘ (myslet) může také rozumět jako neustálému posouvání, prohlubování, zjemňování myšlení (či samotné schopnosti myslet, případně schopnosti vztahovat se ke smyslu a svědčit o něm). „U křesťanského archetypu neznamena ‚obrat‘ nějakou definitivu pobývání u *Agathon*,“⁸⁶ je spíše pohybem, který je třeba svým životem neustále realizovat.

3.2.1 Komenského živý odkaz duchovní

3.2.1.1 Komenského jednota, rozmanitost a rozporuplnost

Jen obtížně budeme hledat jinou osobnost pocházející z našich zemí, jež by v minulosti nabyla srovnatelného světového významu, získala si respekt široké odborné veřejnosti a jejíž myšlenkový odkaz by navíc zůstával nadále stejně aktuální jako přitažlivý. Jan Amos Komenský,⁸⁷ muž stojící na rozhraní epoch,⁸⁸ exulant, poslední biskup jednoty bratrské, učenec píšící svá díla nejen latinsky, ale i česky, patří bezesporu vedle *Jana Husa*, *T. G. Masaryka* a *Jana Patočky* k nejznámějším českým myslitelům ve světě.

85 TRETERA, Ivo. *Nástin dějin evropského myšlení (od Thaléta k Rousseauovi)*. Praha – Litomyšl : Paseka, 1999. ISBN 80-7185-243-0, s. 144.

86 PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 160.

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

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

Komenského ‚ikoničnost‘ a jeho všeobecná známost nicméně nejdou ruku v ruce se všeobecným porozuměním krajině jeho myšlení a s porozuměním živosti a naléhavosti jeho poselství.⁸⁹ Pravda je, že rozumět Komenskému není snadné. Čím více se mu snažíme přiblížit a proniknout tak do jeho světa, tím více zjišťujeme, že jeho dílo není krajinou jediného horizontu, ale že je spíše celým kontinentem, bohatým na scenérie rozličné, ba protikladné, nicméně ve své nejvlastnější podstatě vždy vnitřně jednotné.

Zmíněnou jednotu, jak praví Radim Palouš,⁹⁰ je možné vyjádřit zaklenutím Komenského životní dráhy,⁹¹ přičemž v těžišti onoho zaklenutí pak jednoznačně nacházíme ‚religiózně dané ohnisko‘,⁹² které nám umožňuje souhlasit s tím, že „Komenského počínání spojuje jeho zbožnost, jeho oddanost Bohu a vydanost božimu světu“.⁹³

Rozmanitost Komenského díla, svéráz jeho celku i dílčích textů, činí jejich interpretaci obtížnou. Široké spektrum Komenského počínů zahrnuje samozřejmě učebnice, díla didaktická a práce výchovněteoretické, dále díla, jež můžeme označit jako filosofická, teologická, pansofická, teosofická a všenápravná; nechybí zároveň ani tvorba písňová či vydávání soudobých proroctví.⁹⁴

89 Můžeme říci, že Komenský stále není znám a že jeho hlas promlouvá do současných záležitostí výchovy spíše jen ojedinele. Pravděpodobně i dnes platí to, co na počátku let devadesátých poznamenala prof. Jaroslava Pešková (1991): „Kdekdo se na Komenského v minulosti i přítomnosti odvolával, aniž třeba znal jedinou řádku jeho díla. Připisovaly se mu zásluhy, které neměl a (sic) zapomínalo se na významné kroky, které učinil.“ PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha : Krea, 2010. ISBN 978-80-902125-6-5, s. 59.

90 PALOÚŠ, Radim. *Komenského Boží svět*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25615-5, s. 18.

91 Celý citát: „Celá myslitelská pouť Komenského se jeví jako velký oblouk kolem jediného středu. Uni-verzální koncentraci Komenského usilování reprezentují i ty nejranější Komenského spisy, na což se v Komenského literatuře nejednou upozorňuje. Obloukovitou dráhu vytváří životní přechod od míst, kde převládalo patření na Boží svět a lidskou porušenost, k místům, na nichž se skrze obrat k nitru nabízel únik ze světa. Cit pro potřebu pomoci bližním v tomto hledání vede Komenského do oblastí didaktických a k rozsáhlé teorii výchovy, aby se mu potom výchova stala ústředním nástrojem nejen nápravy lidského života, ale záležitostí celkového dějinného významu: vševýchova je cestou nápravy.“ PALOÚŠ, Radim. *Komenského Boží svět*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25615-5, s. 18.

92 PALOÚŠ, Radim. *Komenského Boží svět*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25615-5, s. 19.

93 PALOÚŠ, Radim. *Komenského Boží svět*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25615-5, s. 19.

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

Víme též, že svéráz Komenského myšlení nespočívá jen v síle jeho génia promlouvajícího ve všeobecně oceňovaných textech, ale že promlouvá též v ‚hojnosti fantastiky‘, kterou jeho dílo oplývá. Řeč není jen o zmíněných revelacích (proroctvích), ale především o Komenského *chiliasmu*⁹⁵ jakožto o jeho ‚pověstném vrcholu blouznění‘, či o jeho theosofii, o důvěře v astrologii, o uplatnění mosaické fyziky,⁹⁶ o zastávání geocentrismu a o zaobírání se opravdovým perpetuum mobile a kvadraturou kruhu.^{97,98}

Není tedy divu, že různí autoři zabývající se komeniologickou látkou sahalo především po tom, co jim bylo z Komenského nejsrozumitelnější, a právě to interpretovali bez přihlídnutí k celku jeho díla (jež jim např. nebylo k dispozici) a ke Komenského klíčovým intencím. Takto byl u nás Komenský nejprve hodnocen především jako tvůrce kvalitní krásné literatury, dále jako autor didaktických příruček a až později jako teolog a filosof, přičemž zvláště rozměr teologický čeká zřejmě na své vyslyšení a ocenění dodnes.^{99,100}

Toužíme-li však získat vhled do možností porozumění Komenskému a nabýt určitou citlivost pro celek jeho díla, musíme se ptát především po jeho celku a smyslu. Neměli bychom Komenskému podsouvat to, co jsme pochopili až z doby pozdější.¹⁰¹ Stejně jako je značně zavádějící vyzvedávat Komenského výdobytky didaktické, jako by ony před-

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

96 Biblická fyzika – fyzika mojížšovská.

97 PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie II*. Praha : OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-03-4, s. 272–273.

98 Ivo Tretera komentuje původní Patočkův text *Utopie a soustava cílů u Komenského* s tím, že zde Patočka podává s „velkým kritickým zápalem, ba sarkasmem, snad nejuplněnější výčet míst, jež musíme u Komenského považovat za fantastická.“ TRETERA, Ivo. Bylo Komenského pojetí světla „předosvicenské“? In NYTROVÁ, Olga. *Dialog na cestě*. Praha : Blahoslav, 2005. ISBN 80-7000-032-5.

99 Srov. PALOUŠ, Radim. *Komenského Boží svět*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25615-5, s. 11.

100 „Zdá se, že po prvním didaktickém zhodnocení jeho důvtipu, potom po pochopení Komenského pedagogického umu, týkající se výchovy jako celkového, samostatného jevu v lidském životě, a dále po filosofické těžbě z Komenského zdrojů zbývá pro dnešek ohlédnout se jaksi teologičtějším směrem.“ PALOUŠ, Radim. *Komenského Boží svět*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25615-5, s. 11.

101 O tom vypovídají především Patočkovy komeniologické práce.

stavovaly jádro jeho ‚nauky‘, a odhlížet od samého ohniska jeho tvůrčí činnosti spočívající v oblasti *filosoficko-teologické* (*pansofické*).¹⁰² Také je dobré připomenout, že v Komenského díle se nesetkáváme s vědou v takovém smyslu, jak vědě běžně rozumíme. Komenského snažení neústí (a ani nemůže) ve vědu jakožto ‚teorii skutečného‘,¹⁰³ jež zkoumá objektivní realitu, izolovaná jsoucna a (technické) možnosti nakládání s nimi.¹⁰⁴ Komenského svět je tedy celkově *jiný*.

Z výše uvedeného vyplývá, že je třeba opatrnosti, odpovědnosti i odvahy, chceme-li Komenskému v jeho vlastním světle. Přestože nás od Komenského odděluje mnohé, např. radikální odlišnost obzoru historického, společenského a náboženského, jeho individuální svéráz či jeho obtížná životní zkušenost, nic nám nebrání ve snaze usilovat o porozumění jeho myšlení z vlastní myslitelské iniciativy vedené zkušenými komeniologi (především J. Patočkou a R. Paloušem).¹⁰⁵

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

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

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

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

3.2.1.2 Komenského vklad filosofii výchovy

„Především se probudte vy,
kterým je uloženo spravovat lidské záležitosti:
pedagogové ...“¹⁰⁶

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

Aktuálnosti Komenského dědictví zanechaného filosofii výchovy porozumíme jen tehdy, když vyjdeme z celku jeho díla, respektive když primárně zohledníme jádro jeho myšlení – jeho základní motiv. Odhalit nám jej může také i Komenského myšlenkový vývoj, který bývá obvykle členěn do tří etap na období a) *encyklopedické*, b) *útešně moralistní* a c) *pansofické a všenápravné*.¹⁰⁷

Za vyvrcholení Komenského myslitelského úsilí bývá považována právě *Obecná porada o nápravě věcí lidských*,¹⁰⁸ jejíž základní motiv je jednoznačný. V této *Poradě*, jež se „dotýká všech lidí a všeho lidského“,¹⁰⁹ nejde Komenskému o nic menšího než o následující: „z Milosti Boží, ukázat lidskému pokolení všeliké jeho dobro (...) [a ukázat], kudy se lze navrátit k dávné prostotě, klidu a blaženosti.“¹¹⁰

106 „... mudrci; bohoslovci, vedoucí duše od pozemským (sic) k nebeským věcem; světští vladaři, opatrovníci a strážci míru mezi národy!“ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jana Amose Komenského Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Brno : Soliton, 2007. ISBN 978-80-239-8919-9, s. 31.

107 PALOUŠ, Radim. *Komenského Boží svět*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25615-5, s. 18.

108 *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*.

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

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

Ačkoli pomyslný oblouk luku (života¹¹¹), který Komenský napíná celou svou existencí (svými touhami i činy), má velmi široké rozpětí a v místech své krajnosti jistě není bez chvění, jeho šíp směřuje jediným směrem: Komenskému jde o dobro a pravdu, o všenápravu, o osud lidstva jako celku, tedy o osud lidstva a celku, k němuž náleží, tedy o osud universa.

Komenský sám sebe nazývá ‚mužem touhy‘ (vir desideriorum).¹¹² A protože netoužil po ničem jiném než po ‚obecném dobru‘,¹¹³ můžeme Komenskému rozumět právě z hloubky jeho intence k tomu nejdůležitějšímu, pro Komenského nejvíce nezbytnému, k tomu, co je přesažné.¹¹⁴

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

a) Komenského škola

Vynecháme-li všechny detaily, které se nám vybaví v souvislosti s Komenského školou, můžeme přejít k tomu klíčovému. Tím je ‚univerzální‘ charakter školy. Škola mnohým způsobem souvisí s universem a universum se školou. Předně pro Komenského platí, že *svět má povahu školy*, svět je pak dějištěm smyslu, jenž nastává působením výchovy

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

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

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

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

a sebevýchovy. A proto také všechny životní etapy, i ty, kterým před Komenským nebyla věnována pozornost (jako rané mládí a pozdní stáří), nabývají povahu svérázných škol rozlišených dle potřeb dané etapy lidského zrání.

Svůj podíl na smyslu světa přijímá člověk tím, že se učí a že vyučuje: poznává a dává poznat, nikoli však pro poznání samé či pro jeho „aplikaci“, ale pro prospěch harmonického univerza. Dále v Komenského pojetí školy vládne něco, nač se někdy při výkladu jeho pedagogického myšlení zapomíná, a tím je skutečnost, že škola má ve své podstatě pouze jeden jediný hlavní účel: *nápravu věcí lidských, nápravu světa*. Ve škole nejde nikdy o nic menšího než o celek smyslu, o osud lidstva, potažmo universa. Nahlédneme-li skutečně školu jako místo, v němž jde o osud, pak se nám samozřejmě hluboce proměňuje rámeček, ze kterého školnímu běhu rozumíme.

Z uvedeného vyplývá, jak zdůrazňuje R. Palouš, že „výchova není (nebo přinejmenším není jen výlučně) přípravou k určitým životním výkonům, ale je vyváděním z každé částečnosti, z každé uzavřenosti ve sféře omezených zájmů do prostoru, otevírajícího se jediným skutečně lidským směrem: od dílčího k celkovému – v tomto směru je povolán žít.“¹¹⁵ Komenského škola tak v sobě ještě pevně podržuje původní prázdeň – „scholé“, zůstává tedy školou „nedělní“, a to školou nikoli jen pro mladé a nezralé, ale samozřejmě pro každého, neboť každý náleží k universu. Prof. Palouš poznamenává: „přestože [je Komenského] pojetí výchovy bytostně „nedělní“, nelze přitom nepostřehnout, jak starostlivě rozvrhuje výchovu jako „událost“ celého života.“¹¹⁶

Porozumíme-li škole v její nejvyšší vážnosti jakožto „území“, v němž jde nejen o osud jednotlivců, ale též o osud lidstva, či přímo celého universa, pak je jasné, že škola jako taková není vůbec možná bez niterné odpovědnosti za svět. Proto můžeme říci, že škola v Komenského perspektivě učí především (z)odpovědnosti (k bytí). Tato (z)odpovědnost

115 PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 160.

116 PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 160.

může být chápána také jako ochota naslouchat povolávání údělu, povolávání toho, co člověka k naplňování jeho smyslu.

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

Komenského učí odpovědnosti za celek světa (a tím rozhodně není součet všech věcí), za smysl, který přesahuje meze jedince, skupiny, i národa. To, že hloubka jeho touhy nabývá místy podoby, jež nám přijde nesrozumitelná, směšná či zastaralá, neznamena, že si Komenského nevšední myšlení nezaslouží naši odpovědnou péči.

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

b) Komenského svět

Již dříve jsme zmínili, že Komenského svět – ve smyslu jeho myšlenkového obzoru – je *jiný* než svět, v němž žijeme. Tato *jinakost* ovšem není zanedbatelná, neboť není *jinakostí* jednoho z mnoha náhledů

v názorové pluralitně. Komenského pohled na svět není jiný v tom smyslu, v jakém se liší pohled na svět u různých lidí naší doby. Komenského svět je ontologicky jiný – je jiný ve svém základě, je jiný ve způsobu porozumění ‚jsoucím‘.

Radim Palouš říká, že „svět je [Komenskému] velkou jednotou organického typu. Každá bytost je nějak odkázána na druhé, existuje díky druhým – tak, jak strom je jednotou všech haluzí, pně i kořání. Tato souvislost, toto sjednocení vzájemnými poukazy je výrazem vkladu, který Stvořitel vložil do svého výtvoru. Protože Bůh je jeden, i svět je jedním, je jednotným jak ve své aktuální podobě, tak jednotou svého života. Svět a každá věc v něm jsou výrazem tohoto života.“¹¹⁷ Vzájemná propojenost světa, všeprostopující jednota a účelové ‚jednání‘ všeho jsoícího společně utváří pohled na svět, jenž má zcela odlišnou podobu, než má pohled, který „nepotřebuje bytostné určení jako projev vnitřní živosti, té účasti na plnění vlastního poslání na svět, jak to viděl Komenský“.¹¹⁸

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

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

Zamýšlející se výchova,¹¹⁹ výchova rozumějící rozmanitosti možných způsobů, jimiž lze na světě (i v různých světech) být, může pak uvádět

117 PALOUSH, Radim. *Komenského Boží svět*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25615-5, s. 20.

118 PALOUSH, Radim. *Komenského Boží svět*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25615-5, s. 20.

119 – výchova beroucí zřetel k možným horizontům smyslu –

do bohatosti jednotlivých způsobů bytí (světů). Může jít o světy umění, vědy, náboženství, sportu apod. Taková výchova je skutečnou výchovou, výchovou ‚vyvádějící‘ z jeskyní a ‚uvádějící‘ do krajín otevřených smyslu.

c) Komenského ‚jedno nezbytné‘

„Základem lidského štěstí bylo by tedy, kdyby lidé byli vysvobozeni od nekonečných otázek a zaneprázdnění, aby se zabývali věcmi základními, v nichž spočívá řízením Božím přímá cesta,“ říká Komenský na počátku své Všenápravy u Obecné porady.¹²⁰

Jak sledovat to nejzákladnější navrhuje ve své knize *Unum necessarium* (Jedno nezbytné), v níž velmi silně působí samotný její závěr. Komenský píše: „Jedna prázdná stránka mne pobízí dodat něco o *nejdůležitějším užívání Kristova pravidla – to jest, aby se člověk spokojil ne s několika málo nebo s jednou z vnějších hodnot (...), ale SE SEBOU SAMÝM, se svými vnitřními hodnotami (...), o které ho nelze připravit*. O tom řekl Kristus: *Co prospěje člověku, když získá celý svět, ale ztratí sebe sama* [L 9,25].“¹²¹

Touto pasáží se Komenský dotýká snad nejpůvodnějšího momentu, jenž stojí v základu filosofie i filosofické výchovy.¹²² Jedná se o moment podstatného (výchovného) obratu, kterým se člověk zcela a bezesbytku vydává ‚pouze a jen‘ tomu, co je toho nejvíce hodno.

V tomto obratu nezbyvá člověku z člověka už vůbec nic, neboť se tímto pohybem zcela vydává ze všech svých konkrétních určení, ze všech zaneprázdněností, ze všech druhotných smyslů. Pohybem takového obracení nikoli k něčemu konkrétnímu, ale k otevřenosti hori-

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

121 KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jedno nezbytné: Unum necessarium*. Praha : Kalich, 1999. ISBN 80-7017-349-1, s. 179.

122 Také díky tomuto momentu můžeme hovořit o *filosofii jako o jádře výchovy a o výchově jako jádře filosofie*.

zontu se člověku prosvětlují dříve neprůhledné oblasti jeho životního světa – člověk jasně nahlíží labyrintový charakter celého svého života: zjišťuje, že „ve světě a věcech jeho všechních nic není než matení a motání, kolotání a lopotování, mámení a šalba, bída a tesknost (...)“ tedy, že celý jeho život jest či byl službě falešným modlám, člověk nalézá svoji konečnost a přiznává si ji se všemi jejími důsledky.

„Moment‘ tohoto obrácení, který nemá zřejmě podobu jedné události, ale je spíše projevem způsobu uvědomělého žití, probleskuje filosofickými centry mnoha myslitelů. Setkáváme se s ním též v Patočkově třetím pohybu existence, v pohybu, v němž se člověk odevzdává pravdě, aby se ve své odevzdanosti znovu našel ‚mimo sebe‘ – avšak ve svém nejvlastnějším.¹²³ Jak se zdá, někteří filosofové si podávají ruce napříč dějinami, aby společně ukázali na cesty proměňujícího se rozumnění světu, na možné cesty výchovy k podstatnému.

Víme, že do každé doby promlouval Komenský jinak (a také k jiným lidem). Jinak zřejmě promlouval do let po druhé světové válce, jinak promlouval do let šedesátých, jinak do doby normalizace a jinak do doby porevoluční. Otázka je, jak bude promlouvat do naší současnosti a do naší budoucnosti. Není zcela jasné, zda doba současná a doba nadcházející budou mít dostatek pokory a ochoty k hlubšímu chápání souvislostí světa, aby k nám Komenský mohl promluvit ve své ‚nadčasové‘ naléhavosti.

Popřejeme-li sluch (tak trochu) ponuré vizi Liesmannově¹²⁴ a přijmeme jeho obraz ‚společnosti vědění‘ jako společnosti duté, schopné pracovat pouze s krátkými a zapamatovatelnými útržky znalostí, pak je osud Komenského zpečetěný. S jeho obrazy či bustami se budeme nadále setkávat na každém kroku a nedaleko nich budou nápisy stažené z internetu, vytržené Komenskému z úst i ze smysluplného kontextu.

123 PATOČKA, Jan. *Přirozený svět jako filosofický problém*. Praha : Československý spisovatel, 1992. ISBN 80-202-0365-6. s. 245–251.

124 LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha : Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.

Říká se, že Komenského dílo je nadčasové. Historická povaha komeniologické látky nás nesmí zmást v porozumění této *nadčasovosti*. Z filosofického hlediska není jeho dílo nadčasové, protože by se Komenskému zdařilo pregnančně vystihnout (především) ‚věčné‘ pedagogické principy. Komenského nadčasovost nesouvisí pouze s návazností na jeho pedagogické dílo, ale je spjata především s hloubkou myšlení. Komenský se tedy paradoxně ukazuje být nadčasovým nikoli proto, že by svoji myslitelskou stopu pevně vtiskl do dějinného podloží pokroku, ale především proto, že je jeho dílo bytostně přesažné. A přesažné je z toho důvodu, že hloubkou své intence přímo přesahuje všechny nereflexkované kontexty, jež utvářejí pevná jha našich do sebe uzamčených životů.¹²⁵

Komenský nás stále ještě může učit. Může nás učit reálnému. Může nás však učit také smyslu pro bohaté a skryté souvislosti v rámci univerza, o jejichž existenci a povaze nemáme zatím ani tušení. A dokonce nás může učit vztahu k zcela ‚ne-reálnému‘, bez něhož se možná vůbec neobejdeme. Komenského dílo nemusí být rozhodně chápáno jen jako dovršený historický celek, ale můžeme mu rozumět jako stále vehementní výzvě k (stále novým) počátkům péče o smysl.

3.3 Škola moderní

„Teprve v průběhu 19. století se smysl školy (...) radikálně převrací – a to právě opačným směrem, proti smyslu scholé: k všedním obstarávkám životních potřeb, k výrobní praxi.“¹²⁶ Tato proměna úzce souvisí s celkovou proměnou všedního života člověka, do nějž významně zasahují výtobytky průmyslové revoluce a postupně opanovávají jak prostor veřejný, tak sféru intimní.

¹²⁵ Komenský nám může být nadčasový i z toho důvodu, že jsme ještě nedostoupili jeho času [ve smyslu *kairos*, nikoli *chronos*], tedy toho času, který je dobou prohlubování (zrání) odpovědnosti k ohlašujícímu se smyslu.

¹²⁶ PALOÚŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 82.

Ještě v první polovině 19. století si lidé ve svém zaměstnání zřejmě vystačili se svými základními vědomostmi.¹²⁷ Průmyslová revoluce si však žádala nejen člověka kvalifikovanějšího, ale též více disciplinovaného. Vyvstal jednoznačný nárok připravovat člověka především na jeho profesní život. Tento nárok přebírá v moderní škole nejen podobu cílů vzdělávání, ale též podobu smyslu školy. Tím, že se v moderní škole cíle výchovy zpragmatizovaly a zracionalizovaly, nejenže ustoupil nedělní charakter školy do pozadí, ale spíše se z ní téměř vytratil. Škola se začala nezadržitelně začleňovat do kontextů ekonomických a politických.

Jako pozoruhodné se ukazuje srovnání běhu institucionalizované školy s výrobním procesem v továrně. Jak víme, v továrně, jejímž smyslem je např. vyrobít předem naplánované součástky nebo potřebné nástroje, dochází k výrazné dělbě práce a k diferenciaci pracovišť. Materiál, který je továrnou zpracováván, prochází z jedné výrobní linky do druhé a postupně nabývá požadovaných vlastností. Při výrobě rozhoduje především účinnost práce a management výroby.

Podíváme-li se blíže na strukturu současné školy, jež se však výrazně neproměnila po značnou řádku let, nalezneme zde podobné principy. Žáci a studenti procházejí školou podobným způsobem jako zmíněný tovární materiál. Postupně prochází jednotlivými standardizovanými stádii vzdělávání. Od druhého stupně základní školy nabývají každý typ specializovaných vlastností pod vedením specializovaných pracovníků v k tomu určených prostorách, a to v přesně vyhrazené době. Výuku prodělávají ve společnosti „vydefinovaných“ jedinců stejného věku a podobných schopností.

Škola nejenže se stává přípravou na profesní život praktický, ale sama především svět práce imituje. Škola se stává svým žákům i učitelům pracovištěm – velice často jen formálně vymezeným místem pro přestání nutného. Protože se škola stala pracovištěm, odehrává se té-

127 PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 82.

měř výhradně na pozadí usilování o výkon (skutečný či předstíraný). Stejně jako je tomu v areálech průmyslových továren, hlavním smyslem školy není nic jiného než *fungovat* nebo fungování předstírat poukazováním na určitý výkon.

Ačkoli se přirovnání současného školství s výrobou může jevit jako značně nadsazené, některé momenty tohoto srovnání nelze zcela potlačit. Mechanický a zvykový charakter školství nelze nijak zakrýt. Pokud například odpovídáme na výtky vůči zmechanizovanému a byrokratickému charakteru institucionálního vzdělávání v tom smyslu, že situace je taková, jaká je, protože taková být musí, neboť právě takhle je zaručeno, že škola jako taková funguje, pak jen potvrzujeme uzavřenost v mechanicky-funkčním zvykovém rámci. To, že něco funguje, může znamenat velmi mnoho; nicméně zdá se, že ve vzdělávání si pouze s *fungováním* nevystačíme.

Jiný z nešvarů moderního školství bývá identifikován s politikou reformem. Víme, že celkový ráz vzdělání nevychází většinou z individuálních možností vzdělávaných jedinců či konkrétních vzdělávacích institucí, ale z rozhodnutí, jež nastávají v decizní sféře. Decizní sféra, jež však zpravidla závisí na vládnoucí garnituře a je značně omezena (dobou působnosti, zájmy vlády atd.), se tradičně realizuje prostřednictvím pokud možno co nejvíce zásadních (ne vždy zodpovědných) reformem.

Dopad těchto reformem bývá často sporný z mnoha důvodů: nemusí jít nutně o nepřipravenost reformy či o špatné vyznačení směru reform; reformy mohou být problematické např. už jen z tohoto důvodu, že oblasti vzdělávání nelze rozumět z modelů oblastí jiných. Reformy, jež je možné realizovat v ziskovém sektoru či na území konkrétních institucí, mohou být pro školství jako celek nevhodné. Oblast dimenze školství je totiž natolik citlivá a vnitřně různorodá, že reformy proudící do této oblasti působí ve školství v první řadě otřesy; až v řadě druhé následují očekávané efekty reformem.

Velmi ostrou kritikou moderního institucionálního školství proslul v sedmdesátých letech rakouský filosof Ivan Illich, který např. prohlásil, že „povinnost navštěvovat školu ve skutečnosti u většiny lidí omezuje právo učit se“¹²⁸ a že „školní výukou není možné dosáhnout všeobecného vzdělání. To by bylo možné teprve tehdy, kdyby jí konkurovala alternativní zařízení založená na stylu současných škol.“¹²⁹ Ivan Illich nakonec požadoval „odškolnit nejen instituce společnosti, ale i její ethos.“-

130,131,132

3.4 Studijní reflexe kapitoly

Nejdůležitější k zapamatování

- Paideia – jejím smyslem je vyvádět ze světa omezeného do otevřeného prostranství.
- Educatio – smyslem této chovy je vyvádět na cestu následování Ježíše Krista.
- Komenský – smysl jeho výchovného poslání spočíval ve snaze napravit svět.
 - Komenského didaktické a teoreticky výchovné dílo nemůže být chápáno odtrženě od celku jeho díla, jehož těžiště je pansofické (*filosoficko-teologické*).
- Moderní výchova – upřednostňuje pragmatické cíle výchovy a orientuje se na výkon.



128 ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti*. Praha : Slon, 2001. ISBN 80-85850-96-6, s. 9.

129 ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti*. Praha : Slon, 2001. ISBN 80-85850-96-6, s. 9.

130 ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti*. Praha : Slon, 2001. ISBN 80-85850-96-6, s. 9.

131 Zájemcům o kritiku školství a kritiku vzdělávací politiky doporučujeme populárního Kena Robinsona a jeho videoprezentace umístěné např. na portálu youtube.com.

132 Zájemcům o hlubší promyšlení výchovy v souvislosti s médii nového typu doporučujeme text: *Fenomenologie – řeč – média*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-436-5. Případně náročnější HOGENOVÁ, Anna, KUKLOVÁ, Jana. *Médium – pohyb – skutečnost*. Praha : Křeace, 2011. ISBN 978-80-902125-8-9.

Kontrolní otázky

1. Co je smyslem platónské paidey?
2. Jaké znaky oproti současné vědecky chápané výchově postrádala řecká paideia?
3. Co je smyslem křesťanského educatio?
4. Co bylo Komenskému smyslem výchovných snah?
5. Vystihněte rozdíl mezi ‚Komenského světem‘ a ‚světem současnosti‘.
6. Charakterizujte moderní výchovu.

Otázky k zamyšlení

1. Má v současné době smysl promýšlet archetypy výchovy?
2. Poskytují archetypy výchovy inspiraci pro soudobou výchovu?
3. Jaký vliv na lidský život může mít následování ‚jednoho nezbytného‘?
4. Do bohatosti jakých světů může výchova uvádět? A co tím ‚vyvedený‘ získává?
5. Promysleme si třetí Patočkův pohyb existence, tedy pohyb, v němž se člověk odevzdává pravdě, aby se ve své odevzdanosti znovu našel ‚mimo sebe‘. Jak tomuto pohybu můžeme rozumět?

Přednostně doporučený pramen ke studiu tematiky

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

PALOUŠ, Radim. *Komenského svět boží*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25615-5.

4 Filosofická výchova (jako darování)

Filosofie výchovy směřuje celou svojí vahou k *filosofickému vychová-
vání*. Vychovávat filosoficky však rozhodně neznámá vychovávat dle
nějakého filosofického systému či přímo dle nějaké filosofické ideologie.
Vychovávat filosoficky lze jen z perspektivy otevřenosti tázání po podobě
a smyslu vychovávaní, z radikálního promýšlení výchovné situace.

Pokusíme-li se radikálně promýšlet situaci výchovy, nemůžeme si
vystačit se zákony akce a reakce, s realizováním předem připravených
modelů zaměřených na uskutečňování konkrétních cílů. Jakým způso-
bem bychom pak mohli tematizovat výchovu v jejích filosofických in-
tencích mířících k „výchovnému obratu“?

Za zajímavou metaforu nám může posloužit fenomén darování.
Darování můžeme totiž chápat jako svébytný komunikační akt, kterým
se „vydáváme“ bez toho, abychom něco očekávali nazpět. Darování ne-
můžeme ztotožňovat s pouhým dáváním ve smyslu „předávání“ něčeho
zadarmo, ani s příležitostným darováním vynuceným okolnostmi.

Skutečné darování by mělo být nepodmíněné, dějící se mimo rozvrh
očekávání. To, že pravé darování samozřejmě nemůže počítat s nějakým
ziskem, neznámá, že si není vědomo své působnosti. Ve skutečnosti
se zdá, že si svoji moc a sílu (nemluvíme zde o účinku či efektu) uvědo-
muje právě velice dobře. Můžeme se domnívat, že skutečné darování
má svůj původ v hlubokém a pevném náhledu, který není vyvozováním
názorů z kontextu faktů, ale který je „vyhoupnutím“ nad kontext. V tom-
to náhledu jde o *nadhled*, jenž umožňuje darujícímu uskutečnit nevšed-
nost darování a jenž mu umožňuje – v jistém smyslu – cestou vydává-
ní sama sebe darovat něco tajuplného, co rozšiřuje horizont druhého
a omezuje ulpívavý, stereotypický postoj k jednotlivým skutečnostem.

Pokud jsme zpozorovali určitý vrchol výchovy v momentě *darování z náhledu*, mohlo by nás zajímat, o jaký náhled by se mohlo jednat. Protože se nám onen výchovný náhled ukazuje jako *vytahující* ze zatěžujících kontextů, hledáme způsoby, jak jej dosáhnout anebo jak jej přinejmenším pojmenovat. Zde by nám snad mohl pomoci platónský pojem *chórismu*.

Ten nás sice přivádí na Platónovu stopu, ale nyní se přidržíme Patočkova uchopení tohoto pojmu, tak jak jej představil ve svém pojetí negativního platonismu.¹³³ Chórismos jakožto *výzva k překročení vši předmětnosti* je pro Jana Patočku momentem nastávání ontologické svobody.¹³⁴

Pojem *chórismos*, jenž Patočkovi představuje předěl mezi předmětným světem a nejvyšší negativní idejí, kterou nemůžeme chápat jako platónský praobraz, ale musíme ji pojímat jako ryzí otevřenost umožňující rozumění souvislostem světa, nám může být výzvou k dosahování náhledu, jenž překonává *přitažlivou sílu* pozitivního světa, tedy vtahující přitažlivost každodenních pohlcujících a poutajících skutečností.

Zajímavé dále může být porovnání moderně koncipované výchovy, rozlišující *vychovávajícího*, *vychovávaného* a *pragmatický zřetel*, s *platónskou výchovou paideia*, tedy alespoň v takovém jejím představení, jak jsme jej nastínili dříve (3.1 Paideia) v interpretaci pomocí prof. Palouše. Ten se zmiňuje o tom, že Platónova paideia „nemá žádný ze tří znaků moderní ‚výchovy‘“: není tu žádný vychovatel („člověk, který podle určitých naplánovaných předsevzetí formuje chovance“), žádný chovanec (ten, komu se dostává formy) a „není tu ani žádný pragmatický zřetel“.¹³⁵

Protože „paideia se přece nevyvozuje z potřeb běžné lidské praxe. Prýští ze zdroje, který je zcela mimo vše, čím člověka zahlcuje a spoutává všednodenní obstarávání (...) Výchovný tah je původu nadlidského“ (Agathon).¹³⁶ Přičemž „*platónské Agathon (dobro) je mimo jsoucno, je jiné povahy, sdílet*

133 PATOČKA, Jan. *Negativní platonismus*. Praha : OIKOYMENH, 2007. 978-80-7298-273-8.

134 PATOČKA, Jan. *Negativní platonismus*. Praha : OIKOYMENH, 2007. 978-80-7298-273-8.

135 PALOÚŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 57.

136 PALOÚŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2, s. 57.

jej znamená na chvíli opustit „hemžení světa“ a ocitnout se ve velebné říši jasu a pravdivosti.“^{137,138}

Přestože u Platóna jde o výchovu filosofickou (určenou nemnohým), můžeme v její metafoře nalézt inspiraci, a snad i poučení o tom, že přítomnost právě něčeho, co spadá do oblasti sakrálna, co dosud neznáme a možná nikdy nepoznáme (možná to ani není třeba poznat), nám může pomoci v našem (post)moderním problému výchovy.

Můžeme se ptát, jak vytvářet (prázdný, tichý) prostor (scholé) pro vznik *sakrálnosti prostého*. Což nemá znamenat nějaké „zbožštění banalit“, ale právě nahlédnutí věcí v jejich dávající se přirozenosti v perspektivě celku bytí. Můžeme přesněji říci, že by mohlo jít o nahlížení věcí samých v rozevřeném prostoru ontologické diference, ve kterém má bytí ke všemu jsoucímu stejně blízko a každé jsoucí se (i ve své nedostačivosti) jeví jako zářné (vůči nicotě) a postrádající neúplnost.

Nyní se vraťme k výchově jako k aktu darování, darování něčeho záhadného, neuchopitelného, a přesto tajemným způsobem působícího. Zároveň se držíme pochopení *chórismu* a nejvyšší negativní ideje zpřístupňující samu radikální otevřenost pro pozitivní skutečnost. Takto budeme moci ztotožnit tuto negativní ideu nejen se zdrojem onoho výchovného darování, ale i se samotným darovaným (ne)předmětem. Takovéto *darování-(ne)darování* je vlastně výzvou ke sdílení toho, co je nám vrcholně vlastní, co však přesto nevlastníme a s čímž se ani nepokoušíme identifikovat.

Skrze negativní ideu se nám dostává (vzájemné) účasti na jsoucím. Tato účast nám umožňuje rozvinut plný, avšak nezaujatý, nezištný a účastný zájem o svět. Neschopnost dosáhnout takovéto plné účasti

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

138 „To podstatné, co umožňuje tento svět (ve světování, řečeno s Heideggerem) není věc, protože věc je věcí jen díky pozadí. To, co je takto dobré a mocné je zároveň „něčím“, co nemůžeme prostě jen „vědět“. My o něm (o tom podstatném) máme pouze vědění o jeho nevědění. To nejvyšší, řecky AGATHON, se prostě nedá definovat, popisovat, vypočítávat, dá se s ním dělat jedině, prostě je sdílet.“ HOGENOVÁ, Anna. K problematice „Areté“ in ŠTURZOVÁ, J., BENYOVSZKY, L. *O Filosofii výchovy a filosofii provádějící*. Praha : Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-85899-61-2, s. 23.

může být marně kompenzována snahou o získání moci nad jsoucím. Zdá se, že skrze negativní ideu je možné radikálně proměnit „představu“ světa bez toho, abychom nutně požadovaly změnu jeho formálního uspořádání nebo „vnější“ proměnu nás samých.

Skutečné darování je tedy svým původem mimosvětské, čímž ovšem nemyslíme, že by pocházelo z nějakého jiného světa, jak by tomu bylo možné v platónském pojetí *chórismu* jako předělu mezi dvěma říšemi. Darování, jež se vykazuje jako náležející do sféry sakrálna, je něčím, co protrhává všednost a co v oblasti výchovy může mít onu *zápalnou moc*, jež „zažehává duši“, *zápalnou moc*, díky které, řečeno herakleitovsky, se duše stává sušší, moc, která zároveň zapaluje i onu pomyslnou pochodň žáka.¹³⁹

Takto pedagog by tedy neměl být neustálým osvětlovatelům nasvěcujícím předem určenou skutečnost (zpoza zdi jeskyně), ale raději tím, kdo většinu svého času tráví v jeskyni spolubytím s upoutanými, přičemž je „připraven“ ve vhodný čas darujícím zábleskem uvolnit upoutání. Důležitá je pedagogova „připravenost“ k neočekávanému, na kterou se sám připravuje „péčí o duši“, nikoli však svou, nikoli cizí.¹⁴⁰

Dle této darovací metafory by ve filosofické výchově šlo o sdílení. V jejím maximu by to však nebylo sdílení „intersubjektivního světa“ ve smyslu kognitivních, kulturních či sociálních zkušeností na základě adekvace subjektivních analogií, ale šlo by o sdílení „toho bytostného a herakleitovsky primárně společného“ v neskrytosti (alétheii) samé.

Pokud je pravým darováním něco předáváno, pak se samozřejmě nejedná o poznatky. Zdá se, že tu vlastně nic předáváno ani není. To proto, že se zde jedná o záhadu, tajemství, případně moudrost, o které se máme právo domnívat, že ji nelze získat ani vlastnit, a o které platí, že

139 „Žák není nádobou, která má být naplněna, ale pochodní, která má být zapálena.“ M. Zinnerová in PINC, Zdeněk. *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha : OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-7298-004-1, s. 43.

140 Péče o duši zde znamená hledání „otevřenosti“, kterou není možno vlastnit či usurpovat. O tuto otevřenost – duši – se není možné ani starat pro vlastní prospěch či pro prospěch někoho jiného, pokud prospěchem myslíme jakoukoli reálnou výhodu ve struktuře světa.

souvisí s otevřenou duší, s duší, o kterou je třeba pečovat, aby byla tím, čím je. Důležité je předávání tajemné intence, jež ve světě prohlubuje vzájemný a chápající vztah studenta se světem.¹⁴¹

Ve světle úvah, jimž jsme právě prošli, můžeme upozornit na omezenost klasických definic výchovy vycházejících z pozic moderní pedagogiky, jež povětšinou charakterizují svoji činnost jako systematickou, záměrnou a cílevědomou a jež striktně rozlišují jednotlivé participanty děje. Tento model je samozřejmě pochopitelný a významonosný, ale neskýtá ani zárodek náznaku tušení toho, v jak lidských dimenzích se může výchova, byť explicitně jen v krajních případech, *odehrávat*, tedy *skutečně dít*.

Víme, že filosofie výchovy neústí v suchou teorii, ale v samu výchovu – ve výchovu (tak trochu) filosofickou. Jak připomíná doc. N. Pelcová, výchova je především „uváděním do smyslu.“¹⁴² K tajemství smyslu by měla směřovat naše filosofická výchova.

Jiří Michálek říká, že „(...) cesta, kterou si razí životem vychovávající spolu s vychovávaným, vede takříkajíc lesem bez cest (bez připravených cest), že cestu je nutné si najít tam, kde nakonec žádné nevedou.“¹⁴³ Překonáním (metafyzických) předsudků nám umožňuje, aby se nám ukázal „základ výchovy: Vychovatel jako učitel života učí spolu s tím, co předává jako známé a poznané zároveň, a především to, co nezná, o čem neví. To, co takto neví a nemůže nikdy proměnit v nějakou znalost, se učí především od těch, které učí. A učit se od nich může proto, že právě jim (dětem) ještě jsoucna (ono poznané, poznávané a poznatelné) ne-

141 Zde je na místě připomenout „známou Finkovu myšlenku o tom, že dobrý učitel naučí víc, než je obsaženo v jeho přednesených slovech, dobrý učitel totiž předává intenci, která pretenduje do všech aktivit studenta, který měl to štěstí, že tuto intenci do sebe nasál.“ (HOGENOVÁ, Anna. K problematice „Areté“ in ŠTURZOVÁ, J., BENYOVSZKY, L. *O Filosofii výchovy a filosofii provádějící*. Praha : Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-85899-61-2, s. 23.

142 PELCOVÁ, Naděžda. O smyslu výchovy a vzdělávání pro rozvoj člověka in PELCOVÁ, N., HOGENOVÁ, A., HAUSER, M. *Telos ve výchově, umění a sportu*. Praha : PedF UK 2012. ISBN 978-80-7290-621-5.

143 MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy: místo výchovy v životě člověka*. Praha : OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-01-1, s. 88.

zakryla nepoznatelné a nosné (bytí v možnostech). (...) Teprve z tohoto zorného úhlu se ukazuje, že výchova je zároveň předáváním i přijímáním tajemství bytí, v jehož sousedství jakožto zdroji možností se odbývá naše bytí.“¹⁴⁴

Závěrem se můžeme zeptat, oč může filosofické výchově v naší postmoderní situaci jít? Například o to, abychom učili „žáka tomu, že na základní otázky si vždy bude muset znovu a znovu odpovídat sám. Dále pak, že některé otázky nikdy nebude moci zodpovědět. Dále, že samo myšlení se nemůže stát zdrojem smyslu, ale že bez myšlení k tomuto zásadnímu poznání nelze přijít. (...) [Vždyt] člověk se neučí nikdy pouhé pojmy, člověk se učí jakési budoucí formě zacházení sama se sebou,“¹⁴⁵ říká Jana Kuklová.

Pokud se rozhodneme vychovávat a vzdělávat filosoficky, můžeme doufat, že se nám povede podniknout ty, které budeme doprovázet na cestě hledání, k vstupu do krajin smyslu, o jejichž skutečnosti nemáme a možná ani nikdy nebudeme mít tušení.

4.1 Studijní reflexe kapitoly

Otázky k zamyšlení



1. Jak rozumíte filosofické výchově?
2. Má v současné době smysl pokoušet se filosoficky vychovávat?
3. Jakou by podle Vás měla mít filosofická výchova podobu?
4. Jak rozumíte výchově jako *darování*?

144 MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy: místo výchovy v životě člověka*. Praha : OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-01-1, s. 87–88.

145 KUKLOVÁ, Jana. K duchovní situaci žáka v mechanickém věku – Příspěvek ke krizi moudrosti současnosti in BENDL, S., ZVÍROTSKÝ, M. *Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigmata – ideje – realizace*. [CD]. Sborník z 18. výroční konference České pedagogické společnosti konané ve dnech 16.–17. února 2011 v Praze. Brno : Tribun EU, 2011. ISBN 978-80-263-0046-5.

Přednostně doporučený pramen ke studiu tematiky

MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy: místo výchovy v životě člověka*. Praha : OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-01-1.

PATOČKA, Jan. *Negativní platonismus*. Praha : OIKOYMENH, 2007. ISBN 978-80-7298-273-8.

Závěrem

Na závěr bych rád poděkoval čtenáři za to, že nelitoval úsilí, podstoupil riziko myšlení a utkal se s horizonty, jež odemykají tázání po možnostech porozumění výchově a jejímu smyslu.

Úkolem tohoto textu nebylo vybavit čtenáře znalostmi a připravit jej tak na úspěšný profesní život, ale sdílet s ním cesty myšlení, o nichž však platí, že vždy zůstávají nevyšlapané. Každý totiž musí svoji cestu ujit sám, a to územím nejnebezpečnějším – územím sebe sama.

Filosofie výchovy může mít mnoho podob a každá z nich může směřovat do jiných míst. My jsme se zde snažili vstoupit do obzoru filosofie, abychom lépe rozuměli výchově. Té však nechceme rozumět proto, abychom ovládli její území, ale proto, abychom našli sebe sama v její krajině.

Seznam použité literatury

Zde uvádíme zdroje, ze kterých bylo přímo citováno, a zdroje, na které jsme odkazovali.

- AUGUSTIN. *Vyznání*. Praha : Kalich, 2006. ISBN 80-7017-027-1.
- BAUMAN, Zygmunt. *Svoboda*. Praha : Argo, 2003. ISBN 80-7203-432-4.
- BENYOVSZKY, Ladislav. „Dějinnost bytí“ a problém počátku. *E-LOGOS: ELECTRONIC JOURNAL FOR PHILOSOPHY* [online]. 1999. Dostupné z: <<http://nb.vse.cz/kfil/elogos/history/Ben1.htm> >. ISSN 1211-0442.
- GADAMER, Hans-Georg. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. Praha : ISE, 1994. ISBN 80-85241-46-3.
- HEIDEGGER, Martin. *Básnický bydlí člověk*. Praha : Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993. ISBN 80-85241-40-4.
- HEIDEGGER, Martin. *Hölderlins Hymne „Andenken“*. Bd. 52 Gesamtausgabe. Frankfurt am Main : Klostermann, 1992.
- HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Praha : OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-083-1.
- HEIDEGGER, Martin. *Vorträge und Aufsätze*. Stuttgart : Klett-Cotta, 2009. ISBN 978-3-608-91090-2.
- HOGENOVÁ Anna. *Tázání je zbožností myšlení*. Praha : Eurolex Bohemia, 2007. ISBN 978-80-7379-006-6.
- HOGENOVÁ, Anna, KUKLOVÁ, Jana. *Médium – pohyb – skutečnost*. Praha : Krea, 2011. ISBN 978-80-902125-8-9.
- HOGENOVÁ, Anna, KUKLOVÁ, Jana. *Fenomenologie – řeč – média*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-436-5.
- HOGENOVÁ, Anna. *Areté: základ olympijské filozofie*. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0046-3.
- HOGENOVÁ, Anna. *K fenoménu pohybu a myšlení*. Praha : Eurolex Bohemia, 2006. ISBN 80-86861-72-4.

- HOGENOVÁ, Anna. *K filosofii výkonu*. Praha : Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-35-X.
- HOGENOVÁ, Anna. K problematice „Areté“ in ŠTURZOVÁ, J., BENYOVSKÝ, L. *O Filosofii výchovy a filosofii provádějící*. Praha : Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-85899-61-2.
- HORSKÝ, Mikuláš. Znovu k ideji Dobra mezi Platónem a Aristotelem in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 3-4. číslo, VI. ročník – Autumn 2009. ISSN 1214-87252.
- ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti*. Praha : Slon, 2001. ISBN 80-85850-96-6.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Dílo Jana Amose Komenského = Johannis Amos Comenii opera omnia*. Praha : Academia, 1978.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jana Amosa Komenského Všenáprava: (Panorthosie): všeobecné porady o nápravě věcí lidských. Část šestá*. Brno : Soliton, 2008. ISBN 978-80-254-1145-2.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jana Amose Komenského Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Brno: Soliton, 2007. ISBN 978-80-239-8919-9.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jedno nezbytné: Unum necessarium*. Praha : Kalich, 1999. ISBN 80-7017-349-1.
- KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Délský potápěč k Hérakleitově řeči: pro ty, kdo se potápějí až do krajnosti*. Praha : Herrmann & synové, 2006. ISBN 80-87054-00-8.
- KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1. [Dostupné z: <<http://www.fysis.cz/filosoficz/texty/krato/vychova.pdf>>.]
- KUDLÁČKOVÁ, B. (Ed.) *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8082-242-2. [Dostupné z: <<http://pdf.truni.sk/download?e-skripta/tcvvvet.pdf>>.]
- KUKLOVÁ, Jana. K duchovní situaci žáka v mechanickém věku – Příspěvek ke krizi moudrosti současnosti in BENDL, S., ZVÍROTSKÝ, M. *Mís-*

- to vzdělávání v současné společnosti: paradigmaty – ideje – realizace.* [CD]. Sborník z 18. výroční konference České pedagogické společnosti konané ve dnech 16.–17. února 2011 v Praze. Brno : Tribun EU, 2011. ISBN 978-80-263-0046-5.
- LISSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění.* Praha : Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.
- LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu: postmoderno vysvětlované dětem: postmoderní situace.* Praha : Filosofický ústav AV ČR, 1993. ISBN 80-7007-047-1.
- MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy: místo výchovy v životě člověka.* Praha : OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-01-1.
- MOSKALOVÁ, Jana. Sókratovská Areté. Patočkova interpretace in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY.* 2. číslo, II. ročník. – Spring 2005. ISSN 1214-87252.
- PALOUŠ, Radim. *K filosofii výchovy: východiska fundamentální agogiky.* Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3.
- PALOUŠ, Radim, BERÁNEK, Josef. *Dobrodružství pobytu vezdejšího: Radim Palouš v rozhovoru s Josefem Beránkem.* Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2006. ISBN 80-7195-052-1.
- PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy.* Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.
- PALOUŠ, Radim. *Komenského Boží svět.* Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25615-5.
- PALOUŠ, Radim. *Světověk a časování.* Praha : Vyšehrad, 2000. ISBN 80-7021-411-2.
- PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie I.* Praha : OIKOYMENH, 1997. Sebrané spisy Jana Patočky; Sv. 9. ISBN 80-86005-52-6.
- PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie II.* Praha : OIKOYMENH, 1998. ISBN 80-86005-03-4.
- PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie III.* Praha : OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-079-3.
- PATOČKA, Jan. *Negativní platonismus.* Praha : OIKOYMENH, 2007. ISBN 978-80-7298-273-8.

- PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách, I.* Stati z let 1929–1952. Praha : OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-24-0.
- PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. II.* Stati z let 1970–1977, nevydané texty a přednášky ze sedmdesátých let. Praha : OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-91-7.
- PATOČKA, Jan. *Přirozený svět jako filosofický problém.* Praha : Československý spisovatel, 1992. ISBN 80-202-0365-6.
- PELCOVÁ, Naděžda. O smyslu výchovy a vzdělávání pro rozvoj člověka in PELCOVÁ, N., HOGENOVÁ, A., HAUSER, M. *Telos ve výchově, umění a sportu.* Praha : PedF UK, 2012. ISBN 978-80-7290-621-5.
- PELCOVÁ, N., HOGENOVÁ, A., HAUSER, M. (Eds.) *Telos ve výchově, umění a sportu.* Praha : PedF UK, 2012. ISBN 978-80-7290-621-5.
- PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie.* Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PEŠKOVÁ, J. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové.* Praha : Krea, 2010. ISBN 978-80-902125-6-5.
- PINC, Zdeněk. *Fragmenty k filosofii výchovy.* Praha : OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-7298-004-1.
- PLATÓN. *Faidón.* Praha : OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-158-7.
- PRÁZNÝ, Aleš. *Výchova jako přehodnocování hodnot.* Pardubice : Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7194-990-9.
- SVOBODOVÁ, Zuzana. Čas a výchova: z trvání k času in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 3. číslo, VII. ročník. Summer 2010. ISSN 1214-87252.
- ŠTURZOVÁ, Jana, BENYOVSKY, Ladislav. *O Filosofii výchovy a filosofii provádějící.* Praha : Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-85899-61-2.
- TRETERA, Ivo. Bylo Komenského pojetí světla „předosvěcenské“? In NYTROVÁ, O. *Dialog na cestě.* Praha : Blahoslav, 2005. ISBN 80-7000-032-5.

- TRETERA, Ivo. *Nástin dějin evropského myšlení: (od Thaléta k Rousseauovi)*. Praha – Litomyšl : Paseka, 1999. ISBN 80-7185-243-0.
- ZICHA, Zbyněk. Filosofie výchovy mezi vědami (a intence celku) I in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 2. číslo, VI. ročník – Spring 2009. ISSN 1214-87252.
- ZICHA, Zbyněk. Filosofie výchovy mezi vědami (a intence celku) II in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 3. 1. číslo, VII. ročník. – Winter 2010. ISSN 1214-87252.
- ŽDÁRSKÝ, Pavel. PAIDEIA jako naděje světověku in *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. 1. číslo, II. ročník. – Winter 2010. ISSN 1214-87252.

Přílohy

1. Seznam doporučené literatury

Zde předkládáme stručný výběr literatury vhodné pro bližší seznámení se oblastí filosofie výchovy.

A. Literatura k oblasti *filosofie výchovy*

Výběr základní literatury:

KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Herrmann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1. Kniha dostupná k 2008-12-03 online na fysis.cz.

PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha : Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.

PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha : ISV, 2001. ISBN 80-85866-64-1.

Doporučená literatura:

HEJNA, D. *Filosofie výchovy: Základy filosofické a pedagogické antropologie*. Ústí nad Labem : UJEP 2006. Dostupné z: <<http://dalkaripvc2006.sweb.cz/fil.doc>>.

HOGENOVÁ, Anna. *Areté – základ olympijské filosofie*. Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0046-3.

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

LIERMAN, Walter. *Čtyři kultury ve vzdělávání*. Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-168-4.

MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy: (místo výchovy v životě člověka)*. Praha : OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-01-1.

- PALOUŠ, Radim. *Ars docendi*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0855-3.
- PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.
- PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha : Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.
- PALOUŠ, Radim. *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. Praha : OIKOYMENH, 2008. ISBN 978-80-7298-302-5.
- PALOUŠ, Radim. *K filosofii výchovy: východiska fundamentální agogiky*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3.
- PALOUŠ, Radim. *Paradoxy výchovy*. Praha : Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1650-6.
- PATOČKA, Jan. *Filosofie výchovy*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. ISBN 80-86039-33-1.
- PATOČKA, Jan. *Negativní platonismus*. Praha : OIKOYMENH, 2007. ISBN 978-80-7298-273-8.
- PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách, I. Stati z let 1929–1952*. Praha : OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-24-0.
- PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. II. Stati z let 1970–1977, nevydané texty a přednášky ze sedmdesátých let*. Praha : OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-86005-91-7.
- PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha : ISV, 2001. ISBN 80-85866-64-1.
- PELCOVÁ, Naděžda. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0076-5.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha : Kreace, 2010. ISBN 978-80-902125-6-5.
- PINC, Zdeněk. *Fragmenty k filosofii výchovy: eseje a promluvy z let 1992–1998*. Praha : OIKOYMENH, 1999. ISBN 80-7298-004-1.

ŠTURZOVÁ, Jana, BENYOVSKY, Ladislav. *O filosofii výchovy a filosofii provádějící : sborník prací věnovaný univ. prof. PhDr. Jaroslavě Peškové k jejím 70. narozeninám*. Praha : Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 1999. ISBN 80-85899-61-2.

Časopisy věnované filosofii výchovy:

PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY. ISSN 1214-8725. (dostupné z: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/>>.)

Journal of philosophy of education. Philosophy of Education Society of Great Britain.[Oxford] : Blackwell Publishers. (Dostupné online prostřednictvím NK Praha.)

Časopisy věnované výchově a vzdělávání

PEDAGOGIKA. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Vydává Univerzita Karlova v Praze — Pedagogická fakulta. (Dostupné z: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/pedagogika/>>.)

PAIDAGOGOS. Časopis pro pedagogiku v souvislostech. (Dostupné z: <<http://www.paidagogos.net/>>.)

Články online

MICHÁLEK, Jiří. *Ontologie výchovy*. Reflexe. 1995, č. 13, s. 3.1–3.13. ISSN 0862-6901. Dostupné z: <<http://www.reflexe.cz/the-ontology-of-education>>.

PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení*. In *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha : Křeace, 2010. ISBN 978-80-902125-6-5. (dostupné též v elektronickém časopise PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY [online]. 2004, roč. 1., č. 1. (Dostupné z: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/>>.)

B. Literatura k oblasti *hodnotové etiky učitelské profese*

Základní literatura:

PALOUŠ, Radim. *Ars docendi*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0855-3.

SVOBODOVÁ, Zuzana et al. *K etické výchově*. Praha : Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5.

Doporučená literatura:

ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-11-3.

ANZENBACHER, Arno. *Křesťanská sociální etika*. Praha : CDK, 2004. ISBN 80-7325-030-6.

BYSTRZYCKÁ, Anna. *Korczak člověk: filosofie výchovy Janusze Korczaka, lékaře, spisovatele, vychovatele, psychologa, sociologa, humanisty, filozofa, zastánce dětských práv*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-588-1.

CORETH, Emerich. *Co je člověk*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-098-2.

DANIŠ, Jaroslav. *Aktuálně otázky filozofie výchovy*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1969.

GLUCHMANOVÁ, Marta, GLUCHMAN, Vasil. *Profesijná etika učiteľa*. Brno : Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-827-1.

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7171-154-1.

KOHÁK, Erazim. *Člověk, dobro a zlo*. Praha : Ježek, 1993. ISBN 80-901625-3-3.

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-181-6.

- KUDLÁČOVÁ, Blanka. *Fenomén výchovy: historicko-filozoficko-antropologický aspekt*. Bratislava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2006. ISBN 80-8082-060-0.
- PALOUŠ, Radim. *Ars docendi*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0855-3
- PÁNKOVÁ, Markéta, BARON, Elžbieta (eds.). *Odkaz Jaroslavy Peškové české vzdělanosti: kolektivní monografie*. Praha : Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 2012. ISBN 978-80-86935-17-1.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava, PRŮKA, Miloslav, VAŇKOVÁ, Irena (eds.). *Hledání souřadnic společného světa: filosofie pro každý den*. Praha : Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-91-2.
- PONĚŠICKÝ, Jan. *Člověk a jeho postavení ve světě: filozofické otázky – psychologické odpovědi*. V Praze : Triton, 2006. ISBN 80-7254-861-1.
- POSPÍŠIL, Jiří. *Filozofická východiska cílů výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu*. Olomouc : Hanex, 2009. ISBN 978-80-7409-028-8.
- POŽICKÝ, Jaroslav et al. *Hledání společně sdíleného světa jako východisko a předpoklad výchovného působení*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-114-1.
- PRÁZNÝ, Aleš. *Výchova jako přehodnocování hodnot*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7194-990-9.
- PROKEŠOVÁ, Miriam. *Filosofie výchovy*. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-693-4.
- RICKEN, Friedo. *Obecná etika*. Praha : OIKOYMENH, 1995. ISBN 80-85241-72-2.
- RICH, Arthur. *Etika hospodářství I*. Praha : OIKOYMENH, 1994. ISBN 80-85241-67-1.
- SOMR, Miroslav. *Hegelova edukační teorie*. České Budějovice : Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, 2011. ISBN 978-80-87278-80-2.

- STARK, Stanislav, DEMJANČUK, Nikolaj, DEMJANČUKOVÁ, Dagmar. *Kapitoly z filosofie výchovy*. Dobrá Voda : Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-56-2.
- STARK, Stanislav. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu: se zaměřením na učení Hanse-Georga Gadamera a Otto Friedricha Bollnowa*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-7380-012-8.
- STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha : Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4212-0.
- SVOBODOVÁ, Zuzana. *Nelhostejnost: črty k (ne)náboženské výchově*. Praha : Malvern, 2005. ISBN 80-86702-07-3.
- VACEK, Pavel, ŠVARCOVÁ, Eva (Eds.). *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-343-3.

Doporučená literatura, 2. část:

- DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Profesní etika učitelství*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8.
- Étos – etika v pedagogice a sociální práci. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-788-8.
- GOSIOROVSKÝ, Ivan. *Úvod do profesní etiky: (monografie)*. Kunovice : Evropský polytechnický institut, 2008. ISBN 978-80-7314-159-2.
- NOVOTNÁ BŘEZOVSKÁ, Barbora. *Profesní etika*. Brno : Vysoká škola Karla Engliš, 2011. ISBN 978-80-86710-38-9.
- PELCOVÁ, Naděžda, HOGENOVÁ, Anna. *Éthos ve výchově, umění a sportu*. V Praze : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-387-0.
- ŘEZNIČEK, Jan. *Didaktika a učitelská etika v praxi*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-149-4.
- ŠILER, Vladimír. *Praktická etika pro pedagogy: studijní opora pro distanční vzdělávání*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7368-361-0.

2. Seznam témat k případnému promyšlení

Zde předkládáme seznam témat vhodných k promyšlení, případně ke zpracování v zápočtové práci.

Filosofie výchovy

- *Filosofie a výchova* (vzájemný vztah filosofie a výchovy; filosofie ve výchově a výchova ve filosofii)
- *Filosofie výchovy a pedagogika* (odlišné perspektivy pohledu na výchovu)
- *Filosofie výchovy a výchovná praxe*
- *Filosofie výchovy a výuka mého oboru* (filosofické aspekty výuky konkrétních předmětů)
- *Podstata* (bytnost) *výchovy*
- *Smysl* (či úloha) *filosofie výchovy*
- *Archetypy výchovy* (např. *paideia, educatio, novověké a soudobé modely*)
- *Péče o duši* (např. v Patočkově pojetí)
- *Vztah ve výchově* (schopnost vztahu jako předpoklad výchovy)
- *Úžas ve výchově* (eusebia a hybris)
- *Scholé a ascholia*
- *Posvátno* (či nevšední) *ve výchově*
- *Autentický styl výchovy*
- *Moudrost ve výchově* (např. moudrost a mnohoučenost)
- *Láska z moudrosti nebo moudrost z lásky?*
- *Sebezpoznání vychovatele a filosofie výchovy*
- *Filosofie výchovy v kontextu české filosofie* (např. Patočka, Palouš, Pešková, Michálek, Pinc, Pelcová, Hogenová)
- *Počátkování a filosofie výchovy* (Heidegger, Hogenová)
- *Událost ve výchově* (např. Heidegger, Foucault)
- *Areté ve výchově* (Hogenová)

- *Výchova a tělesnost* (Hogenová)
- *Podstatné (či kritické) myšlení ve výchově*
- *Autorita ve výchově*
- *Dialog ve výchově*
- *Filosofická antropologie a výchova* (např. homo educandus a homo educans)
- *Rozbor jedné z Finkových antinomií*
- *Výchova a umění* (umění ve výchově, umění vychovávat)
- *Předsudky ve výchově*
- *Média nového typu ve výchově* (případně technika a nové technologie ve výchově)
- *Výchova a práce*
- *Vztah ekonomických zájmů a vzdělání* (Liessmann)
- *Stát a výchova*
- *Krise výchovy* (a postmoderní situace)
- *Analýza konkrétních výchovných proudů či hnutí*
- *Idea univerzity*

Hodnotová etika učitelství

- *Tázání po smyslu etiky v kontextu výchovném*
- *Tázání po smyslu profesní etiky*
- *Diarchie legálního a legitimního (a povolání učitele)*
- *Etický rozměr výchovy a vzdělávání*
- *Jak a k jakým hodnotám vychovávat?*
- *Hodnoty v současné výchově* (RVP)
- *Mravní profil učitele*
- *Etický kodex učitele*
- *Etický kodex žáka/studenta*
- *Etická výchova jako vyučovaný předmět*
- *Rozhodování v náročných situacích*
- *Skeptická etika* (Weischedel) ve výchově a vzdělávání

- *Etika v pomáhajících profesích*
- *Etika, transcendence a výchova*
- *Etické postoje jako druh otevřenosti světu*
- *Analýza konkrétního etického problému*

VYBRANÉ OTÁZKY
FILOSOFIE VÝCHOVY

Mgr. Zbyněk Zicha

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2014

Počet stran: 88

Formát: A5

Není určeno k tisku

ISBN 978-80-7290-658-1